

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa
Suélen Hara
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2021

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa
Suélen Hara
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª 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. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª 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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. 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
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
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 da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
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
Profª Drª 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
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª 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
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Edwaldo Costa
Suélen Hara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E38 Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Hara. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-386-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.863211008>

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. I. Costa, Edwaldo (Organizador) (Organizadora). II. Hara, Suélen (Organizadora) (Organizador). III. Título.

CDD 371.9

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. Declaram 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos aos nossos leitores o e-book “Elementos Norteadores e Ações Político-pedagógicas para a Inclusão”. A obra traz um conjunto de contribuições voltadas a diferentes áreas da Educação. Esse e-book é composto por 14 capítulos de 32 pesquisadores.

A obra leva a público um conjunto de escritos que abordam as seguintes temáticas: inclusão escolar e as fragilidades da escola; confecção de órteses para crianças da educação infantil; prática do *bullying*; tecnologia assistiva, nanismo e permanência na escola; ensino remoto durante a Pandemia de Covid-19; o papel do psicopedagogo numa instituição de ensino profissionalizante; o programa Universidade para Todos na Universidade do Estado da Bahia; Teorias da Justiça de John Rawls e Amartya Sen; conhecimento científico e formação docente; acessibilidade de deficientes visuais; relações interpessoais dos professores de educação especial; inclusão nos anos iniciais do fundamental e evasão acadêmica.

Espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa para a comunidade científica e profissionais da área. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, sabemos ainda, o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos a estrutura da Atena Editora, capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para que estes pesquisadores exponham e divulguem seus resultados.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!


Edwaldo Costa
Suélen Hara

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS FRAGILIDADES DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110081>

CAPÍTULO 2..... 13

CONFECÇÃO DE ÓRTESES PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISA COM INTERVENÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA UNIARP

Vanessa Tumelero

Marlene Zwierewicz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110082>

CAPÍTULO 3..... 23

A PRÁTICA DO *BULLYING* CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA REPERCUSSÃO EM MEIO A SOCIEDADE

Cassiane de Melo Fernandes


Lorena Fachini dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110083>

CAPÍTULO 4..... 39

A TECNOLOGIA ASSITIVA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA SURDA

Elzeni Bahia Gois de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110084>


CAPÍTULO 5..... 50

DEFICIÊNCIA FÍSICA - NANISMO: OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Gilberto Otaviano da Silva

Paula Alves Magnani Seabra

Manoel Osmar Seabra Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110085>

CAPÍTULO 6..... 63

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110086>

CAPÍTULO 7..... 74

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE: INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA IDENTIFICAR PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Jacqueline Kelli Fuzetti

Elaine Cristina Moreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110087>


CAPÍTULO 8..... 85

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ana Cleide Santos de Souza

Neila Barreto Fernandes

Maria Alice Carvalho Sacramento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110088>


CAPÍTULO 9..... 98

PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL A PARTIR DAS TEORIAS DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E AMARTYA SEN

Beatriz Fracaro

Gislaine Cunha Vasconcelos de Mello

Luciane Sobral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110089>

CAPÍTULO 10..... 115

PESQUISA COLABORATIVA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO DOCENTE


Emne Mourad Boufleur

Morgana de Fátima Agostini Martins

Alessandra Viegas Josgrilbert

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert

Roseli Áurea Soares Sanches


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100810>

CAPÍTULO 11..... 130

DESENVOLVIMENTO DE PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO TATÉIS PARA ACESSIBILIDADE DE DEFICIENTES VISUAIS

Raquel Rosa de Souza

Carmen Iara Walter Calcagno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100811>

CAPÍTULO 12..... 142

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS ATORES DO AMBIENTE ESCOLAR

Osni Oliveira Noberto da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100812>

CAPÍTULO 13..... 152

TV TRADUTORA: UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Francisco Lucas Nicolau da Silva

Iarla Antunes de Matos Arrais
Samya de Oliveira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100813>


CAPÍTULO 14..... 159

PROGRAMA FOCOO: POTENCIALIZANDO TALENTOS E REDUZINDO A EVASÃO DOS ACADÊMICOS

Jefferson dos Santos Funaro

Claudio Vaz de Araújo

Rosana Servalin Igual

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100814>

SOBRE OS ORGANIZADORES 166

ÍNDICE REMISSIVO..... 167

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS FRAGILIDADES DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão 13/05/2021

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Centro Universitário de Anápolis –

UniEVANGÉLICA

<http://lattes.cnpq.br/6666972886155292>

RESUMO: Este trabalho trata-se de revisão bibliográfica cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências, analisando a partir da teoria de Bourdieu os entraves, o poder e a dominação impostos a esses alunos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido tema de estudo e debate em diversos segmentos da sociedade. Movimentos, conferências e ações mundiais têm alavancado esforços para o rompimento com a segregação escolar. No Brasil, essas ações são resultantes de um conjunto de leis elaboradas com o intuito de garantir legalmente o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiências no sistema escolar. No entanto, na prática o que se percebe é que são poucas as escolas realmente inclusivas, pois a maioria pode ser caracterizada apenas como escolas integradoras. Professores se sentem despreparados e desmotivados por diferentes fatores, tais como baixa remuneração, falta de acessibilidade e tecnologias assistivas necessárias ao desenvolvimento cultural e científico de seus alunos, de modo especial os

que possuem deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, deficiência, professores, poder e dominação.

SCHOOL INCLUSION AND SCHOOL FRAGILITIES: AN ANALYSIS FROM BOURDIEU

ABSTRACT: This work is a bibliographic review whose objective is to present a reflection on the school inclusion of people with disabilities, analyzing from the theory of Bourdieu the obstacles, power and domination imposed on these students. The school inclusion of people with disabilities has been the subject of study and debate in different segments of society. World movements, conferences and actions have leveraged efforts to break the school segregation. In Brazil, these actions are the result of a set of laws designed to legally guarantee access, permanence and success for people with disabilities in the school system. However, in practice what is perceived is that there are few schools that are really inclusive, since the majority can be characterized only as integrating schools. Teachers feel unprepared and unmotivated by different factors, such as low pay, lack of accessibility and assistive technologies necessary for the cultural and scientific development of their students, especially those with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion, disability, teachers, power and domination.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com deficiências passa necessariamente pelo

entendimento do que é incluir. Entendemos, assim como Orrú (2017), que “incluir” é “fazer junto”. A partir de tal ponto é imprescindível entender melhor nossas escolas e a tipo de escola e sociedade na qual vivemos. Embora nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garanta a todos o acesso à Educação Básica, nem sempre ela acontece de forma eficiente, apesar desta garantia ter sido reforçada pela Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), entre tantos outros decretos e leis já sancionados. Isso torna premente a necessidade de provocar mudanças na escola.

Esse artigo propõe refletir sobre a situação atual da inclusão escolar das pessoas com deficiências tendo como pano de fundo a teoria de Bourdieu, importante pensador da educação no século XX, bem como contribuições de Mantoan (1997, 2015), Orrú (2017) e Vygotski (1997). A partir dessa reflexão é possível trilharmos caminhos para que a inclusão de fato ocorra nesse modelo de escola que ainda temos, escola essa ainda permeada por mecanismos de dominação que tanto exclui e aumenta diferenças.

Não temos a pretensão de propor modelos de sucesso para inclusão ou mesmo fazer uma análise aprofundada da obra de Bourdieu, mas incentivar o leitor a embarcar conosco num pensar atento sobre a escola que temos e a inclusão que queremos.

Pensar a inclusão requer de nós postura atenta e desafiadora para entender as causas da exclusão, uma vez que a primeira é consequência da segunda. O modelo de escola tradicional que ainda impera no nosso meio, tolhe e impõe mecanismos que mascaram e discriminam os reais princípios de igualdade.

BREVE REFLEXÃO SOBRE ALGUNS CONCEITOS EM BOURDIEU

A obra de Bourdieu traz em sua essência uma importante reflexão crítica das estruturas que compõe a sociedade. O seu modelo teórico reporta como a participação das pessoas na sociedade depende da herança social que trazem da reprodução constante experienciada no meio em que vivem. Nesse entender ele destaca que a sociedade é uma *estrutura estruturante* porque está sempre sendo reconstruída a partir das ações de cada indivíduo. Essa reconstrução se efetiva devido a quantidade de bens simbólicos adquiridos por cada pessoa, entre eles a educação que se estabelece nas estruturas do pensamento do indivíduo e em suas manifestações externalizadas por sua atuação, seja no meio familiar ou na comunidade onde vive. (BOURDIEU, 1989)

Na teoria bourdieusiana o entendimento das relações sociais denota a importância do cientista, sendo este o intelectual responsável pela quebra do senso comum e a busca pela compreensão da sociedade, sua estrutura e modos de relacionamento. Nesse aspecto, ele entende que o papel da Sociologia e, de modo específico, do sociólogo deve ser de fato investigativo e, independente de qualquer amarra deve buscar a cientificidade dos fatos, contradizer mesmo as normas já impostas e desafiar os critérios correntes do

rigor científico. O sociólogo precisa estar sempre atento a pesquisa em toda sua amplitude (BOURDIEU, 2002b).

A compreensão das relações sociais, na visão de Bourdieu, é concebida a partir dos conceitos por ele desenvolvidos: *habitus* e *campo*. O conceito de *habitus* foi elaborado por Bourdieu (1963, 1972), a partir de suas pesquisas com camponeses na Argélia. Segundo ele, os camponeses em estudo foram retirados do meio rural e submetidos à vida urbana de modo abrupto, sem condições adequadas de moradia, sem elementos que garantissem aos mesmos o entendimento do momento peculiar que enfrentavam e até mesmo a sobrevivência. Nesse contexto, ele sentiu necessidade de entender as relações de afinidade entre o comportamento dos indivíduos e as estruturas e condicionamentos sociais a que estavam sujeitos. A partir dessa experiência ele concebeu o conceito de *habitus* como algo que é transponível e integrador de todas as experiências já vividas, podendo tornar possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências parecidas de esquemas já experienciados e internalizados. (BOURDIEU, 1983b)

Já o conceito de *campo* em Bourdieu é o espaço marcado pela dominação e pelos embates de conflitos, sendo um espaço que possui leis próprias e condutas autônomas. A estrutura do *campo* é definida pelas relações de força e capital científico dos agentes que o protagonizam. É importante destacar que o capital científico é também denominado capital simbólico, que designa a produção do conhecimento ou o reconhecimento de uma competência que confere autoridade e contribui para definir as regras do jogo e distribuição do poder e do lucro nesse *campo*. (BOURDIEU, 2004)

A experiência do *campo* confere ao sociólogo experimentar técnicas e instrumentos que produzem as amarras no senso comum erudito, sem essa vivência o poder da dominação é aceito e perpetuado. É preciso ter familiaridade com o que já está posto, mas disposição para ir além, questionar e vislumbrar o que ainda virá. O mecanismo para romper com o senso comum é o conhecimento da história de construção da sociedade, os objetos, as regras, modos de agir, os interesses que foram solidificando e a quem foram servindo. (BOURDIEU, 1983b)

A sociologia na teoria bourdieusiana é reflexiva, e favorece ao cientista o desenvolvimento do poder de investigação constante em relação ao próprio *campo* científico e ao objeto do seu estudo. Trata-se de um trabalho árduo, contínuo, de investigação detalhada até que se possa compreender o objeto estudado em todas as suas nuances. Assim, não é possível separar o método do objeto a ser investigado, mas usar de todas as técnicas para compreender o fenômeno, tendo clareza do que se quer investigar. (BOURDIEU, 2002b)

O intelectual em Bourdieu é constituído devido ao acúmulo de capital científico que ele adquire por meio de suas práticas, vivências e oportunidades obtidas no meio onde está inserido, e isso acaba conferindo ao indivíduo o monopólio da autoridade científica. Sendo o campo científico, um espaço de lutas e embates, o conhecimento científico determina o

poder que cada um ocupa nesse *campo*, e esses intelectuais dotados de conhecimento científico determinam toda a composição estrutural desse campo. (BOURDIEU, 2004)

Ao determinar a estrutura do campo, a autoridade científica determina também a posição de cada um nesse *campo*: ocorre aí a imposição do que pode e do que não pode. A vontade de determinado indivíduo é proporcional a quantidade de capital científico que ele possui. É importante destacar que o capital a que se refere Bourdieu é um capital simbólico, conquistado por meio da relação de conhecimento e reconhecimento entre os pares do campo.

Esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses feitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo (BOURDIEU, 2004, p.27).

O capital científico é tratado de duas formas: um denota o poder autoritário, é um poder institucionalizado que possui forte peso político e fragilidades na acreditação científica propriamente dita, mas que assumem, geralmente, posição de destaque entre os gestores científicos; o outro está ligado ao pouco prestígio conquistado pelo reconhecimento entre os pares, é mal institucionalizado e mais facilmente contestado.

Vale destacar que, embora exista essa dominação imposta pelos diferentes capitais científicos, os indivíduos em determinado *campo* não se mantêm inertes pelas estruturas a que são submetidos. Ao contrário, eles possuem valores próprios que os fortalece na disposição de resistirem às forças a eles impostas e assim buscam o alcance de mudanças. Esse conjunto de valores é o que já conceituamos anteriormente e que Bourdieu denomina de *habitus*; são as características duradouras, homogêneas, os gostos e preferências de determinado grupo, consolidadas ao longo da vida e que conferem disposição aos indivíduos para refletirem sobre determinadas práticas e até mesmo resistirem às imposições do campo. (BOURDIEU, 2002a)

A SOCIOLOGIA DE BOURDIEU: UM REPENSAR SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

O trabalho de Bourdieu voltado às questões da educação merece total atenção ainda na contemporaneidade. A desigualdade escolar denunciada por ele nos anos 60 marcou a história da Sociologia da Educação em todo o mundo.

Até meados do século XX, a escola era vista por grande parte da sociedade e até mesmo por alguns sociólogos como sendo democrática e justa. Nessa visão otimista, acreditava-se que por meio da escola seria possível superar o autoritarismo imposto pelas castas superiores e romper barreiras para construir uma sociedade mais igualitária e economicamente desenvolvida. A escola vista por esse ângulo seria baseada no

conhecimento científico e alicerçada na autonomia do aluno. Este seria verdadeiramente o protagonista caso ele se destacasse por suas habilidades natas ou “dons” naturais, permitindo-lhe alcançar postos mais elevados na hierarquia social. A escola pública e gratuita resolveria assim todos os problemas de exclusão já experimentados pelos menos favorecidos economicamente. Nesse pensar, o acesso a escolarização seria o princípio que garantiria a igualdade de oportunidade. (PRAXEDES, 2015)

Essa visão otimista da escola foi rompida no final dos anos 50 a partir dos resultados de pesquisas quantitativas realizadas na Inglaterra, França e Estados Unidos. Os dados mostraram que não são as habilidades natas que definem o sucesso escolar do aluno, mas que o principal peso está na origem social do indivíduo, especialmente nas oportunidades que ele já teve. O aluno não nasce predestinado a ser médico, ou escritor, ou outro profissional qualquer, mas devido os *habitus* adquiridos por ele na infância, ele terá, ou não, maiores chances de alcançar o capital científico necessário aos postos pretendidos. É claro que esses dados foram exaustivamente contestados e a tentativa de refutá-los foi enorme. Entretanto, outro fator chamou atenção: a desvalorização dos títulos acadêmicos, ocorrida no período pós-guerra, devido a massificação da escola. Nesse momento os alunos que conseguiram chegar à universidade sonhavam com o alcance de postos de trabalho elevados e com prestígio social e financeiro, mas esses sonhos foram frustrados. Bourdieu fez duras críticas a esse período da história e chamou de “geração enganada” os jovens que sonhavam com o avanço e mobilidade social a partir da escola. (BOURDIEU, 1989)

Em contramão a essa visão positiva da escola, Bourdieu, a partir dos anos 60, fez uma nova proposta de pensar a escola. Uma proposta de Sociologia baseada numa verdadeira revolução científica. Enquanto o paradigma anterior mostrava a escola como sendo fonte de oportunidade, democrática e justa, Bourdieu denunciou nesse momento a escola como sendo verdadeiro espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, deixando de assumir seu papel de espaço de transformação social e volta ao papel primitivo de reprodução e dominação.

A sociologia de Bourdieu ganhou destaque pela relevância das suas reflexões. Ele mostrou a escola dentro de uma realidade que só pode ser entendida em um contexto que analisa a relação entre o ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais. Na visão dele a escola é uma estrutura que dá continuidade ao poder e a dominação, os alunos com maior capital cultural terão maiores chances de se desenvolverem cientificamente, afinal já possuem familiaridade com a cultura legitimada. (BOURDIEU, 1989)

De acordo com Vasconcellos (2002), na obra apresentada por Bourdieu e Jean Claude em 1964, “*Les Heritiers*”, os autores destacaram a importância de entender a relação direta entre o capital cultural, a sociedade e a escola e, demonstra de maneira clara que as desigualdades escolares estão atreladas ao capital cultural desenvolvido e trazido do meio onde o aluno vive. A cultura escolar legitimada pela sociedade é na verdade

a cultura imposta pelas classes dominantes.

Ao compreender que o homem é constituído por uma bagagem cultural, desenvolvida inicialmente no seio familiar, a Sociologia de Bourdieu destaca que o aluno que detém um capital cultural mais desenvolvido, terá naturalmente maior facilidade no domínio da língua e conceitos que propiciam o êxito escolar, a escola passa a ser uma continuidade do desenvolvimento já vivenciado em casa. Em contrapondo, os alunos originários de classes menos favorecidas e com menor capital cultural se sentem excluídos e ameaçados por não corresponderem integralmente aos anseios e desejos da autoridade escolar legitimada. Diante desse contexto, seria imprescindível rever alguns aspectos da escola, dentre eles, a avaliação. Cobrar a mesma postura, desenvoltura para leitura, estilo e elegância no falar, interpretar, discutir e argumentar de todos os alunos é no mínimo desumano e autoritário. Quem já vivenciou (em casa, ou na sociedade) situações previamente semelhantes terá melhores condições de responder a contento ao desempenho dessas habilidades naturalmente. (BOURDIEU, 1989)

Na visão de Bourdieu, a Sociologia da Educação deveria possibilitar aos alunos a compreensão do papel da instituição escolar enquanto formadora efetiva do capital cultural, por meio do qual as relações, tanto de força quanto simbólicas, existentes entre as classes pudessem ser mantidas ou alteradas em processos verdadeiramente sociais e estruturantes.

Ao compreender a Sociologia de Bourdieu é possível afirmar que a escola só poderá se legitimar como instituição pedagógica democrática autônoma se ela conseguir romper com a arbitrariedade imposta pela sociedade; é desejável que ela seja neutra, ou seja, não pode estar vinculada a nenhuma outra estrutura de classe social. É importante ter clareza que as desigualdades de oportunidades reais sobre cultura e ensino permeiam e justificam a indiferença quanto ao ensino e cultura que são exigidos de forma igualitária na escola. Nesse entender, Bourdieu (1989) afirma que as práticas pedagógicas não podem ser universais. Isto é, não podem ser exigidas da mesma forma, visto que o capital cultural é diverso; que as pessoas que têm desde a infância o contato com o cinema, o teatro, a música, viagens, leituras e outras oportunidades culturais, possuem maior facilidade para compreender o mundo e as estruturas legitimadas pelo poder dominante. Isso reflete em modos de pensar, agir e aprender de forma diferente.

Romper com a violência simbólica destacada pela Sociologia de Bourdieu requer pensar no papel dos agentes que exercem sua autoridade para transmissão da cultura escolar de modo igualitário, perpetuando os modos de ensinar os conteúdos e critérios de avaliação com uma linguagem própria da classe dominante, exercendo assim poder sobre as classes menos favorecidas economicamente falando.

Sobre a comunicação pedagógica, mais especificamente, o modo de ensinar conteúdos, Bourdieu (1989) destaca que é indispensável que todos os alunos compreendam e dominem esses códigos de comunicação, caso contrário não haverá aproveitamento do

que foi dito. É nesse ponto que o professor deve estar atento, aos códigos usados na mensagem; a cultura escolar legítima pode estar distante da cultura familiar da origem do aluno e não estar atendo a esses detalhes é fazer perpetuar o poder de dominação exercido sobre o aluno com menor bagagem cultural.

A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DE BOURDIEU

Ao discutir a Sociologia de Bourdieu e conceitos importantes destacados por ele, é possível notar que as reflexões feitas por ele sobre a escola, são na verdade firmadas na constatação da desigualdade social e escolar. À luz da teoria bourdieusiana, a escola, assim como toda a sociedade, privilegia os indivíduos das classes dominantes. Para Bourdieu, a escola dissimuladamente prioriza habilidades que são desenvolvidas mais facilmente por alunos que sempre tiveram contato com cultura legítima desde a infância, reforçando assim a exclusão dentro do sistema escolar. (VASCONCELOS, 2002).

Nesse contexto da Sociologia de Bourdieu, pensar a inclusão escolar das pessoas com deficiências não é tarefa fácil. Em que pese saber que a escola por si só já é excludente com os alunos ditos “normais”, como será com as pessoas que precisam de apoio e adaptações para aprendizagem?

Segundo Mantoan (2015), o nosso modelo educacional se manifesta de maneira perversa, colocando em jogo somente os padrões da cientificidade impostos pelo saber escolar dominante. Teoricamente, a escola se abriu para receber a “todos”, mas esse receber não pressupõe a aceitação dos conhecimentos culturais trazidos por todos. A barreira imposta pelo sistema escolar ainda impede o diálogo entre diferentes atores e espaços epistemológicos diversos para a produção do conhecimento.

Nota-se que a escola precisa valorizar outras formas de cientificidade. Para isso, é necessário romper com o paradigma hegemônico e trazer o conhecimento para um campo de luta mais igual. O saber não pode ser fracionado, ou dividido em áreas ou disciplinas isoladas, mas estar em sintonia num amplo espaço global onde todos possam, de maneira colaborativa, discutir, refletir e produzir novos conhecimentos. (MANTOAN, 2015)

Essa visão de escola fechada, com limites e possibilidades de cientificidade reduzida, destacada por Mantoan (2015) vai de encontro com a Sociologia de Bourdieu quando ele afirma que a escola é um espaço de dominação, imposta pela legitimação de uma estrutura que ainda não foi rompida ou contestada. Nesse modelo de escola qualquer tipo de inclusão praticamente não acontece. Para as pessoas com deficiências isso se torna ainda mais difícil.

Em que pese a escolarização das pessoas com deficiências estar garantida por lei, a estrutura da escola que também é regida e organizada por diretrizes das instâncias superiores não oferece subsídios para propiciar inclusão de fato. Os sistemas escolares por si só são fragmentados. O tempo para aprendizagem é fracionado em horas aulas, os

conteúdos são divididos e separados por divisão de disciplinas ou módulos, os alunos são categorizados por “normais” e “anormais”, os professores são especializados em áreas distintas, mas não conseguem conversar e se articular de forma interdisciplinar, buscando socialização e compartilhando saberes: tudo isso valoriza e reforça as diferenças. (MANTOAN, 2015)

Orrú (2017) destaca também outra barreira severa imposta aos alunos com deficiências; o famoso “laudo médico”. Segundo ela esse instrumento tem sido usado como dispositivo para legitimar as diferenças e justificar as atitudes cada vez mais excludentes. Os profissionais da educação estão cedendo espaço para que a avaliação pedagógica seja exercida não pelos professores, mas pelos médicos e biomédicos que analisam e atestam com “laudos” se o aluno precisa ou não de um tempo maior para realizar uma atividade, ou uma prova, por exemplo. E o pior, o aluno que possui laudo pode ser esquecido no canto da sala; é comum inclusive ouvir: *“ele não aprende, mas não tem importância, ele tem laudo”*. Como se o laudo definisse até onde o aluno pode ou não evoluir.

A inclusão das pessoas com deficiência ainda requer atitude e postura ética pelos atores da escola, no sentido de assumirem o compromisso para incluir verdadeiramente. Ainda é comum notar a insegurança dos professores que afirmam que não estão preparados ou não se sentem capacitados para trabalhar com as diferenças. O estigma da sala especial que ainda tende a segregar os alunos para atendimentos isolados, as barreiras que impedem a universalização das metodologias, entre outros fatores, tudo isso tem contribuído para que os alunos com deficiências, ou mesmo os que são vítimas da exclusão social, sejam esquecidos dentro das próprias escolas, reforçando o poder e dominação que tanto denunciou Bourdieu.

O problema da inclusão tem tomado proporções gigantescas, não só dos alunos que chegam à escola com deficiências, mas os que “alcançam as deficiências na escola”. São os alunos vítimas de maus tratos, violência doméstica, social e escolar, geralmente são oriundos de classes sociais de poder aquisitivo muito baixo, que não conseguem se desenvolver nos padrões impostos pela escola e que são taxados de incapazes para a aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 33) afirma que

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que tem dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.

Essa atitude de desprezo em relação ao aluno confirma mais uma vez o que afirma Bourdieu (1989, p 10): “tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”. Dessa forma, os alunos que fogem ao padrão determinado pelo sistema escolar são submetidos à violência

simbólica exercida pelos atores que atuam na escola. Praticamente não existe por parte da comunidade escolar o desejo de mudar essa realidade, seja pela estrutura a que estão submetidos, ou mesmo pela vontade política dos envolvidos.

Romper com esse modelo excludente de escola não é tarefa fácil, até porque, segundo Orrú (2017, p. 46),

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as lutas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e re-inventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos.

Esse re-inventar da escola, requer atitudes de banir com os modelos tradicionais de ensino, com o isolamento, práticas obsoletas e de padrão homogêneo. É preciso partir para uma visão ampliada de construção solidária, capaz de valorizar as diferenças culturais, acatar os *habitus* já desenvolvidos pelo aluno no seio familiar, ou na comunidade e buscar alternativas e metodologias inovadoras e democráticas de ensino.

Pensar a escola verdadeiramente inclusiva e democrática requer esforço e determinação pedagógica de toda a comunidade escolar. É um caminho difícil, não existe fórmula pronta para lidar com deficiências, assim como os pais que recebem uma criança com deficiência necessitam aprender a cuidar dessa criança, da mesma forma os professores podem aprender a criar novos caminhos, novas possibilidades. Não existem metodologias iluminadas que se apliquem a todos os processos com sucesso, mas se trata de se inquietar, de buscar fazer diferentes, de querer exercer o papel da docência com ética e compromisso solidário.

Concomitante ao desejo de mudança do professor, é necessário também o posicionamento de todos, incluindo pais e comunidade, na luta por uma escola democrática, autônoma em seus paradigmas de aprendizagem e com oportunidades iguais para todos. Sobre pensar a autonomia, Orrú (2015, p. 67) destaca que “os espaços e processos de aprendizagem na inclusão devem ser construídos pelos seus próprios sujeitos e não ordenados hierarquicamente”. Portanto, não cabe aos governantes, ou as instâncias superiores dividirem ou categorizarem disciplinas e impor currículos rígidos, essa organização é responsabilidade da escola. Tudo isso necessita ser revisto, afinal até quando os alunos vão ser submetidos à discriminação e dominação?

Importante destacar também que a inclusão não tem a ilusão de acreditar que todos os alunos, com, ou sem, deficiências alcançarão o mesmo patamar de desenvolvimento ou aprendizagem científica; a aprendizagem é um processo que ocorre de modo singular; é particular de cada um, e aquilo que não é apreendido em determinado momento é o que está por vir. O valor que deve ser atribuído às atividades dos alunos com deficiências na escola não está só no alcance de metas e notas preestabelecidas, mas, sobretudo, no avanço de habilidades que possam promover a satisfação pessoal e a atuação crítica e

autônoma dos alunos. As pessoas devem ser preparadas para a vida e nesse entender o alcance da capacidade de refletir e agir eticamente, talvez seja o mais importante.

Um passo importante para romper com o poder simbólico e dominante na escola é agir, conforme destacou Vygotski (1997), mudando de paradigma: ao invés de valorizar as deficiências e dificuldades das crianças, avançar na investigação e busca do desenvolvimento de suas potencialidades. Ou seja, entender de vez por toda que o lugar de toda criança é na escola; é no convívio social, na interação com os pares que a criança encontrará subsídios para transpor seus limites. Na escola, mesmo que não alcancem o mesmo desenvolvimento, todos podem e devem se desenvolver.

A pessoa com deficiência precisa ser vista pela escola sob dois ângulos: o primeiro que reconhece e respeita os obstáculos produzidos pela deficiência; e outro com entendimento de que é possível produzir um equilíbrio na retomada da ordem, oferecendo caminhos alternativos, mediações, adaptações e tecnologias para transpor as barreiras do conhecimento.

Vygotski defende em sua obra a capacidade do organismo humano de superar impedimentos a partir da criação de processos adaptativos. Entretanto, essa superação só acontece mediante a interação com fatores ambientais, porque o desenvolvimento se dá no entrelaçar de fatores externos e internos. (ORRÚ, 2017)

Ante ao exposto, destaca-se então a importância da criança com deficiência participar da escola de forma regular e inclusiva. O convívio com outras crianças desde cedo pode diminuir barreiras cognitivas e os abismos do preconceito, principalmente se a intervenção do professor for assertiva. Nesse ponto, Mantoan (1997) destaca que o professor precisa conduzir a sala não no sentido de mascarar as diferenças existentes, mas considerando reconhecendo o direito de ser diferente e respeitando-o sem permitir que isso seja motivo para inferiorização.

Vygotski (1997) defende que a percepção e os sentidos humanos não são puramente biológicos, os órgãos sensoriais permitem a compreensão do real a partir das relações sociais estabelecidas. Nesse entender ele defende que o compartilhamento entre os pares faz toda a diferença na desenvoltura cognitiva. Para ele, o indivíduo vê, sente e ouve aquilo que outro homem lhe apresenta como sendo importante ou essencial para seu desempenho e é na troca e compartilhamento que a produção do conhecimento acontece. Portanto, a construção desses sentidos são também construções históricas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como espaço de inclusão ainda é uma incógnita, porque o ato de incluir pressupõe muito mais que o compartilhamento de um mesmo espaço de aprendizagem. Na verdade, ela extrapola a institucionalização na medida em que não pode ser feita de modo aprisionado, limitando a criatividade com imposições de dominação e poder.

Propiciar a inclusão, sobretudo, das pessoas com deficiências na escola supõe romper com os modelos tradicionais de metodologias, de crenças e culturas de que a aprendizagem deve ser uniforme e ocorrer de mesmo modo e em espaço de tempo único. Supõe ainda acreditar no potencial e nos saberes culturais que cada aluno traz consigo. Os *habitus* adquiridos no seio familiar, conforme destaca Bourdieu (1989), são importantes para o agir e se posicionar. Nesse sentido, devem, portanto, ser valorizados pela escola.

Conforme afirma Orrú (2017), a escola inclusiva não comunga com o preconceito e a discriminação e impor limites, formas e tempo determinado para aprendizagem é violentar a capacidade de qualquer articulação cognitiva que o aluno possa tentar fazer, sendo essa, talvez, seja a pior forma de discriminação e preconceito para se impor.

Na visão de Mantoan (2015), a inclusão anseia por desafios, pois é preciso que professores e toda comunidade escolar sejam instigado a sair do comodismo, ampliando horizontes, investindo em pesquisas, ousando no uso de metodologias e tecnologias assistivas modernas. Nesse sentido, cabe aos docentes o papel de atuarem como pesquisadores e agirem verdadeiramente com responsabilidade. Longe de ser assistencialista no atendimento ao aluno, trata-se de respeitar diferentes formas e possibilidades de aprendizagem.

Destacando mais uma vez a Sociologia de Bourdieu, é preciso romper com o poder e a dominação que tanto impede o desenvolvimento dos aprendizes. É importante olhar para o nosso aluno, de modo particular, aqueles que possuem deficiências, com um olhar de acreditação. Respeitando as limitações, mas ao mesmo tempo oferecendo subsídios e possibilidades de avançar cientificamente apesar das mesmas.

Não tivemos aqui a pretensão de criticar a escola inclusiva sem reconhecer os avanços que já acontecem em algumas delas, mas de reforçar um debate como forma de buscarmos juntos caminhos que favoreçam o aumento da qualidade e inclusão que tanto desejamos.

Vale destacar também a importância do avanço das leis brasileiras em relação à inclusão, esse ponto é imprescindível para que os direitos das pessoas com deficiências sejam respeitados, pelo menos no que se refere a aceitação de matrículas, adequações físicas, ambientais, aquisição de tecnologias assistivas e acompanhamento pedagógico direcionado, quando necessário.

É desejo nosso partilhar nossas conquistas, angústias, sucessos e insucessos com outros pesquisadores que comungam o mesmo ideal: trabalhar pela inclusão escolar de todas as pessoas, de modo particular, das pessoas com deficiências. Dessa forma, esperamos que o diálogo aqui iniciado possa ser acrescido e continuado de forma solidária, sem limites e imposições, mas aberto para críticas, sugestões e contribuições.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. (2004). Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004
- BOURDIEU, Pierre. Travail et travailleurs en Algérie. Paris: Mouton, 1963.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasi S.A. 1989
- BOURDIEU, Pierre. Sociologia. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983b.
- BOURDIEU, Pierre, Esquisse d'une théorie de la pratique; précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris: Seuil. – 1ª Ed. 1972
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: O powersimbólico. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. p.59-73.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- PRAXEDES, Walter. A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ORRÚ, Sílvia Ester. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. Educação & Sociedade, ano xxiii, n. 78, abril, 2002.
- VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. Fundamentos da Defectologia. In: Obras escogidas: Tomo V. Espanha: Visor, 1997.

CONFEÇÃO DE ÓRTESES PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISA COM INTERVENÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA UNIARP

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Vanessa Tumelero

Docente no Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP)
Pato Branco, Paraná, Brasil
Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador, Santa Catarina, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-1783-6707>

Marlene Zwierewicz

Coordenadora e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da UNIARP. Coordenadora com Saturnino de la Torre da Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC)
Caçador, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

RESUMO: os danos causados pelo Sars-CoV-2 devem resultar em reflexões sobre os rumos possíveis que a humanidade vem tomando. Essas reflexões devem considerar a realidade atual como um alerta para mobilizar esforços para a elaboração de políticas locais e globais comprometidas com o bem viver individual, social e ambiental. Tendo isso em conta, este artigo tem como objetivo sistematizar uma intervenção que faz parte de uma pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O propósito da intervenção é colaborar para a inclusão de crianças que frequentam instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Pato Branco, Paraná, por meio da confecção de órteses, da elaboração de estratégias inclusivas e da realização de um processo de formação docente comprometido com o desenvolvimento de iniciativas que colaborem para o uso dos referidos equipamentos. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, cujos resultados ainda não podem ser apresentados porque a proposta está em fase de elaboração. Espera-se, contudo, que o estudo amplie as possibilidades de inclusão para as crianças implicadas na pesquisa e oportunize aos seus docentes o acesso a estratégias comprometidas com esse processo, inspirando também outros pesquisadores a investir seus esforços na promoção do bem viver dessa população.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Órtese. Estratégias inclusivas. Formação docente.

ORTHOSIS CONFECTION TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN: INTERVENTION RESEARCH AT UNIARP PROFESSIONAL MASTERS

ABSTRACT: The damages caused by the Sars-CoV-2 must result in reflections about the course the humanity have been taking. These reflections must consider the current reality as an alert to move efforts towards the creations of local and global polices committed to the individual, social and environmental welfare. In consideration of that, this article aims at systematizing an intervention which is part of a research to be

developed at the Professional Masters' Postgraduation Program in Primary Education at Alto Vale do Rio do Peixe University (UNIARP). The intervention's purpose is to collaborate to the inclusion of children who attend public elementary schools in Pato Branco, Paraná, through the orthosis confection, inclusive strategies creation, and through a teachers' education process, committed to the development of actions that contribute to those equipment use. It is a qualitative approach action-research of which results cannot be reported yet because the proposal is still in elaboration stage. However, we hope this study may broaden the inclusion possibilities to the children involved in the research, as well as enabling the teachers to access strategies committed to this process, also inspiring other researchers to invest their effort in the promotion of these people welfare.

KEYWORDS: Primary Education. Orthosis. Inclusive Strategies. Teachers' Education.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), no final de 2010 havia mais de 1 bilhão de pessoas que conviviam com alguma deficiência; dentre essas, 200 milhões, com deficiências funcionais bastante significativas. Especificamente no Brasil, os dados coletados no último censo do IBGE (2010) indicaram que 24% da população declarou ter algum tipo de deficiência, correspondendo a aproximadamente 46 milhões de pessoas, sendo que, desse total, 13.273.969 afirmaram ter alguma deficiência motora permanente.

Diante de números tão significativos, observa-se a incipiência de informações sobre essas pessoas, seus reais problemas, as adversidades enfrentadas e as possibilidades que elas encontram para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Essa falta de informações dificulta ainda mais as ações sobre a inclusão e a acessibilidade, tanto nas escolas como em outros âmbitos da sociedade, evidenciando demandas que ainda não se tornaram tão perceptíveis se comparadas à visibilidade que deveriam ter depois de tantos debates sobre a inclusão promovidos nacional e internacionalmente.

Entre as ações governamentais propostas para superar essa realidade, foi publicado no ano de 2011, o Decreto nº 7.612/2011, instituindo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Esse Plano tinha como objetivo “Promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2011, p. 1).

Além desse plano, foram criadas outras regulamentações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências. Essas iniciativas compreendem um período de aproximadamente três décadas, iniciado quando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu os princípios valorizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação

na vida e na comunidade (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), constitui mais uma iniciativa que buscou garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, indicou a necessidade de garantir o atendimento aos estudantes com deficiência. No art. 58, a referida lei estabelece a educação especial como modalidade de educação escolar ofertada, preferencialmente, no ensino regular, para “educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005), conforme expressão utilizada naquela época.

Além desses documentos, os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001 (BRASIL, 2001) e PNE 2014 (BRASIL, 2014) – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) são documentos que indicam especificidades relacionadas à inclusão, apesar das críticas à falta de um texto específico sobre a questão no último documento. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146/2015, por sua vez, procurou consolidar as discussões e as práticas inclusivas quando indicou a necessidade de se assegurar e promover “[...] em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com a deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 15).

Contudo, a atual Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida sugere não seguir a mesma direção. Amparada pelo Decreto nº 10.502/2020 e com o objetivo de ampliar o atendimento de estudantes com demandas específicas e implementar programas com foco na Educação Especial, visando direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020), a iniciativa tem recebido críticas, especialmente por não compreender a inclusão como um processo que implica todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Entre avanços e retrocessos, é indiscutível que a educação deve ser um direito de todos. Nesse sentido, apesar das contribuições que políticas e respectivas regulamentações trouxeram para a inclusão das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, persistem dificuldades e obstáculos no contexto das escolas, universidades, no trabalho e até mesmo na vida social, bem como na direção de algumas das políticas atuais.

Em decorrência, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão se transforme, de fato, em uma realidade para todos. As possibilidades para prosseguir nesse caminho dependem tanto de políticas inclusivas de responsabilidade governamental como de ações específicas nas instituições de ensino.

Entre as alternativas criadas para auxiliar as pessoas com deficiência, as órteses são equipamentos de utilização externa que têm sua aplicabilidade no tratamento em problemas de tronco, membros superiores (MMSS) e membros inferiores (MMII),

resultantes de danos, anomalias congênitas, degenerações, doenças e até mesmo do processo de envelhecimento. As órteses são indicadas para recuperar, reabilitar, realinhar e proporcionar ao indivíduo uma reaprendizagem das funções comprometidas ou mesmo perdidas (GREVE, 2007).

Elas constituem, junto com as próteses e os dispositivos auxiliares, o que vem sendo definido como Tecnologias Assistivas (TA), criadas para que as pessoas com deficiência se tornem mais independentes e possam realizar tanto as atividades mais simples quanto as mais complexas. Fess (2002) indica benefícios da utilização das órteses em crianças como: o aumento das funções motoras, a prevenção ou correção de deformidades, a proteção de estruturas em processo de recuperação e cicatrização, a restrição de movimentos, a possibilidade de remodelamento e o crescimento dos tecidos.

Considerando a relevância que as órteses podem ter para as pessoas com deficiência, este texto sistematiza uma proposta de intervenção que faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A intervenção será desenvolvida com crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Pato Branco, Paraná, e envolve a confecção de órteses para crianças com a ausência de membros superiores, além da elaboração de estratégias que auxiliem os docentes no processo de inclusão e um processo de formação docente para discutir tais estratégias e possibilidades de explorá-las no contexto escolar. Assim, espera-se não só ampliar possibilidades para a inclusão das crianças, mas também oportunizar aos seus docentes uma formação comprometida com esse processo. Além disso, espera-se que os resultados da pesquisa inspirem outros pesquisadores a investir seus esforços na promoção do bem-estar da população.

ÓRTESES PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS EM MEMBROS SUPERIORES

No livro *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação* (2015, p. 15), Morin afirma que, apesar dos tantos conhecimentos trabalhados nas escolas, falta, cada vez mais, “[...] a possibilidade de enfrentar problemas que são fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano”. A ausência de membros superiores se constitui em uma dessas adversidades que pode ser amenizada com estudos comprometidos com o bem-estar, incluindo a confecção de órteses personalizadas.

A órtese é um dispositivo adaptado a qualquer segmento do corpo, criado para auxiliar na proteção e correção de estruturas, manter ou melhorar a amplitude dos movimentos, auxiliar nos movimentos debilitados pela força muscular e restringir movimentos inadequados (CAVALCANTI; GALVÃO, 2007). Para a elaboração do projeto, a confecção das órteses e sua utilização, é necessário priorizar a funcionalidade para a usuário, o que implica considerar princípios básicos para seu desenvolvimento, os materiais utilizados e

seu potencial para o desempenho das atividades diárias, como se vestir e se alimentar, bem como as atividades escolares que envolvem a brincadeira e a interação, entre outras (ARAÚJO; GALVÃO, 2007).

No caso dos membros superiores, as mãos executam várias atividades importantes, com movimentos que exigem motricidade mais fina – movimentos mais delicados – e motricidade mais grossa – movimentos mais amplos. Para a criança e para as pessoas de forma geral, as mãos são de fundamental importância na expressão de habilidades indispensáveis para sua independência. Por meio delas se tem novas experiências, realizam-se atividades da vida cotidiana, escolar e de lazer, sendo essenciais na manipulação de objetos, na escrita e em outras práticas (RODRIGUES *et al.*, 2007).

O sofrimento causado por um trauma ou uma lesão pode afetar a estrutura das mãos e provocar perdas em suas funções, alterando atividades realizadas com seu auxílio. A funcionalidade das órteses reduz essas consequências, auxiliando na recuperação da capacidade de executar atividades perdidas, além de prevenir deformidades que possam agravar ainda mais o desempenho funcional (CALLINAN, 2005).

As órteses para membros superiores constituem parte dos processos utilizados nas demandas de reabilitação e melhoramentos da qualidade de vida de pessoas com deficiência nas mãos. Por isso, as órteses previstas nesta pesquisa serão desenvolvidas para atender demandas evidenciadas por Pelosi e Nunes (2009) de redução dos efeitos da deficiência nas atividades cotidianas das escolas, para que essas ações sejam realizadas da forma mais independente possível. Nesse processo, existem várias fases a serem observadas, tais como as destacadas por Coppard e Lohan (2001): a prescrição das órteses, o *design*, a fabricação, a inspeção e os estímulos ao seu manuseio, indispensáveis para o restabelecimento e a recuperação das funções ausentes.

No caso específico de crianças, deve-se levar em consideração o processo de crescimento acelerado, o que pode incidir na perda de protótipos em razão do tempo de espera pela órtese. Da mesma forma, devem-se considerar os problemas relativos aos materiais utilizados na sua confecção, pois constituem um segundo fator que incide em perdas de protótipos (GRUPO DE TRABALHO SOBRE ÓRTESES E PRÓTESES, 2015).

Para que as crianças com órteses vivenciem uma educação inclusiva, é necessário compreender suas especificidades e promover um atendimento personalizado. Sasaki (2010) lembra que incluir a criança com deficiência não consiste apenas em fazer sua matrícula em escolas do ensino regular, mas em oferecer subsídios para que ela possa ter acesso a um ensino de qualidade.

Especificamente em relação às estratégias didáticas, é preciso investir em alternativas que promovam a independência das crianças com deficiência. Essas intervenções podem ser utilizadas para atender as especificidades de cada estudante e colaborar com práticas que, para Mantoan (2003), não deixam ninguém fora da escola.

Além das órteses e da disponibilidade de estratégias didáticas que colaborem

para a inclusão das crianças quando estão se adaptando ao seu uso, é necessário que os docentes tenham acesso a formações que aprofundem seus conhecimentos sobre a inclusão e sobre as especificidades das pessoas com deficiência. Da mesma forma, essas formações precisam considerar as demandas locais, além de oportunizar aos docentes um envolvimento no qual sejam valorizados como protagonistas de iniciativas inclusivas a partir dessa realidade local.

Ao discutir a formação docente, Gatti, Barreto e André (2011) defendem a necessidade de reflexões sobre o formato das formações continuadas que vêm sendo rotineiramente oferecidas, especialmente as que assumem uma característica fragmentada, baseada em palestras, oficinas e cursos de curta duração, com formato exclusivamente transmissivo e reprodutivista. Por isso, é fundamental “[...] mobilizar docentes a trabalhar coletivamente desencadeando mudanças na escola e atendendo cada vez melhor às necessidades de aprendizagem e a formação dos alunos” (ANDRÉ, 2020, p. 194).

Da mesma forma, Nóvoa (2019, p. 11) defende uma formação continuada envolvendo o contexto de atuação docente e que favoreça a reflexão conjunta e o desenvolvimento de trabalhos coletivos, com a participação de todos os profissionais que integram a comunidade escolar. Para ele, “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]”.

Em consonância com esse pressuposto, Nóvoa (2019, p. 14) sugere uma formação colaborativa e simultânea às práticas pedagógicas afirmando que “É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola [...]”.

[...] Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir” (NÓVOA, 2019, p. 14).

Isso justifica a preocupação desta pesquisa em articular a oferta de órteses, as estratégias didáticas e a formação docente. Além de colaborar para o acesso a conhecimentos e possíveis iniciativas inclusivas, a formação pretende também provocar um movimento de cocriação de possibilidades protagonizadas pelos docentes em processo de formação continuada.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender o objetivo do estudo, ou seja, promover um processo formativo para docentes da Educação Infantil comprometido com o estudo de estratégias de inclusão de crianças que recebem órteses para os membros superiores, desenvolvidas em parceria com

acadêmicos do curso de Fisioterapia de uma universidade paranaense, serão priorizadas a pesquisa-ação, a abordagem qualitativa e as pesquisas documental e exploratória.

Thiollent (1985) afirma que uma pesquisa-ação exige uma ação entre o pesquisador e os participantes. No caso deste estudo, isso representa a interação entre a pesquisadora e três segmentos de participantes: as crianças que necessitam de órteses e estão matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Pato Branco, seus respectivos docentes e os estudantes do curso de Fisioterapia de uma universidade paranaense, que se responsabilizarão pela produção dos recursos.

Para a coleta de dados, serão utilizadas como técnicas a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão. Já o tratamento será realizado com apoio do *Software MaxQDA*, um recurso projetado para o uso em pesquisas que requisitam a análise de arquivos em diferentes formatos (textos, áudios, imagens, vídeos) e sua transformação em nuvens de palavras, gráficos e outros recursos indispensáveis para esta pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Como o estudo ainda não foi concluído, os resultados não são passíveis de sistematização. Contudo, destaca-se que, entre os principais resultados, espera-se que a pesquisa colabore para: a inclusão das crianças que receberão as órteses, o acesso dos docentes a estratégias que oportunizem e qualifiquem esse processo e o protagonismo destes nas ações comprometidas com a intervenção.

Para tanto, no desenho da pesquisa, prevê-se a realização de cinco etapas. Elas compreendem desde a análise documental até a formação docente, conforme se sistematiza a seguir:

- etapa I: análise de laudos para conhecer as especificidades das crianças. Para tanto, será utilizado um formulário para o registro de informações determinantes tanto na confecção das órteses como na elaboração de estratégias inclusivas;
- etapa II: conhecimento das preferências das crianças sobre cores e formatos infantis, como personagens de histórias em quadrinhos e outras condições fundamentais nos modelos das próteses. Nesta etapa, será utilizado um roteiro de entrevista a ser aplicado individualmente;
- etapa III: levantamento de materiais para a fabricação das órteses. Para essa coleta, será utilizado um roteiro de entrevista aplicado a especialistas em confecção de órteses;
- etapa IV: avaliação da proximidade entre as órteses e as expectativas das crianças. Será realizado um grupo focal com a presença de todas as crianças beneficiadas, visando, a partir de um roteiro semiestruturado, conhecer sua percepção no primeiro contato com as órteses confeccionadas;
- etapa V: inventário de estratégias que possam ser utilizadas pelos docentes

na inclusão das crianças que receberão as próteses e realização de encontros formativos, para que as atividades sejam próximas das reais necessidades das crianças implicadas na pesquisa. Será utilizado um questionário para que os docentes avaliem a relevância das estratégias propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa que está sendo proposta no PPGEB/UNIARP, pretende-se trazer benefícios para crianças com deficiências físicas nos membros superiores, a fim de auxiliá-las a realizar suas atividades diárias. Tendo como foco sua inclusão, destaca-se a relevância da interação entre a escola e a universidade, para que as órteses sejam desenvolvidas de modo qualificado e de acordo com as reais demandas apresentadas pelas crianças.

Nesse sentido, a pesquisa coaduna com o desenvolvimento de estudos no campo da educação e na defesa dos direitos humanos, especialmente no sentido de inclusão conforme defendido por Arnaiz Sánchez (1996), que diz de escolas que acolham todos os estudantes – independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais – e sejam comprometidas com intervenções feitas para a construção de um sistema estruturado para atender às necessidades de cada estudante.

Destaca-se ainda que, durante as ações do projeto de confecção das órteses e de formação dos docentes, poderão surgir várias sugestões para o atendimento das demandas das crianças. A pesquisa pretende considerá-las tanto para o bem-estar destas, como para a valorização do protagonismo dos acadêmicos de Fisioterapia e dos docentes da Educação Infantil. Assim, reitera-se que esta pesquisa converge com a posição de Morin e Delgado (2017) sobre a necessidade de que as mudanças sejam mobilizadas pela solidariedade e por iniciativas criadoras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p.188-198, jan./jun., 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/marle/Downloads/241-Entrevista-1076-1-10-20200602.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ARAUJO, A. E.; GALVÃO, C. Desordens neuromotoras. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática**. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2007. p. 328-337.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Las escuelas son para todos. **Cero**, Murcia, n. 2, v. 27, p. 25-34, 1996. Disponível em: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Brasil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida. Brasília: Brasil, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Brasília: Brasil, 1990. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Brasil, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001**: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Brasil, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Viver sem Limites**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência 2011. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CALLINAN, N. **Confecção de órtese para a mão**. 5. ed. Santos: São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. (ORG). **Terapia Ocupacional**: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

COPPARD, B. M.; LOHAN, M. **Introduction to splinting**. 2. ed. Saint Louis: Mosby, 2008. Disponível em: <https://doku.pub/documents/brenda-m-coppard-helene-lohman-introduction-to-splinting-a-clinical-reasoning-and-problem-solving-approach-z06w5k6vxyqx>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FESS, E. E. A history of Splinting: To Understand the presente, vier the post. **J hand ther**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 97-132, abr./jun., 2002. DOI: <https://doi.org/10.1053/hanthe.2002.v15.0150091>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12086034/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GREVE, J. **Tratado de Medicina de Reabilitação**. Roca: São Paulo, 2007

GRUPO DE TRABALHO SOBRE ÓRTESES E PRÓTESES. **Relatório Final** – 2015. Brasília: Brasil, Ministério da Saúde 2015. Disponível em: https://www.editoraroncarati.com.br/v2/phocadownload/relatorio_final_gti_opme.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

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

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; DELGADO, C. J. **Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad**. Havana: Editorial UH, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 20 abril. 2021.

OMS. **A ONU e as pessoas com deficiências**. Brasília: Nações Unidas, 2011. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Formação em serviços de profissionais da saúde na área de tecnologia assistiva: o papel do terapeuta ocupacional. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 435-444, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822009000300009. Acesso em: 20 maio 2020.

RODRIGUES, A. M. V. N. *et al.* Uso de órtese para abdução do polegar no desempenho funcional de criança portadora de paralisia cerebral: estudo de caso único. **Rev. Bras. Saúde Materna Infantil**, Recife, out./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151938292007000400010&script=sci_arttext. Acesso em: 19 set. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

A PRÁTICA DO *BULLYING* CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA REPERCUSSÃO EM MEIO A SOCIEDADE

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 11/05/2021

Cassiane de Melo Fernandes

Faculdade Barretos
Barretos-SP

<http://lattes.cnpq.br/4338400517652873>

<https://orcid.org/0000-0003-0319-2442>

Lorena Fachini dos Santos

Faculdade Barretos
Barretos -SP

<http://lattes.cnpq.br/9533770664801492>

RESUMO: O *bullying* baseia-se a um preconceito social, onde, as diferenças humanas servem como uma razão de crueldade. Com os avanços sociais este fenômeno foi se propagando em meio a sociedade, onde, por muitos anos as suas consequências foram ignoradas. Assim, o fato de que o *bullying* corresponde a maus-tratos violentos e cruéis, onde, constantemente é praticado contra as pessoas com deficiência que fazem parte de um grupo minoritário, grupo este, que ao longo dos anos lutam incessantemente pelo fim da desigualdade, uma vez que, sofreram historicamente preconceitos e juízos prévios por suas desigualdades, e além de sofrerem todos os percalços em razão da deficiência ainda sofrem *bullying*. Apesar de todos os avanços sociais devidamente alcançado pela humanidade o *bullying* ainda existe, e esta violência está permeada em meio a sociedade. Nesse aspecto, a prática deste fenômeno contra as pessoas

com deficiência, gera automaticamente uma exclusão social, findando as perspectivas de inclusão, causando conseqüentemente um retrocesso social. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo ponderar todos os impactos que o *bullying* tem causado perante as pessoas com deficiência, e seus reflexos em meio a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*. Deficiência. Desigualdade.

THE PRACTICE OF BULLYING AGAINST PERSONS WITH DISABILITIES AND ITS REPERCUSSION AMONG SOCIETY

ABSTRACT: Bullying is based on social prejudice, where human differences serve as a reason for cruelty. With social advances, this phenomenon was spreading among society, where, for many years, its consequences were ignored. Thus, the fact that bullying corresponds to violent and cruel abuses, where it is constantly practiced against people with disabilities who are part of a minority group, this group, which over the years have fought incessantly for the end of inequality, since they have historically suffered prejudices and previous judgments for their inequalities, and in addition to suffering all the difficulties due to the disability still suffer bullying. Despite all the social advances duly achieved by humanity, bullying still exists, and this violence is permeated among society. In this regard, the practice of this phenomenon against people with disabilities automatically generates social exclusion, ending the prospects for inclusion, consequently causing a social setback. Therefore, this work aims to consider all the impacts that bullying has caused to people

with disabilities, and its reflexes in society.

KEYWORDS: Bullying. Deficiency. Inequality.

1 | INTRODUÇÃO

Em um cenário mundial, as diferenças são parte da condição humana, todavia, o reconhecimento e a compreensão das diferenças de cada pessoa nem sempre é alcançada em meio a sociedade, sendo ignorado o direito a igualdade e inalcançável a dignidade da pessoa humana.

Diante da falta de reconhecimento e respeito, as diferenças humanas, surgiu o bullying, sendo o mesmo, uma intimidação sistemática executada dentro de uma relação desigual de poderes, ainda pouco conhecido sempre esteve presente em meio a sociedade atingindo todos aqueles que são considerados vulneráveis em um meio, assim, este fenômeno é então praticado dia após dia contra as pessoas com deficiência, onde as mesmas sofrem violências físicas e psicológicas, sendo essas intencionais e repetitivas pelo simples fato de possuírem uma insuficiência, ou seja, um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e com isso, muitas vezes essas pessoas são incapazes de se protegerem, não podendo se expressar e nem ao menos se safar do sofrimento causado pelo *bullying*.

Atualmente, todos estão inseridos na sociedade da informação, sendo assim, a mesma serviu como meio de promover a acessibilidade da pessoa com deficiência, mas, todavia, deixou essas pessoas mais vulneráveis a prática do bullying, uma vez que o mesmo é constantemente praticado através das redes sociais, sendo também denominado como *Cyberbully*, nesse sentido, a pesquisadora Cleo Fante aponta, que o *Bullying* é desenvolvido em meios de trabalho, escolares, familiares e em âmbitos virtuais, ou seja, relações sociais em toda forma de interação (FANTE, 2005, p.46).

2 | A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que foi devidamente aprovado pela Assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 09 de dezembro de 1975, que definiu em seu item 1 uma conceituação:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975).

Por outro lado, em 1980 a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceituou deficiência, como “qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”.

Nesse sentido, em 1989 a Lei nº 7.853 regida pelo Decreto nº 914, de 6 de setembro

de 1993, devidamente revogada em 1999 pelo Decreto de Lei nº 3.298, que gerou uma política de integração das pessoas com deficiência, em seu inciso um do artigo 3º:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999).

Por fim, foi proposta uma definição e uma conceituação as pessoas com deficiência, previsto no artigo 1º do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Artigo 1º Propósito: Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

As nomenclaturas quanto a pessoa com deficiência vem passando historicamente por diversas mudanças, no passado, os termos que prevaleciam em meio a sociedade eram como, “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido”, “excepcional”, “retardado”, “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” e outros, evidenciando a deficiência superior que a pessoa.

Nesse sentido, o pesquisador Romeu Kazumi Sasaki, expõe:

A expressão “pessoa com necessidades especiais” é um gênero que contém as pessoas com deficiência, mas também acolhe os idosos, as gestantes, enfim, qualquer situação que implique tratamento diferenciado. Igualmente se abandona a expressão “pessoa portadora de deficiência” com uma concordância em nível internacional, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa, o que tem sido motivo para que se use, mais recentemente, conforme se fez ao longo de todo este texto, a forma “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2003, p. 1.236).

Isto posto, certifica-se que a evolução da denominação aos deficientes passou por diversas mudanças, em busca de uma nomeação apropriada e capaz de destacar a pessoa humana sobre sua deficiência, evidenciando assim, que deficiência não é sinônimo de incapacidade.

Após as modificações de nomenclaturas buscando a valorização da pessoa humana, a forma “pessoa com deficiência” tornou-se mais adequada, uma vez que a mesma, valoriza a pessoa humana à frente de sua deficiência.

3 | EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO SOCIAL

Historicamente ao se referir as pessoas com deficiência, nota-se que a segregação era

comum em meio a população, no entanto as mesmas eram vítimas de rejeição e eliminação sumária, em razão de que as deficiências eram consideradas como causas espirituais, onde as mesmas eram causadas por espíritos maus, demônios ou até mesmo uma forma de pagamento por pecados cometidos, indicando impureza, à vista disso, as mesmas passaram por abandonos, métodos de correção e eram sujeitadas a “cura” por meio de torturas e sacrifícios (PACHECO; ALVES, 2007, p. 247).

De acordo com os estudos de Lorentz, as pessoas com deficiência eram aniquiladas em meio a civilizações arcaicas, um grande exemplo dado pelo mesmo é Esparta, na qual, as crianças que nasciam com algum tipo de deformidade ou diferenças anatômicas, não eram consideradas pessoas, sendo portanto levadas ao topo de montes e atiradas de lá, de acordo com a legislação instaurada obtinha-se a concepção de um indivíduo normal e anormal, sendo assim, entendiam que as crianças com algum tipo de diferença da normalidade deveriam ser imediatamente eliminadas por retratarem impasses para a procriação de sujeitos que se encaixavam em um padrão de “normalidade” (LORENTZ, 2006, p. 10).

Necessário se faz pautar sobre os períodos de guerras durante todo o histórico mundial de conflitos, uma vez que durante estes momentos, existem relatos de condutas perante as pessoas com deficiência, as quais eram exterminadas de formas cruéis, sendo através de assassinatos, encarceramentos, abandonos e por muitas vezes, eram utilizados como cobaias em experimentos e pesquisas dolorosas com humanos, como consta em inúmeros relatos deixados através da Segunda Guerra Mundial (LORENTZ, 2006, p. 15).

As pessoas com deficiência começaram a serem notadas através de uma carência de mão de obra devido à escassez, consequência das guerras mundiais, principalmente após a segunda, assim, os mesmos passaram a ser vistos como uma necessidade de serem educados e de certa forma, desenvolverem uma autonomia, conseqüentemente, foi um dos passos para o início da visão positiva da sociedade perante as pessoas com deficiência (LOPES, 2018, p. 31).

A década de 1980 foi uma das mais promissoras ao se deparar com o assunto sobre deficiência, uma vez que foi o momento em que houve o planejamento de construções acerca da educação para as pessoas com deficiência. No ano seguinte, 1981 foi considerado o ano internacional da pessoa com deficiência, o qual foi considerado o ponta pé inicial para as tessituras da efetivação dos direitos para as pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2008, p. 502).

Conforme o interesse pela educação especial começou a ganhar uma rica crescente pelos estudiosos, a abertura de possibilidades para as pessoas com deficiência foi se tornando cada vez mais abrangentes, sendo assim, o desenvolvimento científico passou a ser mais visado para esta área. Os direitos basilares também começaram a serem planejados e enfim executados, assim como foi a de Salamanca em 1994, em uma convenção a qual foi discutido os direitos, políticas e necessidades educativas para as

pessoas com deficiência, feita pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos de 1996 e 1997 (LOPES, 2018, p. 30).

Por fim, entende-se que apesar de muitas dificuldades e controvérsias, as pessoas com deficiência ganharam grandes conquistas tanto no âmbito social, como também nos meios legislativos, uma vez que, percebeu-se as mudanças de parâmetros quando se refere aos tratamentos que antes era em maioria de exclusão e atualmente, é cada vez mais trabalhado para que a igualdade seja estabelecida em plena eficácia.

4 | AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO SOCIAL

A partir de 1980 a inclusão social passou a ser reconhecida em todo o meio social, assim, como foi citado no tópico acima. Seguindo este raciocínio, em meados de 1970 a inclusão passou a figurar os direitos sociais básicos, sendo assim, evidenciados em significativos documentos normativos e legais, principalmente na América e na Europa (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 378).

De certa maneira a comunicação cultural e identidade cultural, ou seja, onde a diferença e a igualdade não são opostas, mas sim inerentes, tornando-se, portanto, uma grande ditadura em um meio social homogêneo deixando de considerar as diferenças de cada indivíduo. Ainda nesse sentido Alain Tourani esclarece: “Complementarmente, o sujeito não pode se afirmar como tal sem reconhecer o outro como sujeito e, em primeiro lugar, sem se livrar do medo do outro, que leva à sua exclusão” (TOURAINÉ, 1998, p. 203).

A inclusão social, em um aspecto geral, deve ser voltada para a educação, cultura, lazer e trabalho, como também em demais setores sociais, e devem ser influenciadas e trabalhadas dia após dia em todos os tipos de relações interpessoais, assim, serão reduzidas as ações discriminatórias, excludentes e preconceituosas contra qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não.

Muitas são também as ações internacionais a respeito da inclusão social das pessoas com deficiência. Estas ações são infinitamente importantes, assunto o qual também foi trabalhado na dissertação de Mazzota e D'Antino, os quais em suas considerações finais, citam:

Vale lembrar as importantes recomendações internacionais, em grande parte já incorporadas à legislação brasileira, focalizando a necessidade de atenção às barreiras de toda ordem com vistas à sua superação. No entanto, sabendo-se que o processo de pensamento é muito mais ágil do que as transformações sociais que dele derivam, há enorme descompasso entre aquilo que se pensa e deseja e o que deve ser transformado (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 387).

Ressalta-se a memorável frase dita por Berger e Luckmann no ano de 1999, os quais citaram: “a humanidade específica do homem e sua socialidade estão inextricavelmente entrelaçadas” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 75).

A inclusão social é trabalhada através da simples atividade social inclusiva que inclui a participação de toda a esfera social da comunidade, seja ela nacional ou internacional. No momento em que a inclusão social começou a ser mais bem trabalhada, as pessoas com deficiência começaram a não se sentir apenas uma pessoa que possui uma deficiência, como também se sentirá, principalmente, humana.

Ao que se refere a inclusão social como um todo, também é citado por Mazzota e D'Antino:

A educação, a cultura e o lazer constituem, sem dúvida, espaços estruturados com fundamental poder de mediação na consolidação da inclusão social da pessoa com deficiência, assim como de todo e qualquer sujeito. E, não é demais repetir, inclusão social implica participação ativa no grupo social pautada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 387).

O período escolar é sem dúvidas o mais intrigante para uma pessoa com deficiência se adaptar, uma vez que, se está fora de inclusão e estudando em apenas uma escola para deficientes, não vai conseguir se sentir normal perante as outras crianças, porém, por diversas vezes as crianças que possuem deficiências, ao serem incluídas no mesmo ambiente escolar que outras crianças que não possuem deficiência, acabam sofrendo devido o *bullying*.

Em tempos atuais, muitas mudanças expressivas ocorreram durante todo este tempo de inicialização da inclusão social escolar, sendo alvo de muitos altos e baixos.

5 | O BULLYING E SEUS REFLEXOS

Diante de uma evolução conceitual, foi dado a intimidação sistemática o termo *bullying*, tendo como indicação os estudos já realizados em 2005 por Cleo Fante.

Definimos o *bullying* como sendo um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objeto de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005, p. 29).

Nesse sentido, essa expressão é empregada para explicar um fenômeno relacional frequentemente observado em grupos, que são caracterizados através da presença de comportamentos agressivos, cruéis, atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivas, adotados por uma ou mais pessoas contra outras, sem motivação evidente. Destacando-se a persistência desse comportamento hostil e intimidador contra uma mesma pessoa ou grupo, o que designa o *bullying* (FANTE, 2005; ALMEIDA, 2008).

Nesse sentido a escritora Ana Beatriz Barbosa Silva expõe:

O *bullying* é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de

forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas (SILVA, 2016, p. 7).

O fenômeno bullying começou a ser estudado na Noruega no fim da década de 1970 pelo professor da Universidade da Noruega, Dan Olweus. Os estudos ganharam notoriedade passando a se destacar em 1982, quando três meninos na Noruega com idade entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio, sendo identificada o *bullying* como causa.

Após anos e anos, pode-se perceber um constante crescimento da prática do bullying, ocasionando consequências, nesse sentido, de acordo com a pesquisadora Luciane Guisso o *bullying* tem passado a ser cada vez mais estudado, sendo assim, expõe:

Os estudos sobre o fenômeno *bullying* tem sido ampliado no cenário nacional. Percebe-se que o caminho para seu entendimento é longo, uma vez que necessita de mais estudos, principalmente de longo prazo, bem como trabalhos preventivos em escolas que visem a troca de informações em torno das consequências do *bullying* infantil (GUISSO, 2016, p. 3).

Diante dos estudos quanto a intimidação sistemática com o passar dos anos, passaram a ser perceptível e notório o acréscimo de pessoas com desestruturação psicológica, ocasionadas pelas práticas de *bullying*, do mesmo modo que, o índice de assassinatos e suicídios obteve um grande aumento (SILVA, 2010; FANTE, 2005).

A pesquisadora Fante expõe quanto as consequências do *bullying* diante de suas vítimas:

As consequências para as “vítimas” desse fenômeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar. No âmbito da saúde física e emocional, a baixa na resistência imunológica e na autoestima, o stress, os sintomas psicossomáticos, transtornos psicológicos, a depressão e o suicídio (FANTE, 2005, p. 3).

Necessário se faz compreender que consoante do grau de sofrimento vivido pelas vítimas de intimidação sistemática, as mesmas poderão sentir-se ancoradas a construções inconscientes de concepções de vingança e até mesmo de suicídio, inclusive podem manifestar determinados tipos de comportamentos violentos, prejudiciais a si e à sociedade, assim, para Fante esses fatos podem ocorrer quando não obtiver intervenção diagnóstica, preventiva e até mesmo psicoterápica. Nesse seguimento cita-se as tragédias que ocorreram em escolas na cidade de Columbine (E.U.A.); Taiuva (SP); Remanso (BA), Carmen de Patagones (ARG) e Red Lake (E.U.A.), Realengo (RJ) e Suzano (SP) (FANTE, 2005).

Em concordância com os entendimentos de Fante, as pesquisadoras Esteve e

Arruda expõem quanto aos problemas causados pelo *bullying*:

O bullying quando sofrido por muitos anos, pode gerar na vítima graves problemas de socialização, doenças como bulimia, depressão, chegando até mesmo a pensamentos suicidas, ou chegando a situações extremas, como é caso que aconteceu no Rio de Janeiro quando um jovem armado entrou na escola em que estudou, matando várias crianças e professores e, logo em seguida se mata e, segundo as investigações policiais, esse ato foi gerado porque ele sofria de bullying pelos seus colegas de classe (ESTEVE; ARRUDA, 2014, p. 24).

Segundo a pesquisadora Sonia Sharp as crianças que sofrem por intimidação sistemática muitas vezes sofrem de dificuldades sociais, ademais, algumas delas sofrem pelo simples fato de possuírem uma aparência física diferente, ou pelo aspecto de apresentarem uma deficiência, e assim se tornam alvos de zombarias, no mais, a mesma expressa que as crianças deficientes, ou seja, todas aquelas crianças que possuem uma aparência física diferente, uma maior fragilidade, e deficiência, possuem um maior risco de serem vítimas do Bullying (Sharp, 1995, p. 2).

Diante de um trabalho realizado com o objetivo de caracterizar o bullying e abordar essa prática com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, as pesquisadoras Dias e Pingoello expõem:

O aluno especial tem dupla batalha: a de enfrentar suas dificuldades decorrentes de sua deficiência e a de enfrentar a discriminação e preconceito por aqueles que o julgam como um incapaz, o que culmina em seu isolamento das relações sociais na escola regular (DIAS; PINGOELLO, 2016, p. 40).

Ademais, para as mesmas o bullying, além de prejudicar o processo de inclusão das pessoas com deficiência, compromete o desenvolvimento e o aprendizado do aluno com deficiência, concluem ainda que a intimidação sistemática é uma violência que causa severas consequências para todos os envolvidos, inclusive as vítimas que possuem necessidades especiais de educação, uma vez que as mesmas enfrentam suas dificuldades mediante suas deficiências, e além, enfrentam a prática do bullying (DIAS; PINGOELLO, 2016, p. 41).

Com tudo, a intimidação sistemática gera um retrocesso social quando se trata de sua prática contra pessoas que possuem necessidades especiais, uma vez que, essas pessoas lutam dia após dia para alcançarem uma igualdade fática em um meio social, e esse ato de violência é praticado visando atingir suas vítimas diante de suas dificuldades por intermédio de suas deficiências.

6 | O BULLYING CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, o nascimento de uma criança com deficiência, era visto como um motivo para que os pais e passassem a se sentirem constrangidos e até mesmo humilhados diante da sociedade, e com o passar dos anos, os mesmos, buscavam esconder essas

crianças, e assim, provavam essas crianças de todos os seus direitos de uma vida digna que poderia favorecer o seu desenvolvimento social (WILLIAMS, 2003, p. 147).

Embora, ao longo da história, as pessoas com deficiência terem conquistado os seus direitos basilares, como o direito à vida, educação, dignidade e respeito, passando a serem incluídas aos estudos igualitários aos das crianças consideradas normais, onde estudam na mesma escola e até a mesma classe (OMOTE, 1999, p. 12), os deficientes ainda sofrem com todo o preconceito e discriminação que vivenciam dia após dia.

No mais, segundo Smith (2002) as crianças deficientes que foram incluídas diante do ensino regular estão totalmente expostas a exclusão dos grupos de amizades escolares, além do mais, são sujeitas à vitimização do *bullying*.

Para Gomes (2008) os alunos que frequentam o ensino regular e que possuem algum tipo de deficiência são vítimas de várias formas de violências, ocorrendo assim violências praticadas por meio do fenômeno *bullying*.

Ademais, o *bullying* contra alunos e alunas com deficiência é comum diante dos meios escolares, além das barreiras físicas e comportamentais, é motivo de sofrimento por parte destes e destas e de convivência difícil na escola regular (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 80).

Assim, cabe salientar que a “dinâmica do bullying está no preconceito, na discriminação e na intolerância ao diferente” (ARROIO; BATISTA; ZANUNCINI, 2012, p.2).

As pessoas com deficiência com necessidades educacionais especiais, além de enfrentar a superação de suas próprias limitações e dificuldades decorrentes da deficiência, ainda precisam enfrentar toda violência escolar, todo preconceito das outras pessoas que não o consideram capacitados e competentes para frequentar o ensino regular, e até mesmo superar todas as discriminações, essas ocasiões geram o isolamento e exclusão dessas vítimas das relações sociais. Diante disso as consequências do preconceito e da discriminação é a exclusão, pois prejudica a finalidade social que deve ser gerada por meio da educação, que é a inclusão, ou seja, a ascensão social (ARROIO; BATISTA; ZANUNCINI, 2012, p. 3).

Segundo as pesquisadoras Dias e Pingoello (2016), as violências praticadas contra as pessoas com deficiência obtêm-se consequências, como:

Essas atitudes não permitem que o indivíduo desfrute da interação social, prejudicando-a dentro e fora da escola, esta interação deve ser trabalhada na sala de aula com os outros alunos e principalmente com a criança com necessidades educacionais especiais, para que este perceba os seus direitos e os reclame, se necessário, de forma com que aceite suas diferenças e consiga enfrentar as dificuldades (DIAS; PINGOELLO, 2016, p. 50).

Ademais, diante da violência contra pessoas com deficiência a Secretaria de Políticas de Saúde expõe:

Muitas culturas têm dificuldade em aceitar a diversidade do ser humano e são muito preconceituosas em relação ao diferente. As pessoas portadoras

de deficiência física ou mental precisam de condições para desenvolver suas potencialidades, respeito e carinho, como qualquer outra pessoa (BRASIL, 2001a, p. 81).

Diante disso, para a pesquisadora Rocha (2020) em pleno século XXI é preciso que se haja uma sociedade inclusiva diante de toda diversidade:

O século XXI exige de todos nós uma nova postura diante da grande diversidade que vivenciamos. Exige uma sociedade inclusiva, dinâmica, diferente e que respeite a pluralidade cultural. O ser humano tem um papel nessa nova sociedade, pois é nosso dever tratar os outros com respeito, desenvolver valores morais e éticos indispensáveis para o exercício consciente da cidadania (ROCHA, 2020, p. 83).

Diante disso, segundo Rocha (2020, p. 85) perante a educação inclusiva é preciso que haja uma reflexão da sociedade em um todo, sendo de suma importância visar quanto as práticas de intolerância escolar, com destaque ao o *bullying*, o ato de reflexão é de certa maneira o primeiro passo para que se alcance significativas mudanças em prol da aprendizagem, e da educação inclusiva.

7 | A CONDUTA SOCIAL PERANTE O BULLYING PRATICADO CONTRA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para a pesquisadora Escorel (2013) as práticas do *bullying* diante a sociedade, gera a necessidade de conscientização, assim, expõe:

No mundo de hoje, onde a “modernidade” impera, tem que haver a consciência por parte do profissional da área jurídica da importância do trabalho educativo, por isso mesmo, essencialmente preventivo, para evitar que crianças e adolescentes possam se tornar pessoas adultas violentas e agressivas, que só sabem resolver seus problemas à base da força e da intimidação, porque foi esta a formação que receberam (ESCOREL, 2013, p. 4).

Em uma visão geral, a prática do *bullying* é gerada e relacionada através do convívio agressivo que os praticantes de *bullying* obtém em meio a seu ambiente familiar, e é nesse sentido que Aramis alude:

[...] famílias desestruturadas, com relações afetivas de baixa qualidade, em que a violência doméstica é real ou em que a criança representa o papel de bode expiatório para todas as dificuldades e mazelas, são as fontes mais comuns de autores ou alvos de Bullying (ARAMIS, 2005, p. 167).

Ao descrever quanto a atribuição responsabilidades e competências Arrieta (2000) entende que:

“[...] é necessário que se encare com seriedade o desafio de não mais se restringir a uma atitude passiva, mas sim, que se tenha uma postura ativa, que contemple e procure realizar um trabalho profundo. Estruturar-se o processo, atribuindo-se competências e responsabilidades aos órgãos e à comunidade participante” (ARRIETA, 2000, p. 65).

A luz de todo exposto por Arrieta, os pesquisadores Costa, Neto e Rocha (2013, p. 197) concluem: “A partir desse contexto, percebe-se a grande importância do papel da sociedade, junto ao Estado, para tomar medidas preventivas que sejam capazes de combater esse fenômeno complexo e variável que é o *bullying*.”

Nesse aspecto, ao analisarmos o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente é possível compreender que a sociedade em um todo deve desempenhar suas funções visando cumprir com o disposto no Art. 18. “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

Nas palavras da psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, muitas das vezes, os pais deixam de cumprir com seus deveres e com isso, ocorre consequências:

As consequências dessa renúncia dos pais aos seus papéis de educadores são, no mínimo, desastrosas, para não dizer explosivas. Resultam em filhos egocêntricos, sem qualquer noção de limites, totalmente despreparados para enfrentar os desafios e obstáculos inerentes à própria vida. (...) uma postura de falso entendimento ou, pior do que isso, censuram os filhos de maneira tão débil que suas reprimendas e orientações quase não são obedecidas ou executadas. Constrói-se dessa maneira, um cenário doméstico de falsa tranquilidade e segurança (SILVA, 2010, p. 62).

Isto posto, segundo Vieira, Bonifácio e Dias, a família tem um papel fundamental diante a luta contra o bullying, sendo assim, aduz:

Podemos concluir que a família é a entidade de maior relevância no controle do comportamento da criança ou do adolescente, já que ela é a base educacional do sujeito. É fundamental que se tenha diálogo, acompanhamento e orientação (VIEIRA; BONIFÁCIO; DIAS, 2016, p. 6).

Dessa forma, os pesquisadores acima mencionados concluem:

Conclui-se que quando uma criança ou adolescente está inserido no contexto de violência por meio do bullying, cabe a todos o dever de agir. Esse agir não deve acontecer somente depois do fato em si, por isso chama-se prevenção, mas sim muito anterior a ele (de preferência), com ações educativas e que tenham alcance da sociedade em geral, não somente aos alunos e aos professores (VIEIRA; BONIFÁCIO; DIAS, 2016, p. 9).

Diante de todo o exposto, fica claro que a sociedade em sua totalidade, obtém um papel de suma importância no combate ao *bullying*, e nesse aspecto conclui-se que, para a prevenção desse fenômeno é primordial a participação de todos.

8 | A BUSCA PELO RECONHECIMENTO DO DIREITO A IGUALDADE

A igualdade vem a ser ocasionada através da efetivação da inclusão, nesse aspecto Aranha, (2000), entende quanto a inclusão:

Inclusão, entendida aqui como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da

vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado (ARANHA, 2000, p. 4).

O reconhecimento do direito a igualdade das pessoas com deficiência tem sido buscado por muitos anos, e nesse aspecto em 2006 a Organização das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (ONU, 2006).

Diante dessa perspectiva a escritora Dhanta entende que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, resultou:

Assinalou a mudança da assistência para os direitos; introduziu o idioma da igualdade para conceder o mesmo e o diferente a pessoas com deficiências; reconheceu a autonomia com apoio para pessoas com deficiências e, sobretudo, tornou a deficiência uma parte da experiência humana (DHANTA, 2008, p. 45).

Além da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência criado pela ONU, no Brasil em julho de 2015, assim como já visto no presente artigo foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

O Estatuto regula os aspectos de inclusão das pessoas com deficiência, e em seu artigo 4º prevê expressamente o direito a igualdade de oportunidade, além do mais, o referido artigo proíbe qualquer tipo de discriminação.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa (BRASIL, 2015).

Para Luiz Alberto David Araujo (2003) a Igualdade se corresponde a “regra de equilíbrio dos direitos das pessoas portadoras de deficiência”, diante desse ponto de vista, o mesmo, expõe:

“Toda e qualquer interpretação constitucional que se faça, deve passar, obrigatoriamente, pelo princípio da igualdade. Só é possível entendermos o tema de proteção excepcional das pessoas portadoras de deficiência se entendermos corretamente o princípio da igualdade.” (ARAUJO, 2003, p. 46).

Diante do ponto de vista da escritora Eliana Franco Neme (2006, p. 140-141) para que seja alcançada a igualdade diante de indivíduos diferentes, deve ser quebrada a “igualdade de tratamento”, uma vez que, “diante de uma determinada situação, o rompimento da igualdade for à única forma possível de efetivamente assegurar a igualdade”.

Nesse sentido, o grande filósofo Grego Aristóteles foi quem compreendeu a importância das diferenças sociais para que a igualdade fosse de fato alcançada, assim,

“devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades” (ARISTÓTELES, 2001, p. 91- 112).

Além do mais, para ele a diferença consistia na menor ou maior virtude de cada pessoa e, assim, os indivíduos deviam ser tratados proporcionalmente a esse valor, e por esse motivo os indivíduos haveria um tratamento distinto diante as suas diferenças, assim, os diferentes receberiam um tratamento diferente e aqueles que possuíam o mesmo valor (considerados iguais) haveria um tratamento aritmeticamente igual (ARISTÓTELES, 2001, p. 91- 112).

Diante desse ponto de vista Aristóteles também definiu a premissa jurídica, que é aceita até os tempos atuais, que compreende, “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” (ARISTÓTELES, 2001, p. 91- 112).

Isto posto, ao se falar em princípio da igualdade é importante salientar, que o mesmo de acordo com a Constituição Federal Brasileira, (1988, on-line), possui na atualidade duas vertentes, sendo, a igualdade material baseada na proposição de Aristóteles, (2001, p. 91- 112), em que busca uma igualdade real tratando os indivíduos conforme suas diferenças com base no critério da razoabilidade e proporcionalidade, e por fim, a igualdade formal baseada na lei, ou seja, uma igualdade jurídica, na qual, todos são tratados de maneira igual sem nenhuma distinção.

Em consequência de todo o exposto, é imprescindível concluir que para que haja a devida efetivação da igualdade, diante das pessoas com deficiência em um meio social, é fundamental o cumprimento do papel legal do Estado e da Sociedade, e só assim, a igualdade almejada será alcançada, nesse sentido é indispensável que a sociedade venha desenvolver valores morais e éticos para o exercício consciente da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. T. **Bullying: teoria, investigação e programas de intervenção**. Florianópolis. 2008.

ARAMIS, A. Lopes Neto. **Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria. Artigo de Revisão, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização**. Marília/SP, 2000. p. 1 - 9.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **Pessoa portadora de deficiência: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3. ed., ver., ampl. e atual. Brasília: CORDE, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. tradução de Mário Gomes Kury. 4ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ARRIETA, Gricelda Azevedo. **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas: ULBRA, 2000. ARROIO, S. P.; ZANUNCINI, I; BATISTA, D. A. **A dinâmica do bullying na educação inclusiva**. Curitiba: Faculdade Bagozzi, 2012.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/afundacao/deficiencia-visual/convencao-daonu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 75. BORGES, L.; CAMPOS, J. A. P. P. **Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio.** Psicologia Educacional, São Paulo, n. 44, p. 79-91, jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientação para prática em serviço, Ministério da Saúde.** MS, 2001 a. p. 81. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

COSTA, C. L. N. D.; NETO, I. F. P.; ROCHA, M. O. **Bullying e o papel da sociedade.** Caderno de Graduação. Ciências Humanas e Sociais. Aracaju. 2013. V. 1, p. 191 – 199. 20. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/534>. Acesso em: 28 out. 2020.

DHANTA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos.** São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v5n8/v5n8a03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

DIAS, Fabiana Bruna Gozer; PINGOELLO, Ivone. Bullying na Educação Inclusiva. **Revista de Educação do Vale de Arinos.** v. 3. Juara. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1458>. Acesso em: 20 out. 2020.

ESCOREL, Soraya Soares Da Nóbrega. **Bullying escolar e a visão do Ministério Público no enfrentamento do problema.** 2013. Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1141/R%20DJ%20Coment%20civil%20Bullying%20escolar%20-%20soraya.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 out. 2020.

ESTEVE, Crislaine Elza Aparecida; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Bullying: Quando a brincadeira fica seria, causas e consequências. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** v 5. São Roque. 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Crislaine.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, São Paulo: Versus, 2005. Acesso em: 15 ago. 2020.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz, 2008. p. 502.

GOMES, Catarina. **Alunos com deficiências são “vítimas preferenciais” de bullying na escola.** Blog Pobreza na imprensa, um observatório da rede europeia anti-pobreza. Portugal, 13 de abr. 2008. Disponível em: <http://eapnimprensa.blogspot.com.br/2008/04/alunos-comdeficienciasovtimas.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

GUISSO, Luciane. **Bullying e suas implicações com base na compreensão relacional sistêmica.** Site Psicologia. PT. 2016. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0974.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LOPES, Daiana Duarte. **Psicologia e a pessoa com deficiência.** Sagah Educação SA: Grupo A. 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025325/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência.** SP: LTr, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais:** cultura, educação e lazer. SP: Saúde Soc, 2011.

NEME, Eliana Franco. **Dignidade, igualdade e vagas reservadas. Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência.** São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2006, p. 133-151.

OMOTE, Sadão. **Aparência e competência em educação especial.** Temas em Educação Especial. São Carlos, UFSCar, 1990, p. 11-26.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. **Tendências e reflexões.** Revista USP. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrira/article/view/102875/101168>. Acesso em 16 de ago. de 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973- 2013).** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2014.

ROCHA, Termisia Luiza. **Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência**. Cadernos da Fucamp, v. 19, n. 38, p. 83 ,2020. Disponível em: file:///C:/Users/Lorena/Downloads/2094-7519-1-PB.pdf. Acesso em: 22 out. 2020

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia**. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003, p. 1.236.

SHARP, Sonia. **How much does bullying hurt?** The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. Psicologia Educacional e Infantil. 1995.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying projeto justiça nas escolas**. 3. ed. Brasília/DF. 2016.

SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In. DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002. p.187-202. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 10 out. 2020.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, p. 203. 1998.

VIEIRA, A. D; BONIFÁCIO, T. D. C; DIAS, D. A. **O dever do Estado, da sociedade e da família na prevenção e combate ao bullying**. Anais da Semana Acadêmica Fadisma Entrementes. Ed. 13, Santa Maria – RS. 2016. Disponível em: <http://sites.fadisma.com.br/entrementes/anais/wpcontent/uploads/2016/09/o-dever-do-estadoda-sociedade-e-da-familia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020

WILLIAMS, L. C. A. **Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 9, n. 2, p. 141-154, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100009. Acesso em: 20 out. 2020.

A TECNOLOGIA ASSITIVA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA SURDA

Data de aceite: 02/08/2021

Elzeni Bahia Gois de Souza

<http://lattes.cnpq.br/0005091178244988>

RESUMO: Este artigo trata de reflexões a respeito das questões que envolvem a Tecnologia Assistiva na qualidade de vida das pessoas surdas no meio urbano. A metodologia empregada foi o levantamento de informações na literatura especializada sobre o tema. A relevância e o destaque desta questão podem se justificar pela oportunidade de discutir as problemáticas que revelam a trajetória e o acervo de tecnologia assistiva já construídos. Entende-se que esses e outros recursos expostos neste estudo são imprescindíveis para a qualidade de vida dessa população. Todavia, apesar de importante para os surdos, na realidade ainda há uma escassez de pesquisas e de apoios tecnológicos para a criação e aperfeiçoamento dos artefatos da referida tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida. Surdos. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT: This article is about reflections on the issues involving Assistive Technology (AT) in the quality of life of deaf people in the urban environment. In the methodology used was the survey of information through the specialized literature on the subject. The relevance and the highlight of this issues can be justified by the to discuss the issues that reveal the trajectory and the (AT) collection already built. It is understood

that these and other features exposed in this essay are essential to quality of life of this population. However, although important for the deaf, in the reality there is still a lack of research and technological support for the creation and improvement of AT artifacts.

KEYWORDS: Quality of Life, Deaf, Assistive Technology.

INTRODUÇÃO

A jornada humana no planeta é marcada pela incessante busca de poder, felicidade, justiça e equidade. O desejo de bem-estar no mundo atinge a quase totalidade dos seres humanos. Conquistar uma posição confortável ou ter uma vida que se considera decente na contemporaneidade é, na maioria das vezes, o mais antigo sonho que move os sujeitos, renovando a vida.

Neste texto, a discussão será acerca da qualidade de vida (QV), compreendendo a sua estreita relação com a tecnologia assistiva (TA), tendo-a como um conjunto de recursos necessários à vida da pessoa surda (PS), oralizada ou não. Para tecer e fundamentar essa discussão, serão utilizados como aporte teórico os estudos de Arendt (2007), Galvão Filho e Damasceno (2008), Galvão Filho (2009), Galvão Filho e Garcia (2012) e Fleck (2006) e outros.

MÉTODO

O presente trabalho foi construído considerando a inquietação da autora que trabalha, há pelo menos uma década, como docente de surdos/as, dada a situação de descaso dos/as governantes e desconhecimento da sociedade em geral quanto ao direito à acessibilidade e às TA para essa população. Foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, onde foram analisados artigos científicos e páginas na Internet. Selecionaram-se e foram referenciadas algumas imagens de produtos de TA, com o objetivo de demonstrar ao público leigo no assunto, ou não, a importância desses recursos para a qualidade de vida de pessoas surdas. Para ilustração, foram adicionadas quatro imagens disponíveis em *sites* de instituições públicas, à exceção das fotos das placas de sinalizações em Libras (banheiros e sala de aula).

DISCUSSÃO

A garantia do direito ao acesso à tecnologia assistiva é umas das condições indispensáveis à qualidade de vida das pessoas surdas.

Um Conceito através dos Tempos em Diversas Sociedades

Para situar historicamente o conceito de qualidade de vida, é necessário reconhecer as imprecisões e subjetividades inerentes à questão, incluindo o grau de complexidade que lhe é característico. De acordo com o grupo que desenvolve instrumentos que visam a mensurar a qualidade de vida, o WHOQOL GROUP (1994 *apud* FLECK, 2006, p. 1) afirma que, desde 1946, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu a qualidade de vida (QV) como “[...] a percepção do indivíduo sobre sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” Tal argumento reforça a natureza diversa desse fenômeno.

Atualmente o conceito está longe de atingir um consenso e reveste-se de uma multiplicidade de significados que o aproximam de termos como bem-estar e felicidade, até a associação com indicadores provenientes de dados estatísticos.

Nesse sentido, Arendt (2007) afirma que para a antiga sociedade grega a liberdade era uma das principais condições para a obtenção da felicidade; tal requisito se destinava aos que gozavam de boa saúde e fossem eloquentes, excluindo-se as mulheres e os escravos. Enfim, deviam gozar de perfeição física e mental, conforme os parâmetros estabelecidos, e com isso tinham o privilégio de participar ativamente da *res publica*. Eram, assim, aceitos pelos seus pares em condição de igualdade. Estava posto que ser cidadão significava poder usufruir de uma boa vida entre os iguais.

Ser livre significava, portanto, ser isento da desigualdade presente no ato de comandar e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados. Naquele

contexto, os surdos, sujeitos deste estudo, eram tidos como seres sem alma, por não terem capacidade de verbalizar, motivo pelo qual eram sumariamente exterminados assim que se descobria a surdez. Esse tipo de atitude diferia daquela dos antigos egípcios que criavam artefatos, como bengalas, para evitar que pessoas com deficiência (PcD) fossem sacrificadas em decorrência da sua condição física, bem como aproveitavam o trabalho dessas pessoas para fins adequados ao seu estado.

Na contemporaneidade, alguns sujeitos têm sido assistidos por algumas das diversas invenções tecnológicas e digitais que proporcionam inegáveis contribuições à sua existência. Para Sá (2006), apesar de conviver num ambiente majoritariamente oral-auditivo, as pessoas surdas (os) não ouvem naturalmente, tendo que construir sua cultura a partir da experiência visual. Os recursos de TA para elas são indispensáveis, tanto para atender às demandas de interação no trabalho, quanto na vida social, familiar, religiosa e no lazer, de maneira autônoma e eficiente.

A Tecnologia Assistiva no Cotidiano da Pessoa Surda: Simplesmente, Imprescindível

São várias as formas de avaliação da qualidade de vida. Criado em 1990 pelo Prêmio Nobel indiano Amartya Sen (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um dos mais utilizados para aferição da QV de grandes populações, medindo o grau de desenvolvimento de uma nação ou uma cidade. No IDH, cada país ocupa uma posição conforme suas condições. O parâmetro não mais é exclusivamente econômico, como noutros tempos.

A QV, conforme o IDH, é avaliada com base nas variáveis renda, escolaridade, saúde e expectativa de vida ao nascer. Variando de 0,0 a 1,0, ela traduz como baixo nível de desenvolvimento os índices mais próximos de 0,0 e de alto desenvolvimento ou muito desenvolvido os que se aproximam do índice 1,0. Conforme o *Ranking IDH Global de 2021* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU), em primeiro lugar está situada a Noruega (0,944), em 75º lugar o Brasil (0,755), atrás de países sul-americanos, como os vizinhos: Argentina, 40º lugar (0,836); Chile 42º (0,832); Uruguai 52º (0,793); Venezuela em 71º (0,762) e México na posição 74º (0,756). Embora a medida do IDH seja um padrão aceito em nível planetário, será que as variáveis supracitadas seriam suficientes para definir a QV individual ou de uma população?

Todavia, apesar de esse instrumento ser utilizado como baliza para se verificar as desigualdades entre países, ao ser um indicador de QV, é importante sinalizar que ele não inclui aspectos subjetivos, como as representações sociais que são construídas nos mais diversos ambientes. É possível que questões dessa natureza possam promover a discriminação negativa das PcD, como as pessoas surdas. Nesse sentido, infere-se que o *modus vivendi* de cada sujeito, em cada sociedade, leva a perceber a QV de uma forma muito peculiar. Daí a importância de ir além das medidas quantitativas como parâmetros.

Entretanto, deve haver um esforço conjunto para que se formule outro índice mais preciso e eficaz ou que se consiga incluir elementos qualitativos. De todo modo, o IDH continua a ser utilizado como um indicador de QV, uma vez que serve como um marco para a definição de as políticas públicas que levem em conta os limites e as possibilidades de cada pessoa, especialmente, aquelas que tem alguma deficiência, como as surdas.

Assim, a QV para uma pessoa sem deficiência pode ser andar com as próprias pernas; para uma pessoa com mobilidade reduzida, pode ser adquirir uma cadeira de rodas ou outros meios que lhe proporcione um grau de autonomia suficiente para exercer o direito constitucional de ir e vir. Para uma PS oralizada ou usuária da língua de sinais (LS), é ter à sua disposição os recursos necessários à sua expressão linguística de forma mais espontânea possível, garantindo sua interação e participação em decisões políticas e sociais. A ênfase na qualidade de vida de um grupo historicamente invisível, como a de surdos/as, é urgente e necessária, visando a evitar a negação cotidiana de uma vida autônoma a essas pessoas.

Seja na saúde, na vida doméstica, no lazer, escola ou trabalho, tem sido lugar comum referir-se à TA como recurso dispendioso. Segundo Galvão Filho (2012), o conceito de TA é mais antigo do que se supõe, se for compreendido que quaisquer meios que tornem possível a autonomia de uma pessoa com alguma limitação funcional é uma TA. Um lápis engrossado para quem tem dificuldades motoras; uma lâmpada colorida em lugar estratégico para servir de alerta ou aviso à PS; placas de sinalização em Língua Brasileira de Sinais (Libras); soluções sofisticadas como aplicativos tradutores da Libras para a Língua Portuguesa (LP); Centros de Interpretação da Libras (CIL) espalhados pelo Brasil; aplicativos de videochamadas e de texto nas redes sociais digitais; aparelhos auditivos; terapias da fala ou os complexos procedimentos cirúrgicos como os implantes cocleares¹ (IC), fazem parte do acervo que viabiliza a QV de uma PcD, como as surdas.

Para o Comitê de Ajudas Técnicas (Corde/DEDH/PR, 2007, p. 03), a TA é:

[...] uma área conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Se tais meios podem favorecer a vida de qualquer pessoa, para os/as surdos/as é simplesmente indispensável. Desta forma, Mary Pat Radabaugh (1993, *apud* GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008, p. 1) corrobora, ao declarar que “Se para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. Essa premissa dá a medida da importância da TA para a QV de pessoas surdas. Ademais, segundo Strobel (2009), não custa lembrar que os

¹ Popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de surdez profunda, que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais. (Grupo de Implante Coclear do HC – FMUSP, 2005)

surdos foram excluídos do *status* de gente por não verbalizarem e esse fato custou a vida de muitos deles.

Após décadas de luta, as PS brasileiras conseguiram conquistar alguns espaços para melhorar sua QV nas cidades, a partir das políticas públicas, a exemplo do Artigo 3º, Inciso V, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, ou *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, que trata da acessibilidade na comunicação, definindo-a como:

Forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Ressalta-se que a utilização da TA para a interação e a comunicação é um recurso imprescindível à QV desses sujeitos nos centros urbanos. Ela abre possibilidades de promover o exercício dos deveres e o usufruto dos direitos numa sociedade democrática. A TA é imprescindível para criar, locomover-se, consumir, educar, educar-se, ter saúde, ter segurança, alimentar-se, conviver num ambiente pacífico, com um bom nível de saneamento básico, ter equipamentos de lazer em espaços públicos ou privados. A lista de benefícios é extensa e não há limites para a condição desiderativa do ser humano. Estes e muitos outros fatores são condições *sine qua non* de participação social, inclusive quando se trata de cumprir os deveres, acessar os direitos básicos, como respeitar e ser respeitado na sua singularidade.

A TA, como um dos direitos sociais, pode ser fator de grande importância no desenvolvimento da sociedade como um todo, não somente da PS. Carvalho (2015, p. 10) ratifica que “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo, e, garantir um mínimo de bem-estar para todos”.

Para o professor e pesquisador da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Teófilo Galvão Filho (2008), uma das formas de identificar se um recurso se enquadra ou não na categoria TA é levantando as seguintes perguntas: O que? Para quem? E para que? Ou seja, qual a finalidade? Serve para compensar alguma limitação ou ultrapassar alguma barreira de natureza arquitetônica, física, de locomoção, comunicacional, cognitiva ou outra qualquer? Se servir para melhorar a qualidade de vida da PcD, ou quaisquer outras com alguma limitação funcional temporária ou permanente, tornando possível sua independência, trata-se de uma ajuda técnica que é um outro termo sinônimo da TA.

Enfatiza-se que, neste artigo, a TA diz respeito aos recursos necessários à redução ou eliminação de barreiras quanto à comunicação, à conversação e às informações à PS. Assim como os ouvintes, ela pode ter uma vida plena. As restrições impostas pelas

dificuldades de acesso à TA ferem o seu direito de existir, experimentar e desfrutar de situações do cotidiano, da sua cultura e de condições neurossensoriais próprias.

Tipos de Tecnologia Assistiva e sua Contribuição para o Alcance da Qualidade de Vida dos Surdos

Compreendida como um dos indicadores da QV para a referida população, a popularização da TA de comunicação para as PS, conforme Galvão Filho (2009), é classificada pela norma ISO 9 999 em dez diferentes áreas (ITS Brasil, 2012, p. 27). São muitas as TA criadas para surdos/as que vão desde o alfabeto manual a óculos de realidade virtual. Ressalta-se que somente alguns dos recursos relativos aos sujeitos deste artigo, serão contempladas, como o que se observa a seguir:

Ajudas para terapia e treinamento oral

A terapia da fala e os exercícios fonoarticulatórios são realizados com profissional de Fonoaudiologia para a aprendizagem e aquisição em Língua Portuguesa (LP), no caso do Brasil. Para que tais procedimentos tenham eficácia, deve-se aplicá-los desde a mais tenra idade, considerando que nem todos os surdos desejam ou conseguem adquirir a LP.

Órteses e próteses

Conhecido também como aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e popularizado como aparelho auditivo, segundo Strobel (2009) foi criado por Alexander Ghram Bell ao final do século XIX. O AASI é um dispositivo eletrônico que funciona com bateria, amplificando o som, a partir dos resíduos auditivos da PS.

A outra TA (Fig.1) é o implante coclear (IC), também conhecido como “ouvido biônico”, cuja implantação é feita por meio de procedimento cirúrgico de alta complexidade. Além do atendimento na rede privada, atualmente é realizado também pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Cabe sinalizar também que nem todos os surdos conseguem se adaptar ao IC. É importante ressaltar que, apesar dos riscos e limitações inerentes a quaisquer invenções humanas, essa é uma TA de grande valia para os/as surdos/as que desejam adquirir a fala oral e/ou desenvolver a leitura labial.



Figura 1 – Implante coclear.

Fonte: <https://cartaodosus.info/implante-coclear-pelo-sus/>.

Ajudas para segurança e proteção pessoal

Para essa finalidade, foram criadas as lâmpadas de sinalização (Figura 2) que substituem as campainhas sonoras e os despertadores que vibram. Semelhantes a essa TA, são os sensores luminosos de presença. Este é um modelo bem simples e existem diversos modelos no mercado, desde que a PS tenha recursos financeiros para aquisição.



Figura 2 – Lâmpada de sinalização para surdos/as.

Fonte: <http://www.cafenoescuro.uff.br/content/campainha-para-deficientes-auditivos>

Ajudas para mobilidade pessoal

Placas com indicações de espaços e serviços de transportes em Libras, correspondentes às Figuras 3 e 4. São importantes para localização dos surdos usuários da Libras em espaços públicos diversos, tanto em ambientes internos, quanto externos.

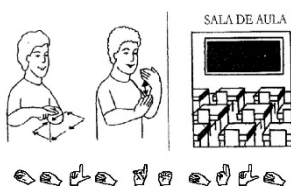


Figura 3 – Sala de aula em Libras.



Figura 4 – Banheiro feminino em Libras.

Fonte: <https://images.search.yahoo.com/search/images>

Ajudas para atividades domésticas

A babá eletrônica com sinal luminoso, assim como uma fita de tecido, ligando o pulso do bebê ao da mãe enquanto dorme, serve para que ela perceba quando a criança acorda e ou precisa de ajuda.

Ajudas para comunicação, informação

São utilizados aplicativos como o VLibras que é um recurso digital mantido pelo

Governo Federal, cujo objetivo é tornar os *smartphones*, *tablets* e microcomputadores capazes de traduzir automaticamente as mensagens da Libras para a LP. Essa TA é também salutar no aprendizado da Libras pelos ouvintes, além de incentivar os surdos a aprender e a se aperfeiçoar na LP.

Outro meio importante à interação entre surdos-surdos e surdos e ouvintes são as Centrais de Interpretações de Libras (CIL), criadas pelo Governo Federal, desde 2013. Elas estão em diversas cidades brasileiras, contribuindo para que as PS tenham acesso a serviço de interpretação e de intermediação de profissionais intérpretes de Libras, quando necessitarem de atendimento médico, assistência na previdência social, trabalhista, jurídica, dentre outros.

Os programas de TV e os cinemas devem conter a janela da Libras, além do que as cenas necessitam ser simultânea e devidamente legendadas (Fig. 5), conforme a norma NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Nas palestras, aulas, espetáculos, peças teatrais, passeios turísticos, eventos de trabalho, lazer ou entretenimento, o intérprete da Libras é indispensável aos/as surdos/as não oralizados/as.



Figura 5 – Programa Especial/TV Brasil/EBC.

Fonte: https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/rea/acessibilidade-sus/modulo_4_video_4.html/.

Neste sentido, observa-se que, além de estarem disponíveis e popularizados, é muito importante que os recursos de TA sejam construídos, avaliados e aperfeiçoados com a participação efetiva da PS. Segundo Galvão Filho (2012), tomar decisões sem consultar os interessados e usuários pode comprometer a funcionalidade dos equipamentos, uma vez que são as PS que vão utilizá-los e é a QV delas que está em questão. Tal consideração é necessária pois, mais que contribuir para o aperfeiçoamento da TA, o acesso a ela promove o empoderamento desses sujeitos, concretizando um dos lemas de PcD como os surdos: “Nada sobre nós, sem nós”.

A TA, assim como quaisquer recursos de acessibilidade, apresenta muitas possibilidades de benefícios com sua utilização, mas também tem os seus limites e controvérsias. Considera-se imprescindível o conhecimento do usuário sobre o produto ou o serviço, portanto, são necessários ajustes e avaliação periódica para saber se realmente

é viável, confortável e/ou se proporciona autonomia. Esses e outros fatores são importantes para continuar o seu uso ou cessá-lo.

Desse modo, compreende-se a urgência em continuar a investir em pesquisas para a criação e atualização de equipamentos de TA. De acordo com Galvão Filho (2009), a área que abrange a Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva no Brasil ainda é escassa, regionalmente desigual e concentra-se nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, ficando a Bahia em antepenúltimo lugar entre as outras unidades federadas. Galvão Filho e Garcia (2012) complementam essa informação ao afirmar que há uma “desatenção” do poder público para com o mínimo bem-estar dos idosos e também de PcD, como os surdos, nos demais estados da Federação.

Todavia, em plena pandemia de COVID 19, no dia 11 de março de 2021, o governo federal (BRASIL, 2021) promulgou o Decreto 10.465, que regulamenta o artigo 75 da *Lei Brasileira de Inclusão* (2015). Esse dispositivo normatiza o *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva*, objetivando a redução de preço na aquisição de produtos de TA para PcD. Entretanto, fica difícil acreditar que essa ação se efetive e beneficie a QV dessa população, uma vez que, conforme a Academia Brasileira de Ciências (ABC), o poder central impôs um corte de 34% na verba anual destinada ao Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI). Como desenvolver pesquisas e inovações tecnológicas para produção de equipamentos e serviços para a população surda com recursos reduzidos, num contexto de empobrecimento e toda sorte de dificuldades atingindo a população que mais precisa de atenção.

Apesar de esforços de alguns/as estudiosos/as, surdos/as ou ouvintes, o pouco empenho governamental em políticas públicas nesse setor tem culminado na insuficiência de atendimento à população que demanda o uso de recursos de TA. Fatos dessa natureza têm dificultado o processo de inclusão social que impacta substancialmente a QV da população surda. A falta de vontade política, a morosidade nos incentivos às pesquisas e a negação de aporte financeiro ainda têm sido a regra.

CONCLUSÃO

Contrariando o determinismo biológico, este artigo buscou enfatizar o distanciamento da ideia comum de que os aspectos biológicos determinariam o modo de vida das pessoas. Por essa razão, destacou-se a alta relevância da TA para as PcD em geral e, em especial, para as PS e constata-se que, infelizmente, os recursos de TA, expostos neste documento, na maioria das vezes não estão disponíveis à população surda economicamente carente. É necessário enfrentar uma fila de espera na rede de saúde pública para adquiri-los, sem contar com os pesados impostos que incidem sobre eles. Tais condições inviabilizam a autonomia, a liberdade e a dignidade da PS.

Acredita-se que os artefatos criados para possibilitar a autonomia e a dignidade

dos/as não ouvintes extrapolam o simples uso de instrumentos. Além de serem, na maioria das vezes, funcionalmente imprescindíveis, colaboram para refletir sobre as representações e expectativas sociais acerca da existência dessas pessoas. Em tempos tão obscuros, é necessário lembrar o quanto essas pessoas foram secularmente ignoradas e ou estigmatizadas. Afinal, investir em acessibilidade, além de garantir autonomia e qualidade de vida à PS, estimula a inventividade, à produtividade, além de colaborar com o desenvolvimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIA. **Ciência sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2021/01/05/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021/>. Acesso em 25/06/2021.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2004 ABNT 2004**. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06/07/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28/10/ 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Instituto de Tecnologia Social. **Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sociodigital para pessoas com deficiência**. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR Realizada nos dias 13 E 14/12/2007**. p. 3. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em 20/06/2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO. Agência Brasil. **Governo regulamenta Plano Nacional de Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/governo-regulamenta-plano-nacional-de-tecnologia-assistiva>. Acesso em 25/06/2021.

FLECK, P. Marcelo; CHARCHAMOVICH, Eduardo; TRENTINI, Clarissa Desenvolvimento e validação da versão em Português do módulo do da Organização Mundial da Saúde - WHOQOL-OLD 2003. WHOQOL Group 1994. **Rev Saúde Pública**. v. 40, n. 5, p. 785-91, 2006.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO Luciana. **A tecnologia assistiva em ambiente computacional e telemático para a autonomia de estudantes com deficiência.** Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm>. Acesso em 10/08/2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **A tecnologia assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; GARCÍA, Jesus Carlos Delgado. **Pesquisa nacional de tecnologia assistiva.** São Paulo: ITS Brasil, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking IDH global de 2021.** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html> Acesso em 16/06/2021.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006. 367 p.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Medicina. Grupo de Implante Coclear. **Implante coclear.** Disponível em <http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>. Acesso em 25/03/2016.

DEFICIÊNCIA FÍSICA - NANISMO: OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Data de aceite: 02/08/2021

Gilberto Otaviano da Silva

Professor(a) da Escola Estadual Chojiro Segawa, da Diretoria de Ensino - Região de Suzano

Paula Alves Magnani Seabra

Orientador(a) da Pesquisa e docente do Departamento de Fisioterapia da Universidade Marília (UNIMAR)

Manoel Osmar Seabra Júnior

Co-orientador(a) da Pesquisa e docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, FCT/UNESP

Pesquisa desenvolvida para o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

RESUMO: Ao olharmos para a escola ainda notamos grandes barreiras em relação à deficiência física, particularmente ao nanismo. Mas, esse olhar também nos leva a admitir que grandes esforços, como expostos neste trabalho, têm sido realizados no sentido de diminuir a distância entre os fatores negativos à sua presença na escola, bem como mostrar que o pouco conhecimento que se tem sobre o tema e como tratá-lo de maneira adequada ao estudante

com essas características. Desta forma, este estudo objetiva apresentar como o tema é compreendido e trabalhado na escola e mostrar ações positivas para que a participação e o desenvolvimento da aprendizagem do estudante ocorram igualmente e sem prejuízos quanto à acessibilidade ou outros recursos importantes à sua inclusão. Nesse sentido, destacamos como importante resultado, a sensibilização aos assuntos relacionados à deficiência física bem como a sua inclusão e nova visão relacionada ao contexto escolar, fator que possibilitou novas perspectivas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Inclusão. Deficiência. Escola. Nanismo.

ABSTRACT: When looking at the school we still notice big barriers in relation to physical disability, particularly stunting. But, this look also leads us to admit that great efforts, as exposed in this work, have been made in order to reduce the distance between the negative factors to their presence at school, as well as to show that the little knowledge about the subject and how to treat it appropriately for the student with these characteristics. Thus, this study aims to present how the theme is understood and worked on at school and show positive actions so that the participation and development of student learning occur equally and without prejudice to accessibility or other resources important to its inclusion. In this sense, we highlight as an important result, the awareness of issues related to physical disability as well as its inclusion and new vision related to the school context, a factor that enabled new learning perspectives.

KEYWORDS: Learning. Inclusion. Deficiency. School. Dwarfism.

1 | INTRODUÇÃO

A opção pelo tema e os motivos que nos levaram à pesquisa se deram devido aos encontros com situações vivenciadas no decorrer de toda uma trajetória profissional. Essas situações e experiências proporcionaram refletir sobre o porquê de diferentes tratamentos retratados na escola. Isso porque, é preciso acreditar que estudantes com dificuldades, de movimento ou com outras características que dificultem suas aprendizagens, frequentam a escola para aprender. Acreditamos que o desenvolvimento de atividades coletivas e de interesse do estudante favorecem o desenvolvimento, crescimento e formação do indivíduo. Tais ideias encontram-se também descritas na Declaração de Salamanca, em que:

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994).

Assim, diante das vivências enquanto professor e da busca por informações que trouxessem orientações para promover superações perante as dificuldades relacionadas à deficiência no ambiente escolar, acreditamos que as experiências oriundas das informações sobre deficiência, ensino e aprendizagem advindos do curso Redefor - Educação Especial e Inclusiva, foram importantes e um grande estímulo à realização de um trabalho voltado a compreensão do processo de inclusão e da temática a ser fomentada nesse estudo, o nanismo. Uma relação colaborativa em que tudo passou a ser considerado e trabalhado a fim de compreender esta deficiência física, de não se configurar como mais um entrave e também para que se efetive a permanência e participação do estudante no ambiente escolar.

Acreditamos que a discussão sobre o nanismo é importante, pois há uma ausência de produção sobre a temática e práticas que envolvam o processo de inclusão dos estudantes com nanismo na escola. Esta ausência pode gerar incompreensão sobre a construção de um trabalho que favoreça a aprendizagem de todos.

As experiências escolares anteriores se tornaram marcantes ao estudo. Uma delas, repetitivamente durante as aulas de Educação Física, onde os diferentes conteúdos (fundamentos esportivos, movimentos de alongamento e flexibilidade, jogos recreativos, etc) eram constantes, mas traziam enquanto possibilidade ao estudante com nanismo, exclusão e privação diante às barreiras, principalmente perante as escadas e degraus. Nessa situação, ainda ressaltamos a falta de recursos como, materiais esportivos adaptados e mesmo outros que pudessem facilitar a postura e participação do estudante na aula.

A essas situações relatadas, gostaria de citar uma das experiências vividas enquanto

estudante em uma aula de basquetebol. Um estudante da turma tinha baixa estatura, dificuldade de locomoção e não participava das aulas. Porém, ele desejava participar das propostas e apresentava certa indignidade em não estar com os demais colegas nas aulas. Naquele tempo se comentava alguma forma dele participar, mas não eram muitos os recursos (materiais e teóricos) para contribuir a isso e; inevitavelmente, as pessoas eram limitadas a participar das propostas e a aprender segundo as suas dificuldades.

Mesmo com as dificuldades para o planejamento que contemplasse a deficiência, em uma atividade proposta, o estudante com nanismo foi literalmente carregado pelos colegas e ficou encantado. Mesmo com a participação não sendo efetiva, por alguns momentos ele interagiu com o material e com o ambiente do esportivo, adquiriu novas experiências e novas possibilidades de movimento. Em sua permanência na escola, a partir desta atividade, desenvolveu grande habilidade, começou a interagir normalmente com a Educação Física evidenciando sua determinação, praticamente, sob nenhuma perspectiva, quase nenhum incentivo material e com pouco entendimento da escola sobre o tema.

O nanismo é muito comum. Entretanto experiências e relatos mostraram que não é a fácil lidar com a situação, conforme relato:

Quando nasceu no interior da Bahia, o fato foi uma surpresa e um choque para toda a família. João logo entendeu que era diferente. Aos 4 anos, percebia os colegas crescendo e ele ficando para trás. Foi quando chegou a Belo Horizonte, há seis anos para estudar, que João mudou seu jeito de encarar as pessoas e a vida. “Era um bicho do mato. Uma pessoa muito fechada. Vim sozinho para BH e precisava fazer amigos. Isso mudou meu jeito de ser. Foi quando teve a oportunidade de conhecer outras pessoas com nanismo e percebeu sua forma de ver a deficiência mudar. (Naves, P (1999), “Lagos andinos dão banho de beleza”. *Jornal Folha de São Paulo*, 28 de Junho, Caderno 8, pp. 13.)

Acreditamos que é necessário pensar nas particularidades de cada estudante. Para isso, Portella (2011) salienta que o uso de uma metodologia inclusiva e participativa favorece alternativas para a construção de uma prática pedagógica em que o currículo seja o agente modificador do processo educacional, trazendo crescimento profissional e motivação para melhorar a proposta das aulas, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Esse cuidado favorece que se perceba o interesse do estudante, mesmo que tenha dificuldades em realizar todas as atividades na escola, sejam de conteúdos curriculares específicos ou de relacionamento, que apresentem relevância e significado quanto aos conhecimentos e possibilidades de novas experiências escolares e, ainda a fatores relacionados à própria vida.

O nanismo é a denominação dada à pessoa que, dentre outras características, tem baixa estatura. O parâmetro varia e é considerada anã a pessoa cuja estatura é igual ou inferior a 152,4 cm. (PORRETA, 2004b, p. 231).

Dar condições ao estudante com deficiência não é apenas um benefício do Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), mas retrata um cuidado com a

especificidade de todos que estão na escola.

Os desafios trazem a percepção da importância de tudo o que se faz ali principalmente para a aprendizagem e formação do estudante, pois a permanência do estudante com deficiência física e o seu desenvolvimento depende de uma ação conjunta, de lutas, de adaptações, Tecnologias Assistivas (TA) e de busca por conhecimentos que envolvam todos os profissionais da escola.

Morin (2001) considera uma escola inclusiva como aquela que ofereça recursos alternativos ou adicionais, não apenas aos estudantes que apresentem dificuldades para aprender, mas também àqueles que demandem maiores desafios.

Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes, o que dificulta a articulação de uns com os outros e a possibilidade de termos igualmente uma visão do essencial e do global. (MORIN, 2001, p. 76).

Neste sentido, consideramos que a escola está em transformações, mas que ainda é necessário pensar em práticas que contemplem a todos. Práticas pedagógicas a partir de novas reflexões e questionamentos sobre a importância da escola para todos, sem distinção.

Assim acreditamos que é no convívio escolar que os estudantes com e sem necessidades especiais podem ter vivências significativas, dignificantes e construtivas, aprendendo valores éticos que são fundamentais e que devem ser ensinados e aplicados universalmente, tais como: respeito às diferenças, integridade, tolerância, liberdade, responsabilidade, cuidado, igualdade, solidariedade.

1.1 Objetivos

Analisar como a temática do Nanismo é tratada no ambiente escolar e as dificuldades/facilidades encontradas ao promover ações informativas aos professores, gestores e estudantes sobre os conceitos a fim de melhorar a situação do EPAEE no ambiente escolar.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Concepções sobre a inclusão escolar

A reflexão sobre as vivências e dificuldades do estudante com nanismo na escola nos aproximou aos assuntos relacionados à deficiência física. Que pode ser realizado em benefício do estudante e a favor da inclusão escolar, a partir do aspecto educacional, mediante os processos de construção de práticas escolares, seja de cunho material ou pedagógico, para garantir a permanência do EPAEE na escola e às ações que contribuem ao seu desenvolvimento e que facilitam sua aprendizagem.

Assim consideramos que, diante a discussão atual sobre inclusão escolar fomentada durante o curso serviram de subsídios para pensar à prática educacional, auxiliando na

elaboração de estratégias e recursos que, mesmo em meio à simplicidade, têm o intuito de contribuir com o cotidiano escolar do estudante com nanismo.

Ao considerar as dificuldades pertinentes ao processo inclusivo escolar, acreditamos que estas vão ao contrário do estabelecido pela Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 que reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

O Plano Nacional de Educação, em seu capítulo especial sobre a Educação Especial, afirma que a Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente em rede regular de ensino, tendo como diretriz atual a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. (BRASIL, 2000, art. 208, III).

Nesse sentido, a fim de contribuir com esse processo inclusivo, temos como eixo importante o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que precisa contemplar e direcionar todas as ações escolares. Segundo Gadotti (2000) o PPP é a documentação que regulamenta as ações político, sociais e para a aprendizagem, e tem sentido de um compromisso coletivamente firmado.

Dessa maneira, o PPP precisa contemplar todos os assuntos referentes à escola e a todos os estudantes, principalmente mostrando preocupação em articular o ensino da sala comum com o ensino da educação especial.

Ao encontro dessa discussão, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006) salienta que o direito das pessoas com deficiência à educação se efetiva pela garantia de sua plena participação e aprendizagem em sistemas educacionais inclusivos, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Desta maneira, há de se fazer valer aos estudantes matriculados na educação brasileira o pleno acesso e condições à aprendizagem na escola considerando-se todos os tipos de deficiência.

2.2 O Nanismo: alguns apontamentos

Compreender o processo inclusivo compreende também compreender as diferenças inseridas nesse contexto. Dessa maneira o nanismo congglomera um conjunto de patologias associadas à baixa estatura do indivíduo, proporcionada ou desproporcionada. É caracterizado como uma disfunção de origem genética, que acomete um desenvolvimento irregular da estatura em vinte por cento abaixo do que a média normal de indivíduos da mesma idade ou por pessoas com estatura inferior à média da população comum.

Está contida entre as deficiências que dificultam o acesso do estudante à escola e no desempenhar de atividades cotidianas. Ghose (2011) salienta que a razão para o nanismo consiste em dois fatores, sendo o primeiro associado a ausência de um tipo de proteína denominada Pericen-trina que tem uma forte relação com o cromossomo 21. O segundo fator acontece pela deleção de genes, que é remoção de determinado segmento

cromossômico que determinam a estatura pelo conjunto de todos os genes do indivíduo.

Para Porreta (2004) a causa do nanismo é pré-natal por fatores genéticos. O autor considera o nanismo proporcional, causado pela glândula pituitária, responsável pelo crescimento, e o nanismo desproporcional, causado na vida uterina a partir da ausência da formação e do crescimento da cartilagem.

Entre os possíveis acometimentos do Nanismo estão: a acondroplasia, onde se observa baixa estatura, os membros curtos, macrocefalia, craniocinostose, entre outras características, podendo existir formas mais graves que outras.

No Brasil existe um Núcleo de Nanismo que está vinculado ao Centro Raríssimas de Investigação, Inovação e Internalização. Este Centro apresenta como objetivo auxiliar e fomentar discussões sobre doenças raras a fim de auxiliar famílias, doentes, sociedade, defender causas sociais e auxiliar os processos científicos, nacionais e internacionais.

Entre as muitas concepções abordadas pelo Núcleo de Nanismo, está a preocupação em incluir pessoas com Nanismo na escola, uma vez que, para que essa ação seja plena é necessário infraestrutura física que permita total acessibilidade ao estudante, assim como também um cuidado a todo o quadro que possa compor o diagnóstico da pessoa com Nanismo, que pode incluir outras deficiências associadas. Nesse sentido afirmam que:

A simples ida à escola, obrigatória para todas as crianças, pode transformar-se numa aventura diária, não tanto pelas características da escola, que até encontra formas de se adaptar e apostar na inclusão e integração, mas pelos espaços envolventes, que se podem revelar uma fonte constante de problemas, sejam quais forem as condições meteorológicas. (NÚCLEO DE NANISMO¹).

Assim acreditamos que, para se pensar em inclusão da pessoa com Nanismo em espaço escolar, é necessário considerar não apenas a necessidade de adaptar algumas disciplinas (manuais e físicas), mas pensar de maneira mais abrangente, e considerar os fenótipos específicos do Nanismo, e não apenas a baixa estatura.

2.3 O ensino colaborativo a favor da inclusão escolar

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006), e dos conceitos previstos que versam dignidade, autonomia individualidade, igualdade de oportunidades, evidenciando, que a deficiência é apenas mais uma característica da vida humana, acreditamos ser necessário pensar em práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas atitudes e competências.

Acreditamos também que a educação inclusiva é o grande avanço que a década da educação deveria produzir. Esta seria a construção de uma escola que garanta o atendimento à diversidade humana (PNE/2001).

Assim consideramos que valorizar o estudante com deficiência é uma ação importante. Considerar diferenças é primordial para o desenvolvimento do ser humano,

¹ <http://www.rarissimas.pt/pt/conteudo/330/98/nucleo-de-nanismo>

seus aos valores, responsabilidades e aprendizagem. Cada caso especificamente merece um atendimento específico segundo suas necessidades, e neste sentido, Carvalho (2006, p. 25), considera todos os aspectos ao desenvolvimento global do indivíduo.

Em todos os âmbitos de investigação e produção do conhecimento sobre o tema, Educação Especial, é consenso que as características de ordem psíquica ou orgânica que se manifestam quando o desenvolvimento de suas funções... (CARVALHO, 2006, p.25)

Analisando a situação do nanismo na escola se tem como certeza que suas dificuldades não são tão diferentes de outras deficiências. A ausência de conhecimento e de ações justificáveis para a sensibilização trava o desenvolvimento dos estudantes, principalmente ante a acessibilidade e recursos que os integrem em atividades comuns junto aos demais. Santos e Paulino (2006, p. 109) ressaltam que:

O direito de toda criança à educação é o princípio fundamental desta "linha de ação", ou seja, a de que as escolas devem aceitar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas e outras. Prevê ainda um novo conceito sobre as pessoas com necessidades especiais e apresenta diretrizes de ação de um plano nacional (política e organização, fatores escolares, contratação e formação do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, participação da comunidade e recursos necessários) e termina com diretrizes de ação para planos regionais e internacionais. (SANTOS E PAULINO, 2006, p. 109).

Neste ponto ressaltamos o ensino colaborativo que envolva todos os profissionais da escola em um objetivo comum. Giraldi e Capellini (2015), enfatizam que as condições para que a colaboração ocorra são: existência de um objetivo comum; equivalência entre os participantes; atuação de todos; divisão de responsabilidades e recursos e voluntarismo.

Assim, é a escola em sintonia com a educação comum e a educação especial, e a partir do entendimento entre seus profissionais que determinarão um resultado favorável a ser alcançado em uma instituição colaborativa, a saber:

Coensino é um termo especificamente utilizado na Educação Especial para abarcar a colaboração entre um professor de ensino comum e um professor da educação especial e é definido por Cook e Friend (1995) como uma parceria entre no mínimo esses dois parceiros, na qual ambos devem ser responsáveis pelo processo de ensino e precisam compartilhar o planejamento, a execução e a avaliação de atividades escolares junto a um grupo heterogêneo de estudantes, em que alguns possuem necessidades educacionais especiais e outros não (GIRALDI; CAPELLINI, 2015, p 03.).

Para que se efetive uma aprendizagem significativa ao estudante é importante pensar em uma educação que perpassa pelo Estado, escola e sociedade. Para assim, dentro desses fundamentos, tecermos uma escola que poderá conduzir ações qualitativas e favorecer que os indivíduos construam suas próprias histórias.

3 | PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escola estadual pertencente à Diretoria de Ensino - Região de Suzano, na cidade de Suzano, São Paulo. Esta diretoria abrange 67 (sessenta e sete) escolas estaduais e 47 (quarenta e sete) escolas particulares - distribuídas entre os ensinos infantil, fundamental, médio e técnico - Neste universo de instituições há a quantidade de 71.200 (setenta e um mil e duzentos) estudantes, 1.283 (mil duzentos e oitenta e três) estudantes deficientes (diferentes tipos), 171 (cento e setenta e um) estudantes com deficiência física (diferentes aspectos), 1 (um) estudante com característica de nanismo, 2 (duas) Salas de Recursos para deficiência física.

A razão pela qual foi escolhido esse público deveu-se ao fato da sua participação ativa do cotidiano da estudante com deficiência no ambiente escolar.

A escola pesquisada possui 935 (novecentos e trinta e cinco) estudantes matriculados, sendo que destes 47 (quarenta e sete) são Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). O espaço escolar apresenta-se com características para compor o estudo, pois o tema em questão está associado às temáticas do cotidiano escolar.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

3.2 Participantes

A realização deste estudo contou com a participação de 9 (nove) professores, 34 (trinta e quatro) estudantes do 2º ano, turma A, do Ensino Médio, 4 (quatro) membros da equipe gestora, 3 (três) funcionários da unidade escolar, 2 (dois) responsáveis pelo transporte da estudante no ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido procurou analisar a situação e as condições que a escola oferece ao tratamento da deficiência física, em maior consideração às características do Nanismo, assim como também a relação da contextualização quanto à satisfação e melhor aproveitamento da estudante, para disponibilizar subsídios, recursos, acesso, permanência, condições e melhorias para a socialização e aprendizagem em todos os ambientes da escola, quanto à participação e igualdade.

3.3 Instrumentos

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, diante aos aspectos que compõem o estudo de contexto e participantes, utilizamos o questionário como instrumento na investigação, por favorecer interrogar um considerável número de pessoas e pelas expressões livres na resposta de cada um. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 74),

O questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que são respondidas por escrito. A fim de aumentar a eficácia e validade dos questionários, é necessário observar normas de elaboração, considerando os grupos de perguntas, a organização e suas formulações. O processo de elaboração é longo e complexo, exigindo cuidado na seleção das questões, visto que é necessário que suas respostas sejam válidas para a obtenção de informações para a pesquisa. (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 74)

Desta forma, ao se pesquisar as maiores dificuldades que o público-alvo tinha com o tema, estabeleceu-se a entrega do instrumento para 9 (nove) participantes. Destes, 5 eram professores, por estarem com a estudante mais tempo em sala de aula; 2 (dois) funcionários e 2 (dois) estudantes por participarem ativamente da rotina nos ambientes fora da sala de aula e no desenvolvimento de cada componente curricular, respectivamente.

O instrumento foi aplicado no período da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os envolvidos foram convidados à participação e após explanação sobre o objetivo do trabalho e da colocação de resultados alcançados pela estudante durante observação de algumas aulas até aquele momento, tiveram o tempo de quatro horas/aula mais um período da manhã, de 5 horas/aula, para responderem ao questionário.

Os questionários foram disponibilizados em computadores na sala e após impressos, ainda serviram de apoio ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Com o objetivo de estabelecer um contato direto com os participantes as questões foram tratadas e estabelecidas de forma aberta, pois pela expectativa de cada um houve a descoberta de interesses pelo tema apresentado bem como uma vasta compreensão e sensibilidade aos seus assuntos e necessidades à escola. Foram elaboradas nove questões a partir das dúvidas e relatos que foram surgindo no decorrer do trabalho desenvolvido junto à estudante, pois, no percurso de algumas atividades em sala de aula e mesmo no pátio ou na quadra esportiva, alunos, professores e funcionários levantaram questões sobre a participação da aluna em determinadas atividades e como seria essa desenvolveria tal participação.

Junto ao instrumento utilizado acrescentou-se ainda a observação de cinco aulas de cada componente curricular, com o intuito de melhor compreender as práticas e as relações estabelecidas entre EPAEE, estudantes, professores e funcionários. As observações foram realizadas por meio de síntese e registro das atividades onde se observou o envolvimento, dúvidas e aceitação de todos os participantes em diferentes momentos dessas aulas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Ao utilizar o questionário para este estudo consideramos o fato de que todos os participantes poderiam estar juntos para analisar conceitos do tema e alguns resultados alcançados pelo trabalho realizado em razão das atividades com a estudante com a turma à qual frequenta as aulas.

Assim durante as práticas de movimentos e esportivas nas aulas de Educação Física

e Arte, observamos a participação da estudante. E também em outros espaços escolares como pátios, salas de informática e de leitura.

As perguntas do questionário foram apresentadas de maneira direta e abordadas de acordo com as dúvidas ocorridas durante o semestre.

Após autorização da equipe gestora foi marcada uma reunião com os professores para se discutir assuntos sobre Educação Inclusiva. Esta reunião se deu em dois momentos diferentes, duas terças-feiras no horário de ATPC da unidade escolar e no horário das duas últimas aulas, durante cinco dias, do período da manhã. Neste momento, além dos professores comuns ao horário, foram convidados para participar mais 05 (cinco) professores atuantes na sala de aula onde o trabalho de pesquisa foi desenvolvido, duas funcionárias da unidade e dois estudantes também da classe em questão.

Os nove participantes, no segundo dia da atividade, entregaram o questionário preenchido e construído a partir de suas convicções.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Todos os elementos trazidos por este trabalho permitiram uma análise direta, organizada e que ajudou ao melhor desenvolvimento do tema atendendo às expectativas dos envolvidos segundo a proposta da pesquisa. Dessa maneira nos pautamos em uma perspectiva de análise qualitativa, por meio da organização, sistematização e interpretação dos dados. (MARCONI E LAKATOS, 1999).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De modo geral, o tema tratado e as questões levantadas ao longo do percurso trouxeram grandes reflexões para que a Educação Especial fosse vista com outros olhos a partir deste momento. Mostrou ainda que a participação coletiva se faz importante ao processo de inclusão na escola.

Especificamente, dentro das perspectivas apresentadas sobre o Nanismo, o desenvolvimento do presente estudo proporcionou que aparecessem novas possibilidades de ensino e de aprendizagem na escola.

Diante as temáticas tratadas por meio de novas ações, como dinâmicas e jogos, com o objetivo de favorecer a aprendizagem da estudante para elaboração de novos recursos, como um simples assento para os pés, que se mostraram eficientes à aprendizagem e à participação da estudante, percebemos que as ações aproximaram a estudante do convívio com os colegas, a participação das atividades e conteúdos tratados, e melhorando sua interação social em todos os ambientes escolares.

São essas características que foram notadas ao se realizar a observação e o questionário relacionado à deficiência aqui discutida. Notamos que o desenvolvimento alcançado pela estudante analisada aconteceu positivamente, e ressaltamos que, de maneira geral, o aspecto cognitivo que, por algum motivo, terminava sendo influenciado

pelo tratamento dispensado à estudante que apresenta algumas dificuldades, geralmente à acessibilidade, aos recursos e à falta de práticas efetivas para que houvesse aprendizagem significativa e igualitária de todos.

As transcrições resultantes dos questionários analisados mostraram que a consideração sobre o nanismo, como previsto inicialmente, era tratada apenas como bem estar à aluna e não levava em conta a real preocupação com desenvolvimento pedagógico e com um trabalho inclusivo e ações que levassem a uma metodologia abrangente e igual para todos os estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para a escola a discussão e reflexão sobre o Nanismo, percebemos que a temática da deficiência e inclusão escolar ganhou um novo tratamento e significado.

Novos olhares que, por meio de pesquisas, diálogos e propostas práticas mostraram que, ao se pensar em desenvolvimento humano, criam-se mecanismos que contribuíram para a melhoria da aprendizagem, melhor integração da estudante com nanismo juntamente com os demais colegas de classe.

O trabalho indica importantes esclarecimentos sobre a existência de um ensino colaborativo e de um espaço que se preocupe com a integração e inclusão do EPAEE.

A turma e a estudante, participantes do estudo, abrangeram atitudes e momentos a favor do crescimento e de diferentes aprendizagens nos estudantes, com aulas voltadas aos conteúdos comuns e dentro de um currículo ímpar, sem distinção, em que todos tiveram condições ao desenvolvimento integral. Assim acreditamos que o respeito aos limites individuais deve ser a característica de uma escola inclusiva, e a valorização das diferenças, para que juntos pensemos a favor de uma escola, literalmente, para todos.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Clodoaldo Meneghello. Semana 1 - Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: **Disciplina: Diversidade e Cultura Inclusiva**. Curso de Pós-graduação. São Paulo (Estado): Redefor - Educação Especial e Inclusiva; São Paulo: Unesp, 2014.

GREGUOL, Márcia. COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2013.

MARANHE, Elisandra André. Direitos Humanos e a diversidade humana no contexto educacional. In: **Educação a Distância na Diversidade**. Coleção Unesp-Secad, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, P. 260.

NAVES, Pedro. **Lagos andinos dão banho de beleza**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 de junho de 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

NEME, Carmem Maria Bueno e SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Semana 1 - Ética: conceitos e fundamentos. In: Disciplina: **Ética na Profissão Docente**. Curso de Pós-graduação. São Paulo (Estado): Redefor - Educação Especial e Inclusiva; São Paulo: Unesp, 2014.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Educação especial e inclusiva: metodologia e adaptações curriculares**. Disponível em: <http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/03/educacao-especial-e-inclusiva>. Acesso em 17 de outubro de 2015.

PORTELLA, A. B. P. **Metodologia e Adaptações Curriculares**. Paraná. 2011. Material da aula da disciplina Metodologia e Adaptações Curriculares, ministrada no curso de pós-graduação lato sensu televirtual em Libras -Faculdade Educacional da Lapa - EADCON.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin e CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Semana 3 - A Evolução das Políticas para o Atendimento à pessoa com Deficiência no Estado de São Paulo. In: **Disciplina: Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva**. Curso de Pós-graduação. São Paulo (Estado): Redefor - Educação Especial e Inclusiva; São Paulo: Unesp, 2014.

RODRIGUES, CAPELLINI e SANTOS. Semana 3 - Fundamentos históricos e conceituais na Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. In: **Disciplina: Diversidade e Cultura Inclusiva**. Curso de Pós-graduação. São Paulo (Estado): Redefor - Educação Especial e Inclusiva; São Paulo: Unesp, 2014.

SANTOS, Mônica Ferreira dos. PAULINO, Marcos Moreira, **Inclusão em educação, políticas e práticas**. São Paulo: Cortéz, 2006.

ANEXOS

Anexo 1: Estudante em atividade.



Prática de modalidade esportiva.



Trabalho com ritmo e coordenação.

Anexo 2: Criação de recurso (Apoio para os pés).



Recurso adaptado.



Recurso em uso.

CAPÍTULO 6

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 02/08/2021

Edwaldo Costa

Pós-Doutorando na Daphne Cockwell, Ryerson University – Canadá e Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
<https://orcid.org/0000-0002-3416-3815>

Suélen Keiko Hara Takahama

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em Educação Especial (PUC-MG)
<https://orcid.org/0000-0002-7490-4913>

RESUMO: A pandemia COVID-19 exacerbou as desigualdades no acesso a oportunidades educacionais de populações marginalizadas, especialmente pessoas com deficiência. Embora muitos países no mundo tenham tomado uma série de medidas para lidar com essas desigualdades por meio de uma série de soluções de ensino aberto e à distância (EAD), evidências emergentes indicam que essas soluções raramente incluíram alunos com deficiência. O ensino à distância se tornou uma barreira crucial para fornecer educação inclusiva de uma forma de qualidade para alunos com deficiência. Nem todas as instituições de ensino ou alunos possuem o equipamento necessário para um ensino à distância eficaz. Durante os períodos de crise, todas as fragilidades do sistema educacional são potencializadas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os limites

e as possibilidades da educação inclusiva a partir do trabalho remoto do professor frente à proposta de um novo contexto educacional com a finalidade de identificar os caminhos criados durante a Pandemia de Covid-19 que possam compor para o processo de superação do que está instituído no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Pandemia.

REMOTE EDUCATION IN INCLUSIVE EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has exacerbated inequalities in access to educational opportunities for marginalized populations, especially people with disabilities. Although many countries around the world have taken a range of steps to address these inequalities through a range of open and distance learning (ODL) solutions, emerging evidence indicates that these solutions excluded students with disabilities. Distance learning has become a crucial barrier to providing quality inclusive education for students with disabilities. Not all educational institutions or students have the necessary equipment for effective distance learning. During periods of crisis, all the weaknesses of the educational system are heightened. This research aims to analyze the limits and possibilities of inclusive education based on the teacher's remote work in view of the proposal of a new educational context in order to identify the paths created during the Covid-19 Pandemic that may compose for the process. of overcoming what is instituted in the daily school life.

KEYWORDS: Special Education; Remote

1 | INTRODUÇÃO

Podemos considerar que a inclusão escolar no Brasil teve uma evolução considerável, principalmente na década de 90, quando houve sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (Mendes, 2006).

Dessa forma o sistema educacional torna-se o primeiro passo rumo a uma sociedade inclusiva. Neste sentido, o interesse pelo tema surgiu a partir da necessidade de se discutir, colaborar e buscar maneiras para um melhor entendimento sobre a Educação especial.

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida. Essa diversidade inclui não somente diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também aprender as competências, as peculiaridades de cada um.

A pandemia COVID-19 exacerbou as desigualdades no acesso a oportunidades educacionais de populações marginalizadas, especialmente pessoas com deficiência. Embora muitos países no mundo tenham tomado uma série de medidas para lidar com essas desigualdades por meio de uma série de soluções de ensino aberto e à distância (EAD), evidências emergentes indicam que essas soluções raramente incluíram alunos com deficiência.

Sabe-se que muitas escolas e sistemas de ensino, sobretudo os de escolas privadas, adotam plataformas online como ferramenta complementar na educação básica, como mecanismos que integram as aulas presenciais, conforme permite a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, LDBEN (1996) quando discorre sobre a organização do ensino fundamental no artigo 32: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, Art 32, parágrafo 4º da LDB/96. Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira.

No Brasil, no mês de março de 2020, aconteceu a suspensão das aulas nos estados e municípios, nas redes pública e privada, na educação básica e também no ensino superior por causa da pandemia de Covid-19. Diante deste contexto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) autorizou a utilização de aulas online nas várias modalidades de ensino,

cabendo as instituições a reorganização dos calendários e da dinâmica de dias letivos, algumas escolas optaram pela alteração do calendário de férias.

Crianças em idade escolar continuam afetadas pelo fechamento de escolas e enquanto lutam com as realidades da aprendizagem remota em meio à pandemia COVID-19, as desigualdades inerentes no acesso a ferramentas e tecnologia ameaçam aprofundar a crise global de aprendizagem.

A pesquisa ora apresentada, quanto ao método de abordagem, é qualitativa. Para Vergara (2015), a pesquisa qualitativa está relacionada em compreender e interpretar determinados comportamentos, as opiniões e as expectativas dos indivíduos de uma população. Quanto a técnica de pesquisa, foi bibliográfica. Ou seja, “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” No que diz respeito à coleta de dados, a pesquisa também classifica-se como documental.

Do ponto de vista da educação inclusiva, os professores estão assumindo novas funções e responsabilidades. Esses professores, comprometidos com os princípios da inclusão, estão superando desafios da instrução remota e tentam adequar o currículo usando os recursos que o ensino remoto oferece.

2 | INCLUSÃO

A escola inclusiva deve contar com professores capacitados, infraestrutura totalmente adaptada para alunos com NEE, além do fornecimento de materiais didático-pedagógicos para o aprendizado efetivo. Para que a inclusão faça parte da educação, não basta apenas o professor ter uma formação na área, é preciso que todos os envolvidos no âmbito da escola estejam dispostos a se aperfeiçoarem, para que, assim, busquem planejar ações e programas mais bem estruturados, independente se o ensino é remoto ou não (NASCIMENTO, 2009).

Nesse momento, em que as aulas presenciais estão suspensas e que o maior recurso é o audiovisual através da internet, a maior preocupação é como conseguir que alunos e professores estejam presentes e prontos para que o ensino-aprendizado aconteça de forma efetiva e, principalmente, que o ensino seja inclusivo e não excludente. As condições sociais dos estudantes também devem ser levadas em consideração neste processo, visto que o meio pelo qual as aulas acontecem pode não estar disponível a todos os que precisam.

Essas diferenças como características, linguagem, cultura, deficiência entre outras diversidades identificadas, realizam um papel de adaptação no convívio entre os grupos e as condições de vida na sociedade. O convívio entre grupos torna-se uma tarefa quase que difícil, visto que o conteúdo mencionado traz como resultados uma sociedade ainda em adaptação com as diferenças (GLAT, 2007).

2.1 Educação inclusiva

Os avanços no pensamento sociológico, fisiológico e legal vem exigindo, por parte do sistema educacional, o abandono das práticas segregacionistas que ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas (GLAT, 2007).

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos (GLAT, 2007).

A Constituição Federal de 1988 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (art. 205). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por sua vez, refere que as mesmas são:

Antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2011, p. 12).

As escolas estão diante de um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais (GLAT, 2007).

A política atual de Educação Especial, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma o compromisso com uma nova abordagem que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a educação especial amplia-se passando a abranger, além das dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, também aquelas que são vinculadas a uma causa orgânica específica.

Certas necessidades educacionais são comuns a todos os alunos, e os professores conhecem muitas estratégias para encontrar as respostas. Outras necessidades educacionais podem requerer uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado para que o aluno tenha acesso ao currículo (CARVALHO, 2009).

Uma criança com deficiência visual, por exemplo não teria problema em aprender matemática, português, ciências, se fosse lhes ensinado em Braille ou fosse proporcionado recursos ópticos e materiais específicos. Algumas necessidades educacionais requerem mais tempo para aprender conteúdos; outras como as dos surdos requerem a utilização de

outros recursos para se permitir o acesso aos conteúdos (CARVALHO, 2009).

A escola inclusiva é tendência internacional desde o final do século. É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais (GLAT, 2007).

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que de conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (GLAT, 2007).

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado”, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas.

A educação, que poderia ser definida como recurso ideal para a formação de lideranças, começa a sofrer uma revisão importante, buscando dar ao aluno com deficiência a oportunidade de ser uma pessoa participante do processo educacional regular, permitindo uma ampliação das relações sociais e dos modelos a eles oferecidos (NEVES, 2000, p. 29).

O professor tem deveres para com o aluno, sua família, a escola na qual trabalha e, de um modo geral para com a própria sociedade. Ele deve levar em consideração para o seu planejamento de aulas além do desenvolvimento das diversas habilidades do aluno, a significação que as atividades escolares poderão adotar, e as consequências destas nas várias dimensões da vida humana, a partir do momento em que, a educação, enquanto processo social está profundamente vinculado à cultura de sua época e de seu povo, e conseqüentemente à estruturação da sociedade como um todo, englobando aspectos sociopolíticos e econômicos (CARVALHO, 2009).

Assim essas significações poderão ser perpetuadas, transformadas ou aprimoradas, de acordo com os objetivos pré-estabelecidas pelo professor em conjunção com a equipe pedagógica (CARVALHO, 2009).

Os professores precisam estar sensibilizados com o processo de inclusão, precisam de criatividade e de espírito crítico para poderem atuar nesse campo onde há muita exclusão. A exclusão não é só na escola, mas na sociedade como um todo, por isso o processo deve ir além da educação, ou seja, o processo deve ser de uma sociedade inclusiva.

A família é fundamental nesse processo, pois é na família que se aprende as questões sociais básicas, é na família que a criança aprende agir e a se comportar, a família é a origem da identidade do aluno (CARVALHO, 2009).

A inclusão necessita da cooperação entre todos os alunos, nas subdivisões de uma

sala de aula, os alunos com deficiência mental podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência ou problemas na aprendizagem (GLAT, 2007).

Para conseguir realizar esse trabalho de acordo com as propostas educacionais, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada (GLAT, 2007).

Para que dessa forma os alunos com deficiência possam ser naturalmente valorizados pelo reconhecimento de suas capacidades e respeito à suas limitações.

Há necessidade de olhar para a escola procurando entendê-la como um lugar atravessado por verdades proclamadas pela ciência, pela cultura, pela economia. A escola serve não só para formação e orientação de um coletivo, mas, também, produz, cria outros perfis sociais (VARELA, 1995, p. 24).

O atendimento especializado deve ser realizado em espaço físico adequado ou adaptados, contendo mobiliário, material pedagógico e equipamentos apropriados ao trabalho a ser desenvolvido, de acordo com as necessidades da criança.

Para que o processo de integração dessas crianças possa acontecer de fato, há que se envolver toda a comunidade, de forma que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte de um projeto educativo da instituição (GLAT, 2007).

De forma ampla a educação compreende os processos formativos sociais variando conforme a organização política, legal, religiosa, e os costumes de uma sociedade. De forma estrita a educação ocorre em instituições escolares ou não, com finalidades de instrução e ensino.

Na integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais (ARNAIZ, 2005, p.14).

As influências educativas podem ser caracterizadas como não-intencional, são aquelas geradas pela influência do meio ambiente sobre os indivíduos. Correspondentes ao processo de aquisição de valores que não estão ligados a ação de uma instituição. E a educação intencional que são as influências estabelecidas pela educação escolar, onde há métodos e técnicas de se provocar as idéias (GLAT, 2007).

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, organização e práticas sistematizadas. É pela educação escolar que os conhecimentos são democratizados. O processo educativo está condicionado pelas relações sociais.

A prática da educação escolar é assegurada pela pedagogia. A pedagogia é um

campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, preparando-os para a vida social. Como ciência a pedagogia estuda a educação, a instrução e o ensino (CARVALHO, 2009).

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade a fim de adaptar-se para poder introduzir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e equiparação de oportunidades para todos.

MACHADO (2006) ressalta a significância da inclusão nas escolas:

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis. Alunos, com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum, mediante a necessária adaptação e suplementação curricular. Outros, entretanto, com mais dificuldades, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos, contínuos e currículo alternativo que correspondam às suas necessidades na classe comum (CARVALHO, 2009).

Observa-se maior resistência para inclusão em escolas e instituições que ainda se apoiam no modelo médico da deficiência, em técnicas de reeducação, educação compensatória ou de prontidão para inclusão.

O conceito de necessidade educacional especial vem romper com essa visão reducionista de educação especial centrada no déficit, na limitação, na impossibilidade do sujeito de interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes menos restritivos possíveis (GLAT, 2007).

O enfoque da proposta inclusiva é sociológico e relacional. O eixo teórico-metodológico da abordagem sociológica em educação é explicitada por Becker:

Quando você pensa na sociedade como ação coletiva sabe que qualquer conversa sobre estrutura ou fatores acaba por se referir a alguma noção de pessoas que fazem coisas juntas, que é o que a sociologia estuda. (Becker, 1977, p. 10).

Aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para a escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar com perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender. Os

professores precisam estar sensibilizados com o processo de inclusão, precisam de criatividade e de espírito crítico para poderem atuar nesse campo onde há muita exclusão (GLAT, 2007).

A exclusão não é só na escola, mas na sociedade como um todo, por isso o processo deve ir além da educação, ou seja, o processo deve ser de uma sociedade inclusiva. A família é fundamental nesse processo, pois é na família que se aprende as questões sociais básicas, é na família que a criança aprende agir e a se comportar, a família é a origem da identidade do aluno (CARVALHO, 2009).

É muito comum encontrar no cotidiano das escolas, uma ampla ação pedagógica e administrativa repleta de ideologias que evocam práticas assistencialistas, sentimentais e piedosas voltadas para as pessoas portadoras de necessidades especiais (GLAT, 2007).

O que tais práticas revelam, é que na verdade seus educadores não acreditam que os alunos com necessidades especiais estão na escola para usufruir dela o direito de desenvolver suas potencialidades e pensam que os mesmos nela estão para serem tratados como alguém que não é capaz de desenvolver-se e que por sua deficiência está destinado a não chegar a lugar nenhum (CARVALHO, 2009).

O que tais educadores não entendem é que a educação especial é assim denominada apenas por causa da necessidade de se adequar metodologias e técnicas ao aluno portador de necessidades.

Neste contexto, podemos perceber que não basta aderir ao processo de inclusão, é necessário ultrapassar barreiras, é preciso acreditar e criar oportunidades de convivência e a aproximação de forma flexível e objetiva (CARVALHO, 2009).

Acredita-se que a Educação Inclusiva é um desafio que obriga a repensar a escola e suas práticas pedagógicas. Sabe-se que as conquistas como área de conhecimento e prática profissional contribuíram muito neste processo de inclusão, mas muito ainda tem que ser feito. É só a partir do diálogo que podemos dar uma nova forma de se pensar como a escola poderá agir.

Kunc (1992), fala sobre inclusão:

“o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”.

A inclusão escolar deve ser um processo no qual haja o respeito às diferenças, onde se desvele os limites segregados da padronização e homogeneização, no sentido de construir uma cultura na qual a diferença tenha espaço para expressar e interagir, aprendendo e ensinando, produzindo novas concepções e novos conhecimentos (CARVALHO, 2009).

2.2 A educação inclusiva em tempos de pandemia

A pandemia de coronavírus e o fechamento das escolas podem ser especialmente

assustadores. Na escola, eles recebem atenção individualizada de profissionais treinados e profundamente familiarizados com suas formas únicas de pensar, perceber e processar. Mas nenhuma quantidade de amor e carinho em casa pode transformar um pai comum em um professor de educação especial da noite para o dia. Nem pode capacitá-los a praticar terapia ocupacional, fonoaudiológica ou física - serviços que são fornecidos em muitas escolas, mas nem sempre são cobertos pelo seguro e, portanto, podem estar fora de alcance (OLIVEIRA, SILVA e MEDEIROS, 2020).

O ensino remoto tem sido especialmente desafiador para as crianças com deficiência, que podem se beneficiar particularmente da educação presencial e da rotina de ir à escola.

Para muitos alunos de educação especial, as ferramentas que outras crianças estão usando para tornar a educação remota possível plataformas online simplesmente não estão acessíveis. Os alunos com deficiência costumam usar tecnologia assistiva; por exemplo, um aluno com deficiência visual pode usar um software leitor de tela para que o texto seja lido em voz alta ou um leitor de braille para ler o texto por conta própria. Mas muitas plataformas online não são compatíveis com tecnologia assistiva e mesmo quando são, outros problemas surgem com frequência (OLIVEIRA, SILVA e MEDEIROS, 2020).

Essas ferramentas de tecnologia geralmente carecem dos recursos de acessibilidade básicos e necessários para torná-las utilizáveis por crianças com deficiência. E, mesmo quando as ferramentas são feitas com recursos, elas exigem tecnologia que não está prontamente disponível para muitos alunos. Mesmo com o uso de rádio ou TV, aprimorar essas plataformas com recursos de acessibilidade é fundamental para garantir a continuidade da instrução para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência.

A importância de fornecer soluções de qualidade, eficazes, de baixo custo, de baixa tecnologia e sem tecnologia, como a entrega de documentos em papel que leve em consideração o manuseio e distribuição seguros, não deve ser subestimada.

Também é necessário pensar no problema que possa existir com a falta de acesso às tecnologias, outro fator que também deve ser levado em consideração é a contribuição dos responsáveis na educação dos alunos, especialmente no atual cenário educacional. A falta do acompanhamento escolar, atrelado ao isolamento social, podem comprometer a saúde física e mental de todos os envolvidos no processo.

Durante os períodos de crise, todas as fragilidades do sistema educacional são potencializadas. Como foi dito uma das principais fragilidades foi a inclusão de alunos com deficiência, evidenciada pela incapacidade do ensino à distância para atender às suas necessidades (OLIVEIRA, SILVA e MEDEIROS, 2020).

Os alunos com deficiência podem ter sido impactados pela Covid-19 não apenas pela interrupção de seu aprendizado, mas também pelo estresse emocional.

Nesta mudança repentina, os professores podem enfrentar desafios adicionais relacionados ao uso de tecnologia e dispositivo conectividade e também para encontrar as melhores estratégias para desenho de currículo no ambiente online (OLIVEIRA, SILVA e

MEDEIROS, 2020).

A ausência de formação continuada e de especialização em educação inclusiva de professores, assim como de toda a equipe pedagógica, torna o ensino para alunos com deficiência mais difícil, uma vez que, durante o ensino remoto, é preciso a atuação de uma equipe multiprofissional, cada um com uma função específica determinada, para contribuir para a efetivação da inclusão (SHIMAZAKI et al., 2020).

Diante dos dados apresentados por esse trabalho, é evidente que professores precisam ser devidamente capacitados na área da educação inclusiva para poderem contribuir positivamente no ensino e aprendizagem de todos os alunos, sem distinção.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de Pandemia da Covid-19, a Educação Especial Inclusiva se obrigou a repensar a escola e suas práticas pedagógicas. A pandemia expõe a necessidade de se desenvolver, políticas públicas de educação, que busquem ações voltadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos que neste momento estão privados do direito a educação.

Neste cenário, todos os envolvidos no processo educacional devem unir forças no sentido de pensar e de refletir estratégias adaptáveis a cada realidade, para que os impactos dessa crise sejam pelo menos atenuados (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Professores de todo o país vivem o desafio de práticas pedagógicas desconhecidas e precisaram se adequar a um novo modo de ensino que não contempla as condições de aprendizagens específicas de muitos estudantes. Em razão disso, foi preciso criar e disponibilizar materiais e recursos diversificados, aliados a propostas curriculares. Tal situação também pode nos ajudar a pensar recursos pedagógicos menos engessadas não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os alunos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E.P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Teresina. Em Rede, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio, 2020.

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

BRASIL (2020). Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/portaria-n-343-de-17-de-marco-de20202485643>. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.1996.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2007.

MACHADO, R. **Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar.** [S. l.: s. n], 2006

OLIVEIRA Joyce Inácia ; SILVA Manoel M Lemos ; MEDEIROS Leonardo Rafael. **Reflexões sobre a inclusão durante o ensino remoto em escolas do rio grande do norte.** . Recife. VII cointer PDVL 2020.

VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** São Paulo: Psy, 1995.

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE: INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA IDENTIFICAR PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/08/2021

Jacqueline Kelli Fuzetti

Pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, UniSalesiano Araçatuba

Elaine Cristina Moreira da Silva

Doutora em Educação, professora e coordenadora do curso de pedagogia do Centro Universitário Católico Salesiano auxilium, UniSalesiano Araçatuba

Trabalho de conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia

RESUMO: Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância de um psicopedagogo numa instituição de ensino profissionalizante e as possíveis intervenções psicopedagógicas dos problemas de aprendizagem detectados. A psicopedagogia compõe-se de dois saberes: a psicologia e a pedagogia, pois trata de uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo seu objeto de estudo o indivíduo em processo de construção e reconstrução do conhecimento. Destaca-se a importância desse profissional para apoiar docentes e coordenação, pais e comunidade escolar por meio de informações e orientações, acompanhamento de alunos e acompanhamento das metodologias de ensino desenvolvidas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Escola. Trabalho. Psicopedagogia.

THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE IN A INSTITUTION OF PROFESSIONAL EDUCATION: PSYCHOPEDAGOGIC INSTRUMENTS TO IDENTIFY LEARNING PROBLEMS

ABSTRACT: Psychopedagogy consists of two types of knowledge: psychology and pedagogy, because it is a science that studies the process of human learning, being its object of study is the individual in the process of construction and reconstruction of knowledge. Stands out the importance of this professional to support teachers and coordination, parents and school community through information and guidance, attendance of students and attendance of teaching methodologies developed at school. This article aims to highlight the importance of a psychopedagogue in a professional teaching institution and the possible psychopedagogical interventions of the learning problems detected.

KEYWORDS: Teaching-learning. School. Work. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação faz com que seja necessário compreender e falar sobre o desenvolvimento humano, pois o homem é um ser histórico e social, que em seu processo de apropriação do conhecimento contribui na transformação da realidade. Pode-se reconhecer então a educação como o combustível da

mudança, uma vez que o processo exige tomada de consciência. O homem vive em constante atividade, desde que nasce até quando o momento que envelhece, pois, o tempo todo está interagindo com a sociedade, e dessa forma constrói sua própria identidade [1].

Quando o homem se apropria da cultura, ele se instrumentaliza com aquilo que a humanidade produziu, contribuindo para a constituição de humano, ou seja, negar a apropriação da cultura é negar a condição de ser humano. Assim,

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de função especialmente humanas [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive pela maneira como sua vida se forma nestas condições [1].

A educação não pode simplesmente formar o cidadão, e sim formar um cidadão que possa transformar a realidade em que atua. A formação do indivíduo requer um processo em que deve apropriar-se da experiência sócio histórica acumulada e transformar essa realidade.

O trabalho é uma das formas constantes de interação e transformação da realidade, pois além de assegurar uma remuneração financeira, possibilita o estabelecimento de relações interpessoais e contribui para a formação de uma identidade social e cultural. É essencialmente uma atividade humana, que transforma os bens da natureza, logo não irá existir um só dia em que não será mais necessário o homem trabalhar. O fundamento para determinar o valor do trabalho não é o tipo de trabalho que se realiza e sim o fato que é uma pessoa que executa: o homem.

A educação para o trabalho como se conhece hoje se consolidou no final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial, onde o surgimento de novas tecnologias permitia a agilidade na produção, essas mudanças suscitaram mudanças na mão de obra, impulsionando a necessidade da profissionalização da mão de obra.

No Brasil, a criação do SENAI em 1942 demonstra a necessidade de se formar operários para o parque industrial, organizada sob a égide do modelo taylorista-fordista. Nesse contexto em que se exigiam profissionais com destreza manual e bem treinada foram utilizadas por muito tempo a Série Metódica Ocupacional (SMOs), baseada na análise ocupacional que sustentou o processo de ensino e aprendizagem por muitos anos no SENAI.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas com o objetivo de transformar profissionais para a indústria nacional. Na década de 50, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI esteve presente em quase todo o território nacional e buscou no exterior formação para seus técnicos. Logo, se tornou

referência de inovação e qualidade em formação profissional.

Na década de 70, com as transformações no campo da tecnologia e do processo de trabalho mediante a competitividade, era necessário um novo perfil para o mercado de trabalho. Com a maior exigência na qualidade dos produtos e serviços, necessidade do cliente, custo e tempo da produção e concorrência, as empresas começaram a buscar novos padrões de produção e um novo perfil de profissional exigindo um conjunto complexo de conhecimento e habilidades.

Modelo taylorista-fordista	Modelo toyotista
Capacidade de cumprir tarefas	Capacidade de iniciativa, de tomada de decisões e de assumir responsabilidades.
Capacidade de realizar tarefas simples e repetitivas	Capacidade de realizar tarefas variadas e complexas
Disciplina e obediência às instruções	Capacidade de identificar e resolver problemas com base em uma compreensão global
Trabalho individual e isolado	Capacidade de adaptação às mudanças e ao trabalho em equipe
Conhecimentos técnicos especializados e limitados	Nível elevado de conhecimentos técnicos transferíveis

Quadro 1: Diferentes capacidades exigidas no modelo taylorista-fordista e modelo toyotista.

Fonte SENAI, 2013 [2].

Diante do exposto espera-se, portanto que, ao término do curso profissionalizante, o aluno esteja apto a exercer uma profissão, além de compreender os conceitos básicos da mesma e que seja capaz de pensar independentemente para colocar em prática tais conhecimentos.

No entanto, dificuldades no processo ensino-aprendizagem também estão presentes nos alunos inseridos no ensino profissionalizante, e aí se tem uma questão de extrema relevância. Como contribuir para sanar ou amenizar os problemas detectados por esses alunos?

Acreditando ser o psicopedagogo o profissional que contribuirá para responder a essa indagação é que a presente pesquisa se apresenta relevante, objetivando demonstrar a importância e a contribuição da atuação do psicopedagogo numa instituição de ensino profissionalizante.

Se o trabalho é a constante atividade do homem e ele precisa para sobrevivência, o papel do psicopedagogo nesse caso será identificar possíveis problemas de dificuldades de aprendizagem e realizar encaminhamentos com o objetivo de colaborar na inserção do aluno no mercado de trabalho.

A pesquisa será de caráter qualitativo, aqui entendida como aquela que “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, assumindo

que fatos e valores estão intimamente relacionados, onde a tornando-se inaceitável a postura neutra do pesquisador” [3].

OBJETIVOS

O objetivo desse artigo é apresentar como um psicopedagogo pode atuar em um ambiente profissionalizante e apresentar as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do seu trabalho nesse ambiente.

MATERIAIS E MÉTODOS

A escola SENAI de Araçatuba será o alvo desta pesquisa, é uma das 91 escolas SENAI no estado de São Paulo. As estratégias metodológicas da investigação delinham-se nos marcos da pesquisa qualitativa. Tendo como referência princípios teórico-epistemológicos que se baseiam na ideia de que os sujeitos sociais são seres reflexivos, que (res)significam suas experiências, ações e posicionamentos nos vários contextos que atuam, o que apresenta implicações fundamentais para pesquisa.

Será trabalhado um corpus documental específico, composto dos documentos sobre as metodologias do SENAI, livros e artigos sobre o papel do psicopedagogo institucional, além da avaliação diagnóstica inicial que iniciarão os levantamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem em português e matemática, visto que a pesquisadora é responsável pelo acompanhamento do rendimento escolar dos alunos.

Com relação à natureza dos documentos, o mesmo é considerado como qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. O documento é compreendido como “aquilo que ensina”, ou aquilo que pode ser utilizado para ensinar alguma coisa a alguém, que se apresenta como “suporte de informações” [4].

A instituição em destaque oferece cursos profissionalizantes para jovens de 14 a 21 anos nas áreas de mecânico de usinagem, eletricista de manutenção eletroeletrônica, marcenaria e mecânico de automóveis leves. Por ser uma escola para formação para o posto de trabalho nas indústrias, achou-se pertinente implantar instrumentos psicopedagógicos para fazer levantamento das dificuldades dos alunos e atuar junto aos professores e metodologias de ensino, afim de que no final do curso o mesmo terá competência para desenvolver as atividades.

São em média 165 jovens matriculados todos os anos nos cursos de aprendizagem industrial, cursos profissionalizantes com duração de 2 (dois) anos, onde o adolescente sai em condições de ingressar no mercado de trabalho diante da ocupação escolhida no processo seletivo. No acolhimento e integração dos alunos é aplicado um questionário sócio-econômico-familiar afim de conhecer melhor cada aluno: com quem reside, situação da renda familiar, moradia e lazer, o motivo que procurou o curso profissionalizante,

situação de saúde do aluno e família, disciplinas que mais gosta, aspirações para o futuro.

O perfil de entrada no curso apresenta jovens de 14 a 21 anos que estão cursando ou já terminaram o ensino médio. Isso significa que a parte da aprendizagem básica foi contemplada na rede escolar, considerada a aprendizagem básica o processo de leitura e interpretação de texto, escrita e as operações básicas da matemática: adição, subtração, divisão e multiplicação.

As unidades curriculares de matemática aplicada e comunicação oral e escrita serão o alvo do diagnóstico, uma vez que entendemos ser a base para as demais unidades curriculares específicas de cada ocupação.

Na unidade curricular de comunicação oral e escrita são utilizados na avaliação diagnóstica as seguintes nomenclaturas: S (satisfatório), NS (Não satisfatório), utilizando os seguintes critérios por aluno na produção de texto,

- Comunicar-se oralmente
- Comunicar-se por escrito
- Uso da língua padrão
- Identificação de dados e informações no texto
- Produção de texto
- Parágrafos, pontuação

Em matemática aplicada, são utilizados os seguintes critérios:

- Calcular as quatro operações básicas com números naturais
- Efetuar expressões numéricas envolvendo números inteiros
- Demonstrar raciocínio lógico

As teorias básicas que pautarão o desenvolvimento dos alunos acompanhados são:

- TCM – teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e EAM – experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein, em que o pensamento central é que todo ser humano é capaz de aprender, o que pode ser facilitado com a presença do mediador;
- TIM – teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que sustenta que as habilidades requer algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo. Ele relaciona sete inteligências acessíveis ao indivíduo:
 1. Linguística – habilidade com as palavras nos diferentes níveis da linguagem,
 2. Lógico-matemática – habilidade de raciocínio
 3. Musical – capacidade de pensar em termos musicais
 4. Espacial – habilidade em relacionar padrões, perceber similaridade nas formas e conceituar relações espaciais
 5. Corporal-sinestésica – habilidade de usar o corpo para resolver problemas

6. Interpessoal – habilidade em compreender pessoas
 7. Intrapessoal – habilidade de fazer analogias, dimensionar suas próprias qualidades de trabalho a partir do conhecimento de si mesmo.
- Teoria das competências de Philippe Perrenoud, em que enfatiza os processos de avaliação para identificar as dificuldades da aprendizagem dos alunos e apresenta 10 competências para ensinar:
 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
 2. Administrar a progressão das aprendizagens
 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
 5. Trabalhar em equipe
 6. Participar da administração escolar
 7. Informar e envolver pais
 8. Utilizar novas tecnologias
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas da profissão
 10. Administrar a própria formação

Os resultados deste processo diagnóstico possibilitarão a organização de parâmetros para o acompanhamento do rendimento escolar do aluno, validando a ampliação de suas habilidades e conhecimentos nas áreas trabalhadas, além de possibilitar um atendimento aos pais e/ou responsáveis mais objetivo e direcionado nas necessidades reais de cada adolescente, possibilitando uma maior interação entre a família e a escola, além de ampliar o leque de informações oferecidas aos professores e a coordenação que terão a possibilidade de acelerar o desenvolvimento de seus alunos.

DISCUSSÃO

Sob a influência de Perrenoud para quem a competência situa-se além dos conhecimentos, novas metodologias para a educação e para o trabalho foram implantadas na instituição e as demais mostraram-se com o tempo insuficientes para dar conta da demanda, tornando necessários novos métodos e concepções para a educação profissional, que pudesse superar a execução das tarefas para uma maior autonomia do profissional.

A competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência uma série de situações [5].

Os planos de curso de cada ocupação são elaborados e organizados pelo SENAI, e, nesse contexto, o perfil profissional é o marco de referência que expressa às competências profissionais que subsidiam o planejamento e o desenvolvimento das ofertas formativas.

A mais nova metodologia implantada é a MSEP (Metodologia SENAI de Educação

Profissional), sendo um produto da integração de muitos saberes, empenhos e realidade, que objetiva uma prática e formação profissional significativa e qualitativa em resposta aos desafios constantes do mercado de trabalho. Para o SENAI, competência profissional implica mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessários ao desempenho de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho [2].

Nesse sentido, para o SENAI, a prática pedagógica requer além do desenvolvimento de capacidades técnicas, onde deve contribuir para que o aluno desenvolva autonomia, criatividade e iniciativa. Isso quer dizer que deve haver uma preocupação com o “protagonismo do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e do docente como responsável pelo processo de ensino e pela aprendizagem” [2].

Os princípios norteadores do SENAI são:

- Mediação da aprendizagem – sendo um tipo especial de interação entre o docente e aluno que se caracteriza por uma intervenção intencional e contínua que o docente realiza para ajudar o aluno a desenvolver capacidades e construir conhecimentos.
- Desenvolvimento de capacidades - Refere-se a uma ação pedagógica que avança para além do mero conhecimento ou do simples desempenho expresso em uma atividade prescrita, pois estimula o desenvolvimento de capacidades que permeiam transversalmente as competências. O objetivo do docente é transcender a reprodução de conteúdo e a automatização de técnicas de forma a favorecer o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno planejar, tomar decisões e realizar com autonomia determinadas atividades ou funções, transferindo tais capacidades desenvolvidas para diferentes contextos.
- Interdisciplinaridade - Caracteriza-se por uma abordagem que articula diferentes campos de conhecimentos e práticas profissionais, possibilitando o intercâmbio entre eles. Uma ação educativa interdisciplinar favorece a flexibilidade curricular, pois rompe com a visão fragmentada e contribui para o enriquecimento da prática pedagógica com o desenvolvimento de pesquisas e projetos integradores.
- Contextualização - Significa vincular o conhecimento à sua aplicação e, conseqüentemente, conferir sentido a fatos, fenômenos, conteúdos e práticas. O conhecimento contextualizado favorece para que o aluno desenvolva e mobilize capacidades para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade futuramente para os contextos reais do mundo do trabalho.
- Ênfase no aprender a aprender - Refere-se à intencionalidade do docente em despertar no aluno a motivação para aprender, o interesse por querer saber mais e melhor. Ao favorecer o autodidatismo, o docente mobiliza no aluno a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, favorecendo a curiosidade, a autonomia intelectual e a liberdade de expressão. No

momento atual, em que o conhecimento que se aplica hoje pode não mais se aplicar amanhã, mobilizar o aprender a aprender é fundamental para favorecer ao aluno descobrir suas próprias ferramentas para enfrentar as mudanças constantes e os desafios que elas acarretam.

- Proximidade entre o mundo do trabalho e as práticas sociais - É o desenvolvimento de atividades autênticas que possuam utilidade e significado para o trabalho e para a vida. Tal aproximação é facilitadora da inserção profissional e da manutenção do trabalhador em atividade produtiva, pois favorece a compreensão das diferentes culturas do mundo do trabalho.
- Integração entre teoria e prática - Implica em garantir a complementaridade que se estabelece entre essas duas dimensões, possibilitando ao aluno aplicar os fundamentos e capacidades em sua prática profissional diária. A integração entre teoria e prática habilitará o aluno a avaliar e explicitar caminhos e alternativas na resolução de problemas, além de possibilitar a transferência das aprendizagens no enfrentamento de situações inusitadas e mais complexas.
- Incentivo ao pensamento criativo e à inovação - Refere-se ao incentivo à geração de novas ideias, que podem se traduzir em produtos (bens ou serviços) com valor agregado. O docente deve mobilizar a criatividade dos alunos estimulando o livre pensar, o interesse pelo novo, o pensamento divergente, a aceitação da dúvida como propulsora do pensar, a imaginação e o pensamento prospectivo com o objetivo de lançar o olhar para a inovação. Ao incentivar o pensamento criativo, o docente oportuniza aprendizagens que vão além da mera reprodução da realidade, propiciando a descoberta de novas perspectivas e de soluções ainda não pensadas.
- Aprendizagem significativa - Implica prover e resguardar os espaços de acolhimento, da boa convivência, da empatia, do bem-estar, da solidariedade, da alegria e do otimismo no ambiente escolar, sem comprometer a seriedade e a atenção que os processos de ensino e aprendizagem exigem. Em essência, preserva-se o papel fundamental da educação: apoiar a realização de cada um e de todos no processo de desenvolvimento das competências [2].

No processo avaliativo da aprendizagem cada avaliação tem uma função, seja diagnóstica, formativa e somativa. Na função diagnóstica se dá no início do processo e permite identificar as características gerais do aluno, seus conhecimentos prévios, interesses, possibilidades e dificuldades, tendo em vista a adequação do ensino à sua realidade; ressalta-se que em qualquer momento a avaliação se constitui um processo diagnóstico.

Na função formativa a avaliação irá fornecer informações ao docente e ao aluno durante o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo localizar os pontos de deficiências para intervir na melhoria continua desse processo, possibilitando um redirecionamento do ensino e aprendizagem, tendo em vista garantir sua efetividade ao longo da sua formação profissional.

Na função somativa a avaliação permite avaliar a aprendizagem do aluno no final de uma etapa dos processos de ensino e aprendizagem, seja ela numa situação de aprendizagem, numa unidade curricular, num módulo ou conjunto de módulos. Permite ainda decidir sobre a promoção ou retenção do aluno, considerando o desempenho alcançado.

O aluno para entrar no SENAI precisa passar por um processo seletivo, uma prova de 60 questões divididas nas áreas de: língua portuguesa, matemática e ciências.

O contexto educacional que se vive hoje nas escolas está cada vez mais preocupante, tendo um baixo rendimento escolar, falta de interesse dos alunos em aprender, falta de interesse dos professores em ensinar, crescente número de alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, famílias disfuncional, falta de motivação e ambas as partes, seja dos alunos como professores, falta de comprometimento político no que se refere à educação, falta de políticas públicas eficazes, problemas familiares e emocionais cada vez mais constantes. Nesse sentido faz-se necessário entender o papel do psicopedagogo e em que pode contribuir nesse cenário em que crianças e jovens estão inseridos no processo de aprendizagem. Um papel de assessoramento junto ao professor para criar ferramentas e mecanismos que os alunos possam aprender.

Cabe ressaltar as dificuldades de aprendizagem e demais transtornos neurológicos que interferem na aprendizagem do aluno. Sendo a escola uma das grandes responsáveis pelo aprendizado sistematizado e direcionado ao ato de fomentar competências específicas do aluno, cabe então compreender como esse conhecimento está sendo repassado e de que forma.

Outra questão que se apresenta no processo ensino e aprendizagem e que muito preocupa é a forma como interceder no processo de ensino do professor tanto na sala de aula como nas oficinas quando percebemos situações conflituosas, situações de dificuldades e situações de deficiência.

É neste contexto que acredita-se ser importante a presença do psicopedagogo que irá atuar de forma preventiva dentro da instituição escolar, fazendo uma análise das dificuldades dos alunos detectadas pelos professores, para a melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, ou seja, fornece a assistência necessária para os docentes e demais técnicos do ambiente escolar para melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, junto com a equipe escolar deverá propor às condições favorável a aprendizagem do aluno.

Assim, a aprendizagem

é o processo pelo qual o aluno adquire informações, habilidades, valores, etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-

históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas [6].

O estudo da psicopedagogia se estrutura em torno do processo de aprendizagem humana, ou seja, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência da família, escola, comunidade e seu desenvolvimento [7].

Na função preventiva cabe ao psicopedagogo:

- Detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem;
- Participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca;
- Promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e dos grupos;
- Realizar processos de orientação educacional, vocacional e operacional, tanto na forma individual quanto grupal [8].

No trabalho preventivo a instituição é o objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que será avaliado os processos didáticos-metodológicos e a dinâmica institucional que interfere no processo de aprendizagem. A aprendizagem se dá desde o nascimento até a morte, ou seja, estamos em constante transformação e aprendendo todos os dias. É um processo que acontece da interação do indivíduo com o meio que o cerca, não é algo que se dá apenas durante a vida escolar da pessoa, mas sim em todas as aquisições do indivíduo durante sua vida, seja no âmbito familiar, social, pessoal, do trabalho, na comunidade.

Quanto ao aprender na vida escolar, é importante que o indivíduo queira, e o professor encontre estratégias metodológicas para motivar o aluno e compreender suas limitações. É importante que o professor leve em consideração o aluno em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo) e que esse mesmo aluno é um ser social e traz com ele bagagem de vivências, valores, linguagem, aspectos culturais.

CONCLUSÃO

Através do que fora apresentado, conclui-se que a proposta desta intervenção pauta-se na necessidade de atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem partindo do princípio de que o acompanhamento nos cursos regulares profissionalizantes de carga horária de 3.600 horas da escola SENAI, localizada no Município de Araçatuba, tem em seus pilares a possibilidade de formar um profissional que esteja apto para o mercado de trabalho ao terminar o curso.

No entanto se para um professor que atua em salas de aulas regulares, o desenvolvimento de um trabalho diversificado e individualizado é um complicador, o que dizer com alunos que estão em processo de formação de competências técnicas para se

inserir no mercado de trabalho como mão de obra qualificada.

É neste contexto que percebe-se a importância de um profissional psicopedagogo para atuar tanto no diagnóstico utilizando-se de ferramentas e testes próprios da profissão como também na intervenção necessária para que os jovens que apresentem dificuldades possam superá-las e finalizar seu curso com qualidade, pois o mesmo possui ferramentas conceituais e cognitivas que aceleram o desenvolvimento dos estudantes.

O desenvolvimento humano é um processo de evolução que acontece de forma gradual e contínua, na qual percebemos o progresso físico, mental, emocional, social da pessoa. A busca pelo ensino profissionalizante atua como sendo a única opção para se ingressar no mercado de trabalho, já que o trabalho é a única forma de subsistência humana.

Dessa maneira, apresentar um psicopedagogo em um ambiente profissionalizante colabora para o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, tanto individual como em equipe e principalmente social, preparando-os para o mercado de trabalho de forma que trabalhem todos seus anseios, suas dúvidas, seus medos e vontades que permeiam o ambiente profissionalizante.

REFERÊNCIAS

1. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
2. BRASIL, SENAI. *Departamento Nacional. Metodologia SENAI de educação profissional/SENAI*. Departamento Nacional. Brasília: SENAI/DN, 2013.
3. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
4. ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2000.
5. PERRENOUD, P. MAGNE, B. C. *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
6. OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A. *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
7. BOSSA, N. A. *Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como Tratá-las?* Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
8. BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CAPÍTULO 8

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 09/06/2021

Ana Cleide Santos de Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2762904478950102>

Neila Barreto Fernandes

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/0518180411502691>

Maria Alice Carvalho Sacramento

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/4719581358207031>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar, de forma exploratória, o Programa Universidade para Todos (UPT) no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos Polos da capital baiana, considerando que as universidades estaduais na Bahia desenvolvem esse programa de formação continuada através das ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir uma maior capacitação dos alunos procedentes de escolas públicas que pretendem ingressar em uma universidade seja pública ou privada. Essas políticas públicas colocam em prática os direitos que são previstos na Constituição Federal de 1988 e em outras leis específicas, que por fim os identificam como uma real necessidade social. Os resultados do estudo, a partir de uma abordagem qualitativa,

indicam que o desenvolvimento do Programa UPT, especificamente em Salvador, possibilita expressiva inclusão de jovens ao ensino superior, oportunizando assim o ingresso posterior desses jovens no mercado de trabalho e a expansão desse programa na Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Universidade para Todos; Políticas Públicas; Ensino Superior; Inclusão Social; UNEB.

ABSTRACT: This paper aims to present, in an exploratory way, the University for All Program (UPT) in the State University of Bahia (UNEB), in the Poles of Bahia, considering that the state universities in Bahia develop this project of continuing education through the actions and programs developed by the State to guarantee a greater qualification of students coming from public schools that intend to enter a university whether public or private. These public policies put into practice the rights that are foreseen in the Federal Constitution of 1988 and other specific laws, which finally identify them as a real social necessity. The results of the study, based on a qualitative approach, indicate that the development of the UPT Program, specifically in Salvador, makes it possible to include young people in higher education, thus facilitating their subsequent entry into the labor market and the expansion of this program in the University.

KEYWORDS: University for All Program; Public policy; Higher education; Social inclusion; UNEB.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente as universidades

públicas atuam como agentes importantes na promoção do desenvolvimento local, e até mesmo estadual, com sua função de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Assim, as políticas públicas devem atuar continuamente em todas as áreas da instituição, visando o alcance dos objetivos estratégicos, bem como, indicando subsídios para nortear o processo decisório no âmbito da gestão universitária, com vistas a um melhor aproveitamento das oportunidades e potencialidades do ambiente interno e externo.

Os artigos 206 e 208 da Constituição Federal (1988), que trata da Educação, estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; [...]
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Assim, evidencia-se que o acesso à educação superior está estendido de forma igualitária a todos, em função do mérito de cada pessoa. A Constituição dispendo este direito conduz o Estado a assumir compromisso de instituir políticas sociais que favoreçam este acesso através de programas suplementares.

Segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/96, a educação básica¹ tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

As políticas públicas funcionam como estratégias propostas pelo Governo ou sociedade civil organizada, que analisa, executa, e, quando necessário, propõe mudanças, tornando-se planos e/ou programas, que, quando postas em ação, são implementadas e submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Para Souza (2006) o estado tem uma autonomia relativa que faz com que ele tenha o seu próprio espaço de atuação, embora permeável de influências externas e internas. Apesar das diversas tendências sobre a definição de políticas públicas, diante da complexidade de situações que interferem o mundo moderno, percebe-se uma forte proximidade em relação a perspectiva teórica existente.

Segundo Chrispino (2005), esclarece-se o conceito de Políticas Públicas como a ação do governo de atender a necessidade da coletividade e a concretização de direitos estabelecidos. Para ele, este conceito muda a visão ultrapassada, de que as políticas

¹ Segundo a LDBEN/96, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

públicas podem ser atos discricionários dos políticos a cada governo. Com esta concepção, reforça-se a ideia de que a materialização dos direitos estabelecidos em lei torna-se o principal papel a ser cumprido na adoção de políticas públicas.

As Políticas Públicas envolvem as necessidades da sociedade civil e “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais” (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito à educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal são implementadas políticas públicas educacionais, aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino instituídos no país.

21 A POLÍTICA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR E DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

A política pública educacional para que aconteça precisa estar bem formulada e definida em seu conteúdo. Assim, o trabalho é imprescindível na efetividade do processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Pode-se, então, definir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitoreiras em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26).

No planejamento da política pública tem-se o estudo detalhado da situação, das propostas, de profissionais qualificados para o cumprimento das ações. Elaborar políticas públicas é um exercício muito complexo, que pode cair na condição de não materializar-se se não forem considerados as peculiaridades de cada região ou estado. O período histórico, o contexto social e econômico, a influência mundial são algumas das questões que devem ser avaliadas, compreendidas e consideradas ao se implementar uma política governamental.

Vieira (2011) explica mais claramente que políticas públicas educacionais é um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

De acordo com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as políticas públicas de incentivo à Educação possuem metas as quais podemos destacar:

- Expandir a oferta de educação superior para jovens de 18 a 24 anos, entre o período de 2011 a 2020 em pelo menos 33%;
- Expandir a educação superior para que 40% das matrículas estejam nas insti-

tuições públicas;

- Elevar o volume de recursos financeiros aplicados em educação para atingir o patamar de 10% do PIB;

Compreende-se que para construir uma Política Pública, estão envolvidos valores, objetivos e necessidades de uma nação. A Política Educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

Para permitir o acesso, a expansão e a equidade no ensino superior o governo utiliza-se de estratégias como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificado (SISU), com o objetivo de inserir nas Instituições de Nível Superior (IES) os alunos oriundos de escolas públicas.

O SISU trata-se de um sistema de gestão inteligente informatizado, sob a gerência do Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os alunos que prestaram o ENEM e tiveram nota maior que zero na redação podem se inscrever para concorrerem a vagas disponíveis no Brasil. O candidato que tiver maior pontuação poderá utilizar o resultado da prova nas vagas escolhidas por ele previamente.

Apesar de todos os problemas já ocorridos nas provas do Enem, esse modelo de avaliação serve como indicador de qualidade para as escolas brasileiras. E cabe esclarecer que, até o presente momento, nem todas as universidades públicas e privadas aderiram totalmente ao Enem como critério único de seleção, mas grande parte já o utiliza ao menos como parte do processo seletivo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos obtidos durante o seu curso. As instituições que condescendem a esse programa adquirem o direito de isenção no pagamento de alguns tributos ao governo federal. Após a criação e implantação do PROUNI ficou estabelecido que as instituições que receberem benefício de natureza fiscal passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção.

Para Souza (2016), as IES são um importante patrimônio social e tem como característica a universalidade na produção de conhecimento, as vivências de experiências culturais e científicas e o atendimento ao interesse público. A dimensão pública destas instituições é evidenciada pela sua capacidade de representação social, cultural, artística e científica, onde para ampliar essa representatividade se faz necessário garantir a produção de conhecimento inovador e crítico respeitando a diversidade e o pluralismo, inerentes a transformação da sociedade.

O Programa Universidade para Todos (UPT), objeto de estudo principal desta

pesquisa, é um curso pré-vestibular coordenado pela Secretaria de Educação da Bahia, executado em parceria com as universidades públicas estaduais baianas (UEBAs) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que tem oferecido por meio de editais vagas para os estudantes. Isso implica no fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação, o que destaca o investimento do governo viabilizando o acesso ao ensino superior no Brasil.

	2016	2017	2018
UNEB	13.000	11.800	10.500
UEFS	1000	1.000	1.000
UESC	2000	1.500	650
UESB	2000	2.100	1.850
TOTAL	18.000	16.400	14.000

Tabela 01 – Quantidade de vagas ofertadas pelo UPT (2016-2018).

Fonte: SEC Ba/Editais UPT.

De acordo com a tabela 01, em 2016 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disponibilizou 72,22% do total das vagas, em 2017 esse percentual foi para 71,95% e no ano de 2018 a UNEB conseguiu ampliar ainda mais o número de vagas a serem ofertadas para 75% e em 2019 já foi divulgado o edital onde 73,01% das vagas oferecidas serão pela UNEB, desta forma mais oportunidades de estudo estarão ao alcance de um número maior de jovens oriundos de escolas públicas na Bahia.

Diante o crescimento e apresentação de resultados, o Projeto Universidade para Todos, foi instituído como Programa de Estado pelo governo do Estado da Bahia, através do Decreto nº 20.004 de 21 de setembro de 2020.

No Brasil, principalmente quando se trata de universidades públicas, tem-se desenvolvido estudos e pesquisas em relação aos princípios que norteiam a gestão, sua estrutura organizacional, o corpo técnico, sua relação com o governo e sobre o planejamento estratégico. Toda essa problemática sobre a gestão universitária tem sido motivo para o desenvolvimento de estudos e reflexões de pesquisadores como Victor Meyer Jr. (1988), Almeri Paulo Finger (1988), entre outros, para a construção de universidades inclusivas, democráticas, que atendam aos anseios da sociedade com vistas às demandas do mercado de trabalho.

A avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 a referida avaliação visa à melhoria da qualidade e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior (BRASIL, 2004). A autoavaliação é um processo dinâmico por meio do qual a instituição busca e constrói

conhecimento sobre sua própria realidade, ao sistematizar informações, analisar coletivamente os significados, identificar pontos fracos e pontos fortes e propor estratégias de superação de problemas.

Por conseguinte, nas universidades públicas o planejamento estratégico deve representar o reflexo das decisões coletivas, de todos os segmentos da comunidade universitária, com base em estudos sobre diversos aspectos institucionais para o desenvolvimento das políticas públicas.

3 | O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NA UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), reconhecida instituição pública de ensino superior, fundada em 1983, possui estrutura orgânica *multicampi* e multirregional com atuação em 24 municípios baianos: Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiaú e Euclides da Cunha.

A UNEB possui 29 departamentos, 4 deles em Salvador, caracterizando-se com um perfil heterogêneo, onde a adoção de técnicas como o planejamento estratégico é extremamente importante para que sejam alcançados os objetivos e as metas estabelecidas, principalmente para o alcance do desenvolvimento acadêmico e social que abarque de forma integrada todas as partes que compõem a universidade (SOUZA, 2016).

A UNEB busca de forma contínua o aprimoramento de seus instrumentos de planejamento e avaliação, com vistas ao aperfeiçoamento do serviço público e ao cumprimento de sua missão que é de atuar dentro das prerrogativas de autonomia da instituição universitária, no processo de desenvolvimento do estado da Bahia, através da produção e socialização do conhecimento, voltado para a formação do cidadão, e solução dos grandes problemas regionais e locais, dentro dos princípios da ética, democracia, justiça social e da pluralidade etnocultural (UNEB, 2013).

As diretrizes definidas coletivamente estipulam valores, implantam, mensuram e avaliam a otimização e o aproveitamento positivo dos programas e projetos desenvolvidos na Instituição. Neste sentido, é que se percebe o quanto um projeto bem elaborado e executado de maneira eficiente é imprescindível e o quanto ele se reflete na imagem institucional, viabilizando o comprometimento, o engajamento e a responsabilidade social e educacional adotada e exercida pela UNEB.

Para Ristoff (2006) as universidades do setor público, desenvolvem a função estratégica de colocar o ensino, a pesquisa e a extensão a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural.

Diante desse contexto, percebe-se a importância de se implantar políticas de inclusão social orientadas por um processo reflexivo, sistemático e contínuo, que subsidie

decisões e que ofereça condições para a Universidade cumprir sua missão institucional. Neste sentido, a UNEB, por meio da SEC/Ba, busca o fortalecimento de sua política de acesso à Universidade através do UPT com alunos que fizeram o ensino médio na rede pública.

O Programa Universidade para Todos funciona sob a coordenação da Secretaria da Educação, vinculado financeiramente ao Fundo de Combate à Pobreza do Estado da Bahia. Ele tem como proposta preparar jovens e adultos egressos e cursistas do 3º ano da rede pública de ensino para o ingresso no ensino superior, através de curso pré-vestibular. Pode também ser considerado como uma possibilidade de equidade e permanência nas universidades e geração de renda além do aumento da autoestima a partir do momento que possibilita oportunidades a estudantes de graduação e pós-graduação das universidades parceiras, atuarem como monitores adquirindo experiência para se inserirem no mercado de trabalho quando estes são selecionados para atuarem como professor monitores.

O programa estrutura-se em grande equipe de coordenadores pedagógicos, supervisores de área, gestores, professores especialistas, monitores e em alguns Polos com secretários escolares. Indiretamente o UPT recebe o apoio dos trabalhadores lotados nas escolas estaduais parceiras, nas quais ocorrem as aulas do programa, quanto à segurança, a limpeza e a estrutura física. O curso no presencial possui carga horária de 20 horas semanais e duração média de 6 meses, com aulas das disciplinas elementares da educação básica: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, História, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). No planejamento das aulas estão incluídas as atividades interdisciplinares como palestras, simulados, aulões, programa de orientação vocacional para os alunos cursistas. Com a pandemia, nos anos de 2020 e 2021 adotou-se um ensino híbrido com aulas *online* via Google Meet, plataforma de estudos e aulões de revisão pelo YouTube aos finais de semana, estimulando os alunos, o que tem contribuído para os resultados de aprovação em processos seletivos para ingresso nas universidades e até mesmo em seleções de emprego.

O Programa UPT ainda oferece a isenção de 100% na taxa de inscrição nos vestibulares das universidades estaduais para estudantes com mais de 75% de frequência no curso pré- vestibular e fornece ainda, o uniforme, o material didático, constituído por módulos das disciplinas.

	2015	2016	2017	2018
Alunos cadastrados no UPT	14.500	13.000	11.800	10.500
Alunos inscritos em vestibulares	5.932	5.595	7.757	7.601

Tabela 02 – Cadastrados e inscritos no Programa UPT na UNEB.

Fonte: UPT/UNEB/2019.

A decisão governamental de implementar uma política de acesso em uma ação conjunta de parceria com as quatro universidades estaduais favoreceu o desempenho do programa, pela experiência acumulada nas atividades extensionistas de programas especiais nessas universidades e pela gestão participativa e colegiada adotada na execução do mesmo.

Neste sentido, têm-se como estratégia bastante pertinente a expansão deste Programa com a formação continuada desses jovens e adultos contando com o apoio das universidades, onde se identifica as áreas de desenvolvimento no contexto da Universidade, contribuindo para o seu fortalecimento institucional.

Assim, considerando-se os aspectos supramencionados, este estudo determinou analisar a relação entre o Programa Universidade para Todos e os seus resultados nos polos da capital, em Salvador, no âmbito da UNEB.

4 | METODOLOGIA

O presente artigo é decorrente de um estudo bibliográfico sobre o tema Políticas Públicas, no qual se investiga as ações do Estado e da sociedade civil organizada na configuração das políticas educacionais no Brasil.

No desenvolvimento desta pesquisa, para desenvolver os objetivos deste estudo, valemo-nos da pesquisa exploratória descritiva, utilizando, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e documental. Uma característica que se destaca nas pesquisas exploratórias é a interpretação dos fenômenos, pois esse tipo de pesquisa visa proporcionar um maior aprimoramento de ideias, familiaridade com o tema proposto, além de tornar o problema mais explícito (GIL, 2007).

Nesta pesquisa, o desenvolvimento e execução do Programa Universidade para Todos determina os resultados obtidos com o ingresso dos alunos no ensino superior. Segundo Gil (2007), as pesquisas descritivas visam o detalhamento das características de determinado fenômeno. Portanto, os estudos exploratórios são empregados, principalmente, para descrever as características de um fenômeno (RICHARDSON, 2012). Na pesquisa bibliográfica, para Lakatos e Marconi (2010), por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes que se relacionam ao tema, é o tipo de pesquisa que se utiliza de um apanhado geral dos principais e mais importantes trabalhos já realizados, a partir de busca e utilização dos principais autores da área em questão.

5 | RESULTADOS

O papel estratégico das universidades, em especial do setor público, busca colocar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural. Assim, vem aumentando a demanda da sociedade por um novo papel da universidade, não cabendo somente formar profissionais tecnicamente qualificados,

mas também assumir uma postura de responsabilidade com o seu entorno, ou seja, uma postura comprometida com a sociedade em geral (RISTOFF, 2006).

Destaca-se a visibilidade do Programa UPT onde aponta-se o prolongamento dos estudos e o ingresso dos alunos no ensino superior, o fortalecimento do ensino dentro da unidade escolar e a construção de novos saberes e novos olhares para o ensino superior com a valorização do processo de ensino aprendizagem. Como resultado do trabalho desempenhado por toda a equipe do Programa Universidade para Todos, apresenta-se o depoimento de um dos aprovados:

Graças ao programa Universidade para Todos, consegui concretizar meu sonho de ingressar na faculdade. O programa é uma ótima ação com objetivo de facilitar a entrada de estudantes de baixa renda à Educação Superior. Minha experiência estudando para o vestibular no programa foi maravilhosa, pois o cursinho conta com materiais didáticos gratuitos para os alunos, coordenadores super atenciosos e sempre preocupados com o aprendizado dos vestibulandos, professores selecionados e capacitados para lecionar, simulados que preparam o aluno para o dia do exame e recursos tecnológicos que facilitaram o plano de estudo. Enfim, tudo isso que o programa ofereceu foi essencial para resultados satisfatórios e seguidamente minha tão sonhada aprovação no vestibular. (SANTOS, 2019)

Destaca-se na contemporaneidade que a realidade social é analisada cada vez mais pelo desenvolvimento do capital intelectual refletindo na sociedade contemporânea, uma exigência cada vez maior de elevação do nível de escolaridade e de mais conhecimento para se ter condições de inclusão no mundo do trabalho e de melhoria social. Assim, o Programa UPT, se tornou uma política afirmativa, de cunho social, fundamentada no princípio da igualdade de oportunidades para um grupo de alunos oriundos de escolas, destinada na preparação dos estudantes para o vestibular, assegurada o direito social pela via da educação. O programa abre espaço para elevar a autoestima e para fortalecer nos estudantes o sentimento de cidadania, por meio da troca coletiva de experiência e de reflexão acerca do direito de igualdade social. Ressalta-se também a possibilidade que se é apresentada ao aluno universitário, através do conhecimento adquirido maiores possibilidades e preparo para se inserir no mercado de trabalho sendo ainda estudante o que é apresentado neste depoimento de um ex-aluno que na atualidade atua como monitor do programa, fato este que tem contribuído na formação de novos alunos que ingressam no UPT:

Fui aluno do Programa Universidade para Todos no ano de 2012, no Polo de San Martim, e sempre tive um sonho de ingressar na universidade pública no curso de História. Fui aprovado na UNEB em Licenciatura em História, e o Programa Universidade para Todos teve uma contribuição fundamental para isto. Em 2016, retornei ao programa não mais como aluno, mas sim como monitor. Hoje, venho trabalhando no Programa há 3 anos. Em minhas aulas, levo paródias sobre os conteúdos, trabalho com jogos e com outros elementos lúdicos para despertar nos alunos o interesse pela História. Desenvolvo o trabalho com muita dedicação, pois eu amo ser professor. É uma satisfação

imensa ajudar as pessoas que tem sonhos, incentivando os alunos a nunca desistirem de seus objetivos. Posso dizer que o UPT realizou meu sonho profissional. Estou muito realizado seguindo a profissão que sempre sonhei. (DEUS, 2018)

	2016	2017	2018
Alunos inscritos em vestibulares	5.595	7.757	7.601
Alunos aprovados em vestibulares	1.119	1.939	2.704

Tabela 03 - Quantidade de inscritos e aprovados em vestibulares pelo UPT na UNEB (2016-2018).

Fonte: UPT/UNEB.

Na tabela 04, observa-se os resultados da parceria da Secretaria de Educação com a UNEB, onde no ano de 2016 a UNEB obteve 20% de alunos aprovados, em 2017 o percentual foi para 25% e em 2018 foram 30% de alunos ingressando no ensino superior por meio do UPT pela UNEB.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado em torno da importância das políticas públicas educacionais a exemplo do Programa UPT, é possível afirmar que ele vem atuando de forma a garantir maiores possibilidades a alunos de baixa renda oriundos de escolas públicas de inclusão sócio-educacional, a partir da inserção do indivíduo nos cursos superiores das diversas universidades brasileiras. Dessa forma, percebe-se que a relevância social do programa impõe a continuidade do atendimento ao público aspirante à educação superior, além do fortalecimento das políticas governamentais de inclusão social, possibilitando que a educação funcione, efetivamente, como um ativo de mobilidade social reduzindo as desigualdades e proporcionando chances de uma inserção no mercado de trabalho. O Programa direciona-se a público específico e cumpre o objetivo de promover o acesso dos alunos à educação superior, sobretudo pública, com benefícios individuais e coletivos.

O UPT é prova dessa possibilidade, quando garante, entre outras vitórias, a confirmação de que as ações afirmativas devem ser interpretadas de forma mais ampla no tocante a garantia de uma participação global, pois essas ações não devem ser encaradas como benefícios a um determinado grupo em detrimento de outro, mas a uma política que se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos não asseverados. (ANGELIM; JAMBEIRO; E ROCHA, 2017).

Assim, possibilita-se a inclusão de estudantes de baixa renda no mercado competitivo do acesso as vagas disponibilizadas pelas universidades, o que fortalece a troca de conhecimentos e ao aprendizado, a medida que é possibilitado aos mesmos serem sujeitos de sua própria história que compartilham seus conhecimentos enquanto atuam nas

salas de aulas nas diversas disciplinas.

A UNEB como uma universidade democrática e inclusiva, através de suas ações tem acolhido públicos diversos, pois além de atender as turmas tradicionais nos municípios tem contemplado a classe menos favorecida, com a inserção de ações afirmativas em sua Gestão.

O pré-vestibular UPT contribuiu para a aprovação de 893 alunos no vestibular 2019 da UNEB. Entre os aprovados, por conta da ampliação do sistema de cotas, estão 43 quilombolas e 6 indígenas, outros 3.153 foram classificados e ficaram na expectativa de serem convocados. Assim, desde 2007, o UPT já colaborou para o ingresso de mais de 18 mil estudantes no ensino superior.

Considere-se, ainda, que os processos intrínsecos ao planejamento e a avaliação interna da Universidade possibilitam atender às demandas da sociedade por maior eficácia e eficiência na gestão universitária, especialmente no caso da gestão pública, através das análises dos dados coletados que possibilitarão nas decisões para o momento seguinte. No caso específico do programa estudado os resultados coletados anualmente tem contribuído para a continuidade do programa no Estado da Bahia, pois grande tem sido o número de alunos procedentes de escolas públicas participantes do pré-vestibular Universidade para Todos que tem conseguido conquistar a tão sonhada vaga em uma universidade, seja pública ou privada.

REFERÊNCIAS

ANGELIM; J.A.S.; RIBEIRO, A.S.; GOMES, M.M. **A relação Escola-Universidade ressignificada pela tríade ensino-pesquisa-extensão em comunidades afro-brasileiras.** In: Anais do VIII Seminário Nacional e X Seminário Regional sobre Formação de professores e relações étnico-raciais. 2017, Belém – PA: GERA, 2017.

BAHIA. Governo do Estado da. **Proposta Estude em Casa com o UPT.** Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: < file:///C:/Users/anton/Downloads/propostaestudeemcasacomoupt.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

_____. **Decreto Nº 20.004 de 21 de setembro de 2020.** Institui o Programa Universidade Para Todos – UPT. Disponível em: < http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20004-de-21-de-setembro-de-2020>. Acesso em 20 mai. 2021.

BAHIA, Universidade Estadual da. **Relatório de Atividades 2017.** Disponível em: <https://portal.UNEB.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/RELATORIO-DE-ATIVIDADES-FINAL-2017.pdf>. Acesso em: 20 mar.2019.

_____. **Relatório Circunstanciado de Atividades 2013.** Salvador: UNEB/Proplan. Disponível em: <https://portal.UNEB.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2017/05/Rel3q2013.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019a.

_____. **Decreto nº 13.664 de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e dá outras providências. Disponível em: <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1030970/decreto-13664-12>. Acesso em: 20 mar. 2019b.

_____. **Decreto no 9.149, de 23 de julho de 2004.** Aprova o novo Regulamento do Programa FazUniversitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Salvador, BA, 24 de jul. 2004. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/uptsys/arquivos/decreto_9149_de_23_de_julho_de_2004_faz_u_niversitario_e_upt.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019c.

BRASIL. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 22 mar. 2019a.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2019b.

_____. **Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 22 mar. 2019c.

CHRISPINO, Álvaro. **Binóculo ou luneta:** Os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, p. 1-168, jan/dez. 2005.

DEUS, Matheus. **Depoimento de ex-aluno sobre o programa UPT:** 26. Mar.2019. Depoimento concedido a Neila Fernandes.

FINGER, Almeri Paulo. Gestão Acadêmica In: FINGER, Almeri P.(Org.). **Universidade:** Organização e Planejamento. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988, p.71-88.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar programas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEYER, Jr. Victor. **Administração Universitária:** Considerações sobre a natureza e Desafios. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária de Costa Rica. Florianópolis: Imprensa Universitária (UFSC), 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, D. **A Universidade Brasileira Contemporânea: Tendências e Perspectivas**. In: MOROSINI, Marília (org.). **A Universidade no Brasil: conceitos e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Cap. 1, p. 37- 52.

SANTOS, Arnold. **Depoimento de ex-aluno sobre o programa UPT**: 28. Mar. 2019. Depoimento concedido a Neila Fernandes.

SOUZA, Ana Cleide S. **A Participação das Emendas Parlamentares no processo de Captação de Recursos Federais: um estudo de caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no período de 2010 a 2013**. 2016. Diagnóstico (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador. 161f.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**, Caderno CRH 39: 11- 24. 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, Ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples** (2011). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em 25 mar. 2019.

PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL A PARTIR DAS TEORIAS DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E AMARTYA SEN

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 08/06/2021

Beatriz Fracaro

Centro Universitário Autônomo do Brasil
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2179853464020274>

Gislaine Cunha Vasconcelos de Mello

Centro Universitário Autônomo do Brasil
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8983354920394542>

Luciane Sobral

Centro Universitário Autônomo do Brasil
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4717961476039165>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO: Mudanças normativas paradigmáticas foram recentemente incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro no tocante aos direitos das pessoas com deficiência, refletindo, a partir da adoção do modelo social, a necessária atuação do Estado e da Sociedade em prol da superação das desigualdades fáticas em relação a esse grupo de pessoas. Aproximando as esferas jurídica e filosófica, o presente artigo tem como objetivo buscar nas teorias da justiça desenvolvidas por John Rawls e por Amartya

Sen possíveis contribuições para o trato da problemática do déficit de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil. Desenvolvida por meio do método dedutivo e do procedimento bibliográfico, a pesquisa permitiu concluir que, em que pese a relevância da teoria rawlsiana, é na concepção seniana de justiça, com enfoque nas capacidades, que se colhe maiores contribuições para o desenvolvimento do tema em análise. Ainda em sede conclusiva, identifica-se que, não obstante os avanços legislativos, há uma longa trajetória a ser percorrida no país rumo à concretização dos comandos normativos de inclusão, para o que é indispensável o conhecimento efetivo da “vida real” que levam as pessoas com deficiência no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Amartya Sen. Direitos fundamentais. Inclusão Social. John Rawls. Pessoa com Deficiência.

PERSPECTIVES FOR THE INCLUSION OF PERSON WITH DESABILITY IN BRAZIL BASED ON THEORIES OF JUSTICE BY JOHN RAWLS AND AMARTYA SEN

ABSTRACT: Paradigmatic normative changes have recently been incorporated into the Brazilian legal system regarding the rights of people with disabilities, reflecting, from the adoption of the social model, the necessary action of the State and Society to overcome the factual inequalities in relation to this group of people. Bringing together the legal and philosophical spheres, this article aims to seek in the theories of justice developed by John Rawls and Amartya Sen possible contributions for dealing with the problem

of the inclusion deficit of people with disabilities in Brazil. Developed through the deductive method and the bibliographical procedure, the research allows us to conclude that, despite the relevance of Rawls' theory, it is in Sen's conception of justice, with its focus on capabilities, that the greatest contributions to the development of the theme under analysis can be found. Also in conclusion, it is identified that, despite the legislative advances, there is a long way to go in the country towards the realization of the normative commands of inclusion, for which it is essential to have an effective knowledge of the "real life" that people with disabilities lead in Brazil.

KEYWORDS: Amartya Sen. Fundamental rights. Social Inclusion. John Rawls. Person with disability.

1 | INTRODUÇÃO

O trato jurídico de questões relacionadas à igualdade na sociedade tende a obter grandes contribuições nas diversas concepções de justiça desenvolvidas ao longo do tempo. No tocante à situação jurídica da pessoa com deficiência, a preocupação em relação à imprescindibilidade da consolidação de um contexto social garantidor de igualdade substantiva ganhou voz e amplitude no cenário nacional nos últimos anos, especialmente com a internalização da Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e com a aprovação da Lei nº 13.146/2015.

No entanto, apesar das mudanças normativas, a realidade aponta para a manutenção de um cenário ainda muito excludente em relação às pessoas com deficiência no país. Assim, vislumbra-se que a efetividade do panorama normativo recente clama por uma retomada de investigações jusfilosóficas que possam contribuir com o tema, bem como por estudos a partir de dados que demonstrem a "vida real" da pessoa com deficiência no Brasil, hábeis a subsidiar propostas e ações voltadas à concretização do comando constitucional inclusivo.

Com base no panorama apresentado, questiona-se: em que medida as teorias da justiça desenvolvidas por John Rawls e por Amartya Sen podem contribuir para o debate e para ações efetivas atinentes ao imperativo inclusivo da pessoa com deficiência no Brasil, dado o cenário atual de transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão?

O presente estudo objetiva analisar a problemática da questão da inclusão social da pessoa com deficiência no país, à luz das concepções de justiça do filósofo norte-americano John Rawls, e do economista indiano Amartya Sen, visando auferir qual das duas teorias tem condições de oferecer respostas mais adequadas à demanda inclusiva. Justifica-se a escolha desses autores como referência para o desenvolvimento do tema pelo fato de suas teorias estarem entre as mais importantes da contemporaneidade e por vislumbrar-se em ambas potencial contributivo para a discussão proposta.

O estudo encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro expõe-se os conceitos centrais da teoria da justiça como equidade de John Rawls, de matriz liberal-

igualitária, voltada à busca de um arranjo institucional justo. Já no segundo capítulo, apresenta-se a abordagem da justiça desenvolvida por Amartya Sen, focada nas injustiças manifestas da sociedade, bem como analisa-se sua crítica à teoria rawlsiana. No terceiro capítulo, propõe-se uma análise da situação jurídica atual da pessoa com deficiência no Brasil, bem como de sua realidade fática, a partir de um levantamento sumário de dados, com ênfase no acesso à educação, ao mercado de trabalho e à obtenção de renda, que são instrumentais de combate à exclusão social e de fomento à emancipação dessas pessoas, e, a partir disso, averigua-se a compatibilidade e possíveis contribuições de cada uma das teorias no tocante ao tema da inclusão.

2 | JUSTIÇA COMO EQUIDADE: LIBERDADE E IGUALDADE EM JOHN RAWLS

John Rawls, filósofo político norte-americano, desenvolveu a sua teoria liberal-igualitária da justiça como equidade como alternativa à concepção utilitarista de justiça. O utilitarismo, a que se opõe Rawls, fornece uma teoria orientada à maximização da utilidade geral, isto é, da extensão da felicidade/prazer para o maior número de pessoas, ainda que isso implique em sacrifício de minorias (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 50-51). Rawls refuta o utilitarismo porque compreende que ele não respeita cada indivíduo como ser autônomo (GARGARELLA, 2008, p. 8).

Ao elaborar sua teoria de justiça, Rawls assume, em primeiro lugar, que a sociedade é como uma associação, em que pessoas reconhecem e, geralmente, agem de acordo com regras de conduta de um sistema de cooperação, cujo objetivo é promover o bem dos indivíduos da sociedade. A cooperação permite que todos tenham uma vida melhor do que teriam caso cada um dependesse somente dos seus próprios esforços. Com base nessas premissas, aponta que uma sociedade bem ordenada é aquela em que todos aceitam os mesmos princípios da justiça, e em que as instituições sociais básicas, a rigor, os satisfazem (RAWLS, 2000, p. 4-5).

Nessa toada, pressupõe-se que os sujeitos socialmente cooperativos e iguais são aqueles que apresentam, ao menos em grau mínimo, duas capacidades morais: capacidade de ter senso de justiça e capacidade de formar uma concepção de bem. Não há uma preocupação direta e imediata de Rawls com aqueles que não apresentam tais faculdades (ARAÚJO, 2020, p. 67-69).

O foco da abordagem rawlsiana da justiça encontra-se nas instituições sociais. Ao seu ver, a estrutura básica da sociedade deve ser (re)organizada a partir de critérios de justiça (parâmetros principiológicos), capazes de determinar as principais regras acerca da distribuição de benefícios e encargos, visando resolver o problema das desigualdades sociais, bem como determinar quais os direitos e deveres dos cidadãos (PANSIERI, 2016, p. 187-189).

Para Rawls (2000, p. 3), “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais”.

Contudo ele não concebe a justiça como igualdade, em que todas as pessoas deveriam ser destinatárias de igual tratamento, e sim como equidade, isto é, justiça que permite tratamentos desiguais, desde que possam ser justificados (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 53).

A teoria rawlsiana da justiça funda-se em um contrato social, no qual as pessoas, concebidas como seres racionais e razoáveis, se encontram numa situação hipotética a que denomina “posição original”. Sob condições ideais, deliberam acerca dos princípios de justiça que todos compartilhariam em situação equitativa. A teoria inclui presunções morais (por influência da doutrina kantiana), como o véu da ignorância, que, representa uma situação de imparcialidade que visa evitar que pessoas utilizem umas às outras como instrumentos para alcançar fins particulares (FERNANDES, 2018, p. 1848).

A viabilidade desse contrato, portanto, presume uma situação inicial de igualdade, garantidora da “homogeneidade necessária para que as partes reconheçam a legitimidade umas das outras como consideram a sua própria” (ARAÚJO, 2020, p. 68). O véu da ignorância representa a situação em que “ninguém conhece seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o status social [...] sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, força, e coisas semelhantes (RAWLS, 2000, p. 13). A isso, Rawls (2000, p. 13) acrescenta a presunção de desconhecimento das concepções de bem ou propensões psicológicas particulares.

A ideia central é de que esse procedimento “justo”, a rigor, garanta um resultado também justo, haja vista que a escolha dos princípios é feita em um ambiente de imparcialidade em razão da situação de equidade em que se encontram as partes (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 65).

Nessas circunstâncias, Rawls (2000, p. 64) defende que seriam escolhidos dois princípios de justiça: i) “cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras”; ii) “as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos”.

Esses princípios estão dispostos em ordem léxica, o que significa que o primeiro deles, que dispõe sobre a igualdade das liberdades (civis e políticas), tem prioridade sobre o segundo, que preceitua a igualdade equitativa de oportunidades para todos os cidadãos, com a ressalva de que desigualdades socioeconômicas são justificáveis se revertidas em benefício dos menos favorecidos (VITA, 2000, p. 211-212). O primeiro princípio de justiça integra os fundamentos constitucionais, ao passo que o segundo princípio não é considerado por Rawls como “elemento constitucional essencial”, de modo que será aplicado na seara legislativa (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 66).

Em síntese, pela primazia do primeiro princípio, não se admite que a liberdade seja restringida com o propósito de melhorar as condições sociais dos menos favorecidos

(PANSIERI, 2016, p. 194-195). Todavia, Rawls reconhece que este princípio também deve ser lexicalmente precedido do atendimento às necessidades mais básicas dos cidadãos, essenciais para compreensão e exercício dos direitos e liberdades por ele assegurados. Trata-se de um mínimo social que se presume seja garantido constitucionalmente a todos (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 66-67).

Ainda assim, Rawls constata que nem sempre as pessoas irão gozar das mesmas liberdades, e, diante dessa possível desigualdade, entende ser admissível “o incremento da liberdade substancial dos que têm menos, sem restringir a liberdade dos demais” (PANSIERI, 2016, p. 195). Essa é a base do princípio da diferença, de acordo com o qual as desigualdades somente serão justas à medida em que vantajosas para todos os cidadãos. Através do segundo princípio, Rawls buscou a conciliação entre liberdade e desigualdade, cuja relação natural é de tensão (PANSIERI, 2016, p. 195-196).

Um dos conceitos centrais na teoria desenvolvida por Rawls é o de bens primários, enquanto bens considerados essenciais para que as pessoas possam realizar seus projetos de vida (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 69). Na lista de bens primários elencados na teoria rawlsiana estão direitos, liberdades e oportunidades básicas, renda e riqueza em sentido amplo, e bases sociais do autorrespeito (AGNOLETTI; ZEIFERT, 2018, p. 3). Para que uma sociedade seja justa deve promover a distribuição equitativa desses bens aos cidadãos, independentemente de suas capacidades ou preferências pessoais (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 70).

Esse ponto é objeto de crítica na teoria rawlsiana, pois, ao presumir que os cidadãos já possuem suas necessidades mais elementares atendidas, Rawls pressupõe que as diferenças individuais, a rigor, não geram injustiças. Contudo, caso o façam, propõe que a solução não se encontra na esfera constitucional, e sim nas esferas legislativa e judiciária, “onde o ‘véu da ignorância’ desaparece gradualmente” (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 71).

Necessário ainda abordar o conceito de “fatores moralmente arbitrários”, centrais na teoria rawlsiana. Em linhas gerais, tais fatores consistem nas circunstâncias alheias à vontade ou às escolhas de cada indivíduo, tais como nascer em família rica ou pobre, em um ambiente cultural muito ou pouco estimulante, ter muitos ou poucos talentos, etc. Rawls compreende que essas circunstâncias não podem determinar benefícios ou prejuízos à uma pessoa, o que muitas vezes vem a ocorrer em virtude do modo com as instituições básicas as concebem, que pode ser justo ou injusto (GARGARELLA, 2008, p. 26-28). Portanto, para Rawls, tais fatores não podem servir de justificativa para a distribuição de renda e de oportunidades na sociedade (SANDEL, 2020, p. 190).

Crítico da meritocracia, Rawls sustenta que ela não assegura a justiça, justamente porque não leva em conta as contingências naturais, as aptidões e os talentos distribuídos naturalmente entre os indivíduos, isto é, a “loteria natural”. Em razão disso, Rawls defende a concepção equânime de justiça, e refuta o argumento do mérito moral (SANDEL, 2020, p. 192-193).

Ainda assim, a igualdade, sob a ótica rawlsiana, não pressupõe que as aptidões naturais devam ser eliminadas, e sim que os benefícios decorrentes delas sejam compartilhados com aqueles que não têm as mesmas aptidões, revertendo em prol da comunidade (SANDEL, 2020, p. 194). Em consonância com o princípio da diferença, portanto, as instituições deverão exigir dos indivíduos mais talentosos e abastados a contribuição para o bem-estar daqueles que ocupam posições menos favoráveis (VITA, 2000, p. 202).

Com base no conjunto de proposições analisadas, nota-se que a justiça distributiva rawlsiana poderia, em tese, servir de base filosófica para ações voltadas a compensar os prejuízos ou benefícios arbitrários que recaem sobre os cidadãos. Desse modo, sua teoria pode parecer, em um primeiro momento, útil para a estruturação de políticas de intervenção Estatal para corrigir desigualdades arbitrárias.

Contudo, apesar do princípio da diferença apresentar-se como via para minimizar as desigualdades, é possível que ainda venha a autorizar desigualdades excessivas, partindo da noção de que considera justa a situação na qual a distribuição produza melhorias mínimas no bem-estar e expectativas dos menos favorecidos, mantendo elevadas as condições dos mais privilegiados. Vislumbra-se, assim, que sua teoria não trata suficiente e adequadamente das minorias, o que será objeto de abordagem mais detalhada na última seção.

3 I GUALDADE, LIBERDADE E JUSTIÇA EM AMARTYA SEN: DIÁLOGO CRÍTICO COM A TEORIA DA JUSTIÇA RAWLSIANA

Em sua análise da justiça, o economista indiano Amartya Sen (2011, p. 325-326) parte da premissa de que em todas as teorias de justiça, até mesmo as utilitaristas, há um espaço para a igualdade “de alguma coisa”. No entanto, apesar dessa semelhança formal, a igualdade segundo as diferentes teorias apresenta conteúdo substancialmente variável, pois cada qual a reivindica em determinado espaço (igualdade de renda, igualdade de direitos, igualdade de liberdade, etc.), por considerá-lo mais relevante.

Focado nas realizações, Sen tornou-se crítico das teorias de justiça desenvolvidas no século XX, pois compreende que elas se equivocam ao conceber a possibilidade de construir uma sociedade perfeitamente justa a partir da aplicação de uma teoria única e imparcial, focada nas instituições sociais (PANSIERI, 2016, p. 185). A essa forma de abordagem, centrada nos arranjos institucionais, Sen denomina “institucionalismo transcendental” (PANSIERI, 2016, p. 197). Nesse ponto, ele critica tanto as teorias institucionalistas focadas no utilitarismo (no que converge, de certo modo, com John Rawls), quanto a teoria institucionalista rawlsiana (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 203).

Em relação ao utilitarismo, Sen (2011, p. 315-318) compreende que sua concepção de bem-estar parte de uma base informacional limitada, pois desconsidera as privações

a que as pessoas são submetidas, bem como ignora o fenômeno adaptativo. Esse fenômeno, de acordo com o autor, consubstancia-se na tendência de adaptação daqueles que se encontram em situações de privação, buscando pequenos momentos de satisfação de desejos para tornar a vida suportável. Essa adaptação impacta na confiabilidade de comparações interpessoais de felicidade ou utilidade, e pode tornar o uso da escala da felicidade enganoso. Segundo Sen, a adaptação tende a alienar a pessoa ao ponto de não perceber a sua própria condição.

No que se refere à teoria rawlsiana, o autor levanta dúvidas quanto à factibilidade das soluções apontadas por Rawls em sua teoria de justiça como equidade, haja vista que ela se encontra pautada em uma série de presunções, dentre elas a da escolha unânime dos dois princípios de justiça anunciados. Ademais, ao tratar do princípio da diferença, concentra-se tão somente em bens primários, negligenciado a complexidade da realidade, em suas diversas variantes (PANSIERI, 2016, p. 200-201).

Em suma, apesar de Rawls ter defendido a distribuição equânime de recursos entre as pessoas e se preocupado com sua liberdade e condições de vida, toda sua construção teórica é voltada aos meios e não aos fins, o que se evidencia a partir das noções de bens primários e do princípio da diferença. É através de meios institucionais adequados de distribuição de recursos que cada pessoa poderá realizar os fins que valoriza. Logo, os bens primários são, eles mesmos, usados como indicadores de uma justiça distributiva, independentemente das particularidades de cada pessoa que podem influenciar, positiva ou negativamente, no emprego que fazem desses recursos na busca pela vida que valorizam (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 204 e 206).

Em contrapartida, a teoria seniana busca enfrentar diretamente os problemas sociais, através de meios para diminuir a injustiça e promover a justiça, atenta não apenas às instituições sociais, mas também aos aspectos comportamentais, isto é, à vida que cada pessoa pode, de fato, viver (PANSIERI, 2016, p. 185). Embora reconheça a importância de se analisar as instituições e regras de uma sociedade, Sen defende que essa análise isolada não é suficiente para compreender as injustiças que permeiam a sociedade em toda a sua complexidade. Por isso, ao invés de adotar uma abordagem transcendental, volta-se à uma abordagem comparativa, ampliando o objeto de análise para abranger questões de justiça que permeiam a vida das pessoas e a sociedade como um todo (AGNOLETTI; ZEIFERT, 2018, p. 5-6).

Ao invés de avaliar a qualidade de vida das pessoas por meio de métodos baseados na utilidade, na renda ou riqueza, ou na mera satisfação de necessidades básicas, a abordagem feita por Sen pauta-se nas capacidades e nas funcionalidades humanas (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 73).

A capacidade de um indivíduo consiste em “um conjunto de vetores de funcionamentos que uma pessoa pode realizar, refletindo a oportunidade da pessoa para escolher dentre estilos de vidas possíveis” (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 67). Em outras

palavras, trata-se da possibilidade real e efetiva de um indivíduo realizar um conjunto de funcionamentos, os quais, por sua vez, consistem em coisas que a pessoa valoriza ser ou fazer, desde as mais básicas, como se manter nutrido e sem doenças evitáveis, até realizações e estados pessoais mais complexos, como participar da vida comunitária e alcançar o autorrespeito (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 73).

A análise da capacidade, nessa lógica, é feita de acordo com o grau de liberdade efetiva que uma pessoa apresenta para escolher uma dentre as várias combinações possíveis de funcionamentos que valoriza (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 207). Tal abordagem enfatiza a pluralidade de características e funcionamentos da vida humana que podem ser valorizados. Diferente da análise econômica que, em regra, elege a riqueza como principal critério para avaliar o sucesso, a abordagem das capacidades se concentra na vida humana, deslocando-se dos meios às oportunidades reais. Os meios para alcançar a vida boa não podem ser tratados como se fossem seus fins (SEN, 2011, p. 267-269).

Ao preocupar-se com o cenário real das desigualdades, Sen preceitua que o acesso à determinados serviços básicos, como educação e saúde, é imprescindível para que os cidadãos gozem de oportunidades concretas de escolha, porquanto contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades, o que, por sua vez, promove liberdade substancial, que é um fator determinante para uma adequada análise do desenvolvimento social (PANSIERI, 2016, p. 186-187). Segundo Sen (2011, p. 266), “a vantagem de uma pessoa é considerada menor que a de outra se ela tem menos capacidade – menos oportunidade real – para realizar as coisas que tem razão para valorizar”.

Sendo assim, a avaliação das vantagens de uma pessoa em relação à outra deve ser feita com base no conjunto das capacidades totais das quais realmente desfruta, ou seja, deve partir das oportunidades reais. Nesse ponto, critica o critério rawlsiano de bens primários (SEN, 2011, p. 288), afirmando que a abordagem da justiça por meio da distribuição equitativa destes confere pouca importância à diversidade humana, funcionando de forma limitada para pessoas semelhantes entre si. Desconsidera, com isso, que o aproveitamento dos bens primários é variável a depender de certas condições que podem influenciar na sua conversão (WEBER; CORDEIRO, 2016, p. 72).

Existem desvantagens de determinados indivíduos em relação a outros, responsáveis por criar ou agudizar mencionadas dificuldades de conversão de renda em capacidades. Uma delas está relacionada à pobreza, que não significa apenas privação de renda, abrangendo também a dificuldade de conversão da renda em outros bens, que pode ser causada por heterogeneidades pessoais (idade, gênero, deficiência, etc.), adversidades decorrentes do meio físico, variações nas condições sociais (saúde pública, condições epidemiológicas, ensino público, índices de violência, etc.), e/ou diferentes perspectivas relacionais (padrões sociais de comportamento) (SEN, 2011, p. 288-290).

Por fim, outro fator relevante que integra a abordagem seniana de justiça é a “inaptidão”. Sejam físicas ou mentais, “inaptidões” acometem milhões de pessoas no mundo,

concentradas especialmente nos países em desenvolvimento, ocupantes das classes mais pobres quando se trata do critério renda. Para além da desvantagem da renda, o que não pode ser ignorado é que ela cumula com a desvantagem da conversão, pois em razão das ditas “inaptidões”, essas pessoas frequentemente têm dificuldade para trabalhar e para suprir suas necessidades. Muitas “inaptidões” poderiam ser evitadas mediante políticas adequadas, envolvendo prevenção, gestão e mitigação. Contudo, na prática, verifica-se uma postura, via de regra, passiva, de pouca intervenção social, que se traduz em privação de liberdade para muitos indivíduos (SEN, 2011, p. 292-294).

Os conceitos apresentados por Sen são substancialmente adequados para uma análise mais aprofundada do cenário de déficit inclusivo que se perpetua em relação às pessoas com deficiência no Brasil, o que a seguir se pretende demonstrar.

4 | A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL SOB AS PERSPECTIVAS RAWLSIANA E SENIANA DE JUSTIÇA

Dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º da CF/88), constam a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, e a vedação à discriminação. Para atingir tais objetivos de cunho inclusivo, o constituinte delineou um extenso rol de direitos fundamentais, a fim de conferir acesso a um conjunto de bens imprescindíveis a uma vida digna, a exemplo do direito à saúde, à educação, à moradia, à cidade, à liberdade de pensamento, etc. (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 71-72).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 contempla ao longo de seu texto vários direitos especificamente voltados à tutela de grupos vulneráveis, dentre eles o das pessoas com deficiência, verificando-se uma transversalidade do tema, o que é de extrema relevância para a trajetória da inclusão no Brasil.

Todavia, em que pese o avanço na seara constitucional, a ausência de positivação de uma definição expressa acerca da pessoa com deficiência no texto da Constituição de 1988 deu margem à manutenção da adoção do modelo médico de abordagem da deficiência na esfera infraconstitucional (PINHEIRO; BRAZZALE, 2017, p. 328).

A alteração de paradigma somente ocorre anos mais tarde, em 2008, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), por meio do Decreto Legislativo nº 186. Em virtude da aprovação da CDPD e de seu Protocolo Facultativo pelo Congresso Nacional Brasileiro conforme o rito previsto no art. 5º, §3º da CF/88, ambos passaram a gozar de status equivalente ao das emendas constitucionais, compondo, desse modo, o bloco de constitucionalidade brasileiro (SARLET; SARLET, 2019, p. 341).

A Convenção rompe com a perspectiva médica e individual perpetuada por longo

período pelo modelo médico, ao contemplar o modelo social. Inaugurando uma perspectiva sociológica e política, o modelo social foca na identificação e eliminação de “padrões sociais excludentes”, ou seja, barreiras sociais, culturais, atitudinais, intelectuais, arquitetônicas, dentre outras, que culminam na manutenção da linha divisória entre pessoas com e sem deficiência (SARLET; SARLET, 2019, p. 346-347) e impedem a “concreta equalização de igualdade e de dignidade para todos, indistintamente” (SARLET; SARLET, 2019, p. 347). No plano infraconstitucional, a Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), é uma decorrência da internalização da CDPD.

Todos esses marcos normativos, em conjunto, visam garantir igualdade e liberdade às pessoas com deficiência. Todavia, um olhar atento à realidade brasileira acusa a manutenção de elevados índices de desigualdade e exclusão social no país em relação a esse grupo de pessoas. A efetividade dos objetivos fundamentais da República e dos direitos fundamentais, com destaque para os direitos sociais, plasmados na Constituição, ainda esbarra em um cenário permeado por obstáculos diversos (SCHIER; SCHIER, 2016, p. 986).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), pessoas com deficiência representavam, à época, 23,9% da população brasileira. Esse percentual equivale a 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentas e seis mil, e quarenta e oito) pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual).¹

Dentre os resultados da pesquisa, chama-se atenção para alguns deles em específico: i) a idade de 10 (dez) anos foi apontada como um dos pontos de inflexão das deficiências, possivelmente por coincidir com “início da vida escolar da criança e aumento da percepção das dificuldades na realização de tarefas e atividades escolares”; ii) o percentual de alfabetização das pessoas com deficiência é menor em relação às pessoas sem deficiência, situação que se repete nos níveis de instrução; iii) a deficiência é um “fator limitante na inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho”, principalmente as deficiências mental e intelectual, seguidas em termos estatísticos pela deficiência motora; e iv) quanto ao rendimento mensal percebido pelo trabalho, 46,4% das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas ganha até um salário mínimo ou não tem rendimento (IBGE, 2010).

Aos dados do Censo 2010 somam-se outros mais recentes. No tocante à educação inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2020, feito pelo INEP, o número de matrículas da “educação especial” foi de 1,3 milhão em 2020, o que representa um aumento de 34,7% em relação ao ano de 2016.

¹ Em 2018, o IBGE divulgou uma Nota Técnica informando a releitura dos dados colhidos em 2010, ao incorporar a linha de corte sugerida pelo *Washington Group* (WG). Com a nova linha de corte (que não se aplica à deficiência mental ou intelectual), o recenseamento apontou que em 2010, pessoas com deficiência representavam 6,7% da população, equivalente a 12.748.663 (doze milhões, setecentas e quarenta e oito mil, e seiscentas e sessenta e três) pessoas. Não obstante o impacto quantitativo, a mudança não invalida os resultados da pesquisa.

Esses números referem-se a “matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas”. Em relação aos alunos de 4 a 17 anos da educação especial, aponta-se um aumento gradativo de matrículas de discentes incluídos em classe comum, de 89,5% em 2016 para 93,3% em 2020.

Apesar dos números, a matrícula, por si só, não satisfaz o direito de acesso à educação. Qualitativamente verifica-se que um sistema educacional inclusivo genuíno ainda não se consolidou no Brasil, pois o aumento do número matrículas, via de regra, não veio acompanhado de mudanças nas práticas educativas capazes de fazer frente às necessidades de todos os alunos, de modo que refletem, quando muito, integração do aluno com deficiência. Práticas integracionistas continuam a exigir da pessoa com deficiência a adaptação unilateral ao ambiente escolar regular, projetado para pessoas ditas “normais”. Diferente disso, a escola inclusiva pressupõe um repensar do sistema em geral, de modo a atender às demandas de todos os alunos, cada qual com suas particularidades, indistintamente (ROLLWAGEN, 2020, p. 81).

Além da educação, a deficiência também influencia nos níveis de pobreza (em sentido estrito, ou seja, na renda), porquanto gere impactos sobre o orçamento individual e, especialmente, familiar, por ao menos duas razões constatáveis: maiores custos em decorrência da deficiência (com despesas médicas ou com adaptações no lar, por exemplo), e restrição nos ganhos advindos do trabalho (FRANÇA, 2015, p. 115).

Nesse ponto, apesar de contar com um amplo aparato normativo no tocante à inclusão no mercado de trabalho (exemplo é a Lei nº 8.213/1991), o cenário excludente ainda é alarmante. Embora a compilação de dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais - Ministério da Economia), aponte que de 2017 a 2018, houve um aumento de mais quarenta e cinco mil vínculos de trabalho formais de pessoas com deficiência, este número, se comparado ao número total de pessoas com deficiência no país, revela sua baixa inserção no mercado de trabalho formal. Ademais, no ano de 2019 verificou-se uma retração de crescimento em 7,5% em relação a 2018, e em 2020, a instabilidade econômica e as agravantes da crise sanitária da COVID-19 tiveram impacto negativo nas relações de trabalho, afetando de modo mais direto grupos vulneráveis de trabalhadores, dentre eles os trabalhadores com deficiência. De acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), de janeiro a setembro de 2020, mais de vinte e um mil trabalhadores com deficiência foram desligados de seus postos de trabalho, mesmo com a vedação de dispensa sem justa causa do empregado com deficiência prevista pela Lei nº 14.020/2020 (art. 17, inciso V) (BENEVIDES; ALENCAR, 2020).

Embora representem apenas um recorte bastante limitado da realidade, os dados apresentados são suficientes para corroborar a afirmação acerca da manutenção da desigualdade e exclusão social em relação às pessoas com deficiência no Brasil. A mudança legislativa, sem dúvidas, representa um passo de extrema relevância, mas que,

de forma isolada, ainda não foi capaz de romper com o histórico de exclusão vivenciado por pessoas com deficiência. É nesse tocante que a filosofia do Direito se torna fonte de potenciais e importantes contribuições, à medida em que permite reflexões sobre formas de assegurar a efetiva participação social da pessoa com deficiência, oferecendo luzes para que sejam encontradas formas de atender às demandas desse grupo por autonomia e inclusão (FERNANDES, 2018, p. 1847).

O fio condutor da luta das pessoas com deficiência, verificável na CDPD e no EPD, é a busca por igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. A igualdade é o ponto central da teoria de justiça de Rawls, permeando tanto a definição da posição original, quanto os princípios de justiça, dos quais resulta a exigência de igualdade de liberdades e oportunidades a todos (leia-se, liberdades políticas e justa distribuição econômica) (ARAÚJO, 2020, p. 65).

A teoria rawlsiana é de extrema importância para fazer frente ao utilitarismo dominante no âmbito das políticas públicas, essencialmente guiadas pelo viés econômico, de modo a contribuir para uma moralização no modo de pensar essas políticas (FERNANDES, 2018, p. 1848). Todavia, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência verifica-se sua insuficiência.

Inicialmente, essa afirmação é corroborada pelo fato de que a promoção da participação plena de pessoas que não apresentam as faculdades morais ou capacidades essenciais mínimas para ser um membro “normal” da sociedade cooperativa, das quais tratou-se na primeira seção, não consiste em um problema fundamental de justiça na concepção rawlsiana. Trata-se de um critério capacitista, que acaba por afastar, a rigor, pessoas com deficiência da posição original (ARAÚJO, 2020, p. 69-70).

Embora na posição original os deliberantes estejam sob o véu da ignorância, possuem a ciência de que são dotados de grau mínimo de faculdades morais e racionais que os capacita. A possível exclusão da pessoa com deficiência da deliberação original, somada à sua representação por pessoas cientes (ainda que em grau mínimo) de sua capacidade, resulta na incerteza de que os resultados da deliberação irão garantir a formação de uma estrutura de justiça básica que se ocupe da inclusão das pessoas com deficiência. Isso não significa, de todo, que Rawls não tenha se preocupado com a questão da inclusão em nenhum momento. O que ele faz é postergar a busca pela solução da problemática da inclusão para um estágio seguinte, que é a fase legislativa, momento em que a estrutura básica, pensada com base na posição original, já esteja em funcionamento (ARAÚJO, 2020, p. 70-72).

Ainda sobre a teoria de Rawls, pode-se cogitar que a questão da deficiência esteja albergada pelo segundo princípio de justiça, pois dele resulta o imperativo de compensação das desigualdades oriundas da “loteria natural”. Contudo, conceber a deficiência mental ou intelectual de nascença, por exemplo, como fato natural vai na contramão da atual compreensão da deficiência no modelo social. Isto porque, ao tratar a deficiência apenas

como uma questão natural, acaba-se por desconsiderar a influência das barreiras que impedem que essas pessoas desfrutem de igualdade de condições em relação às demais (ARAÚJO, 2020, p. 70-72).

Portanto, conclui-se que a teoria rawlsiana, no tocante à inclusão, é demasiadamente limitada, pois incapaz de fornecer bases sólidas para elaboração de políticas adequadas frente à diversidade e suas demandas específicas, especialmente das minorias, como é o caso das pessoas com deficiência. Preocupada primordialmente com a distribuição inicial de bens primários, descuida de seus resultados (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p.77-78). Assim, a teoria rawlsiana, conforme sintetiza Micaela Barros Barcelos Fernandes (2018, p. 1851),

assume uma capa de neutralidade que presume que os mesmos princípios devem ser aplicados a todos, não ressaltando que a tutela das pessoas com deficiência, a fim de que possa ser assegurada sua igualdade de participação na sociedade, deva ser diferenciada em relação aos demais cidadãos.

Portanto, o eficiente trato da questão da deficiência requer um olhar mais atento à necessidade de igualdade de capacidades, que torna mais visíveis as injustiças, a desigualdade e a pobreza (em sua ampla acepção), que justificam a adoção de políticas voltadas à inclusão social (OUTEIRO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p.76).

A alternativa teórica que se apresenta é a abordagem das capacidades de Amartya Sen. A concepção de justiça seniana mostra-se mais ampla e dinâmica do que a proposta por Rawls, pois permite de uma maneira mais efetiva trabalhar com diferentes contextos e suas peculiaridades. Vislumbra-se a possibilidade de trabalhar com sua extensão em relação à situação das pessoas com deficiência, porquanto se trate de um grupo historicamente privado em razão de características pessoais vistas de modo apartado das condições sociais (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 209).

Segundo Sen (2011, p. 294-295), a posição de Rawls focada na distribuição dos bens primários tende a desconsiderar as desigualdades na conversão de recursos em capacidades, geradas porque as pessoas são diferentes por vários fatores. O foco informacional das capacidades, nesse aspecto, demonstra-se mais apropriado do que a abordagem rawlsiana acerca da condição das pessoas com deficiência. Isto porque, apesar de Rawls não negar a existência de “necessidades especiais” apresentadas por alguns indivíduos, essa não é uma questão elementar para ele, de modo que não serve de base para a edificação das estruturas básicas institucionais.

De forma oposta, a abordagem seniana das capacidades “explicita uma necessária vinculação entre a liberdade efetiva, inaptidões, políticas e realizações sociais como subsídios para a constituição de uma estrutura institucional básica diligente com a justiça” (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 211).

No tocante ao aspecto das “inaptidões”, desenvolvido por Sen em sua análise sobre a justiça, nota-se que as pessoas com deficiência, na quadra atual, apresentam

tanto desvantagens de renda, quanto desvantagens de conversão em relação às demais pessoas. As circunstâncias pessoais desses indivíduos, somadas a uma estrutura social não inclusiva, funcionam como impedimentos à conversão de renda e recursos em bem-estar material e imaterial (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 209-210). As “inaptidões” geram desigualdades cuja solução não se encontra em uma mera busca de distribuição equitativa de renda, tal como pretendeu Rawls (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 212).

As “inaptidões” precisam ser impedidas ou, no mínimo, mitigadas pela ação da sociedade e do Estado. Muitas delas são evitáveis, haja vista não serem constituídas de nascença. Exemplo disso é que muitas pessoas se tornam deficientes pela ausência de água potável ou mesmo por quadros de desnutrição severa na infância. Do mesmo modo, a origem de muitas deficiências encontra-se em acidentes de trânsito ou acidentes de trabalho. Além de impedir as “inaptidões evitáveis”, espera-se ser possível minimizar as desvantagens, “de forma a amenizar a ‘penalização’ que elas, invariavelmente, propagam” (REIS; WESCHENFELDER, 2019, p. 210).

Os mecanismos normativos que hoje vigem no Brasil podem, sob uma ótica seniana, ser considerados meios atentos às particularidades de cada indivíduo em relação aos seus funcionamentos e capacidades, e, por esse motivo, podem contribuir positivamente para que essas pessoas possam obter recursos, bem como convertê-los em bem-estar, conquistando, desse modo, liberdade substancial. O pressuposto é uma mudança radical na forma de agir da sociedade frente às “inaptidões” (na linguagem seniana), o que, por certo, exigirá ainda grandes esforços.

A abordagem seniana pode contribuir com seu aporte teórico para essa ruptura, pois, não obstante não aponte para a adoção de qualquer forma específica de ação, enfatiza a relevância de se estar atento às injustiças manifestas, o que, por sua vez, é imprescindível à elaboração e condução de políticas adequadas à diversidade humana, levadas a cabo pela atuação séria e conjunta da sociedade e do Estado com o intuito de materializar a justiça social.

5 | CONCLUSÃO

Uma sociedade comprometida com direitos fundamentais certamente se preocupa com as questões de justiça para pessoas com deficiência. Na atualidade, a sociedade brasileira vive a transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão, que, no aspecto normativo, é tributável à Constituição de 1988, à internalização da CDPD com hierarquia constitucional, e a subsequente entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O fio condutor desse processo é a inclusão, que demanda condições de igualdade e liberdade substanciais a esse grupo de indivíduos, que, embora vulneráveis, são dignos de igual respeito e consideração por parte da Sociedade e do Estado. Contudo, apesar do

panorama normativo, denota-se que esse grupo ainda não alcançou níveis satisfatórios de visibilidade e inclusão na sociedade brasileira.

A partir do cenário delineado, buscou-se, no presente estudo, aportes da filosofia do Direito, capazes de contribuir para a discussão da problemática da inclusão, sintetizada basicamente no questionamento de como assegurar que os interesses das pessoas com deficiência recebam efetiva tutela por meio das normas jurídicas, de forma que lhes seja garantido o gozo efetivo desses direitos.

A teoria de Rawls, embora seja uma das mais influentes teorias da justiça do século XX, não ousou dispor de maneira específica sobre a situação das pessoas com deficiência quando disciplinou o procedimento de escolha dos princípios norteadores da estrutura social na posição original, de modo que estes dificilmente responderiam adequadamente às necessidades desse grupo. Se as pessoas com deficiência não participam da deliberação dos princípios básicos de justiça, suas demandas e interesses serão postergados ao estágio de produção legislativa.

Demais disso, a concepção rawlsiana foca-se na igualdade formal, pois não concebe a necessidade de uma tutela diferenciada às pessoas com deficiência em razão de eventuais desvantagens por suas condições pessoais em interação com as barreiras. Por isso, a conclusão é que a teoria rawlsiana é insuficiente no tocante à temática da inclusão.

A alternativa se encontra na concepção de justiça desenvolvida por Amartya Sen, haja vista a importância que confere à identificação das desigualdades e injustiças na sociedade, bem como às diferenças entre as capacidades dos indivíduos, que variam em razão de diversos fatores. Com isso, a teoria seniana traz contribuições mais relevantes para o avanço do debate acerca das liberdades substanciais e, conseqüentemente, do tema da inclusão das pessoas com deficiência.

A solução para um problema depende, em primeiro lugar, de escorreita constatação deste. Desse modo, para buscar a inclusão plena e efetiva da pessoa com deficiência, o primeiro passo é reconhecer que ela ainda está distante de ser uma realidade consolidada na sociedade brasileira, não obstante o robusto aparato normativo de que se dispõe. A identificação das injustiças, consubstanciadas em processos de exclusão que se perpetuam em relação à pessoa com deficiência nos mais diversos espaços sociais é fundamental para que se possa traçar, com mais precisão e assertividade, ações e políticas públicas voltadas à inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luana Adriano. Justiça e igualdade para pessoas com deficiências: a deficiência como uma das fronteiras da justiça de Rawls. **Revista Videre**, Dourados, v. 12, n. 25, p. 62-85, set./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/13310/6759>. Acesso em: 22 mar. 2021.

AGNOLETTO, Vitória; ZEIFERT, Anna Paula Bagetti. **Estado, Justiça e Capacidades**: um diálogo entre as teorias de John Rawls, Amartya Sen e Martha Nussbaum. In: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia e VI Mostra de Trabalhos Científicos, 2018, Ijuí. **Anais [...]**. [S.L]: Unijuí, 2018. p. 1-14.

BENEVIDES, Guirlanda M. M. de Castro; ALENCAR, Maria de Lourdes. Panorama da evolução dos vínculos formais de trabalho das pessoas com deficiência no período de 2007 a 2020. **Boletim Eletrônico NTPcD**, p. 1-7, nov. 2020. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2020/11/Boletim-001-2020.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

FERNANDES, Micaela Barros Barcelos. Normas de reconhecimento das pessoas com deficiência: reflexões à luz de Rawls e Honneth. **Quaestio Iuris**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 1840-1857, jul. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiris/article/view/33135>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e Pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. 2015. 311 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27101/1/Defici%c3%aaancia%20e%20Pobreza%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GARGARELLA, Roberto. A teoria da justiça de John Rawls. In: GARGARELLA, Roberto. **As teorias da justiça depois de Rawls**: um breve manual de filosofia política. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008. Cap. 1. p. 1-31. Tradução de: Alonso Reis Freire.

IBGE. **CENSO Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 215 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

IBGE. **Nota Técnica 01/2018**: releitura dos dados de pessoas com deficiência no censo demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

OUTEIRO, Gabriel Moraes de; OLIVEIRA, Maria Cristina Cesar de; NASCIMENTO, Durbens Martins do. A justiça como equidade de Rawls e a igualdade de Amartya Sen: uma releitura na construção de um sistema de proteção de direitos fundamentais. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.11, n.2, p.47-81, ago. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/25834>. Acesso em: 4 dez. 2020.

PANSIERI, Flávio. A Crítica de Amartya Sen à Concepção Rawlsiana de Justiça. **Seqüência** (Florianópolis), n. 74, p. 181-206, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2016v37n74p181>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo; BRAZZALE, Flávia Balduino. O direito à diferença e à pessoa com deficiência: uma ruptura no regime das incapacidades. **Revista Jurídica Cesumar - Mestrado**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 323-350, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/4898>. Acesso em: 19 mar. 2021.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves.

REIS, Suzéte da Silva; WESCHENFELDER, Lucas Reckziegel. Ações afirmativas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma perspectiva a partir de Amartya Sen. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, a. XXIV, v. 28, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/1218>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ROLLWAGEN, Aletya Dahana. **Educação inclusiva**: a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente educacional. Orientadora: Rosalice Fidalgo Pinheiro. 2020. 192 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia), Centro Universitário Autônomo do Brasil, Curitiba, 2020.

SANDEL, Michael J.. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Tradução de: Heloísa Matias e Maria Alice Máximo.

SARLET, Ingo Wolfgang; SARLET, Gabrielle Bezerra Sales. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior no Brasil: contexto, marco normativo, efetividade e desafios. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 2, n. 24, p. 338-363, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1554/594>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SCHIER, Adriana da Costa Ricardo; SCHIER, Paulo Ricardo. Serviço público: condição da dignidade humana no estado social e democrático de direito. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL]**, Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 975-992, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/10597/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Tradução de: Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes.

VITA, Álvaro de. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

WEBER, Thadeu; CORDEIRO, Karine da Silva. Bens primários sociais e capacidades: uma aproximação possível e adequada para a definição do direito ao mínimo existencial. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 19, n. 19, p. 54-80, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/681>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PESQUISA COLABORATIVA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 02/08/2021

Emne Mourad Boufleur

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD)
Dourados-Mato Grosso do Sul

Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD)
Dourados-Mato Grosso do Sul

Alessandra Viegas Josgrilbert

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD)
Dourados-Mato Grosso do Sul

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert

Faculdades Magsul (FAMAG)
Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

Roseli Áurea Soares Sanches

Faculdades Magsul (FAMAG)
Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

RESUMO: O presente artigo discute a importância da pesquisa colaborativa como um liame entre o conhecimento acadêmico e o campo da formação inicial e continuada do docente, a partir da revisão de literatura especializada, tendo como fonte pesquisas brasileiras, centradas em obras de diferentes autores, pesquisadores sobre a temática. A construção do artigo teve como direcionamento o campo da educação, por se entender a pesquisa colaborativa como agente facilitador do processo, possibilitando que novos significados da prática

pedagógica sejam exercitados, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, pela formação de professores. Sob essa perspectiva, a pesquisa colaborativa, na área de formação de professores, ressalta-se como uma importante ferramenta para a compreensão da realidade que perpassa o espaço escolar e as ações construídas nesse contexto. Os resultados permitiram concluir a relevância desse tipo de pesquisa como um processo de estudo teórico-prático, no âmbito escolar em parceria entre o pesquisador externo e o professor e/ou grupo de professores. Essa formação continuada suscita questionamentos, reflexões e teorizações, sobre as práticas exercidas, na busca de caminhos alternativos na construção de saberes para uma nova prática pedagógica mais efetiva que possibilita aliar o conhecimento científico, à academia e à escola, por meio da metodologia, alicerçada na teoria, em prol da concretização do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa colaborativa. Formação Continuada. Contexto Escolar.

ABSTRACT: This article discusses the importance of collaborative research as a link between academic knowledge and the field of initial and continuing teacher education, based on a review of specialized literature, based on Brazilian research, centered on works by different authors, researchers on the subject. The construction of the article was directed towards the field of education, as collaborative research is understood as a facilitating agent of the process, enabling new meanings of pedagogical practice to be exercised, contributing to the improvement of

the quality of teaching, through teacher training. From this perspective, collaborative research, in the area of teacher education, stands out as an important tool for understanding the reality that permeates the school space and the actions built in this context. The results allowed us to conclude the relevance of this type of research as a process of theoretical-practical study, in the school environment, in partnership between the external researcher and the teacher and/or group of teachers. This continuing education raises questions, reflections and theorizations about the practices carried out, in the search for alternative paths in the construction of knowledge for a new, more effective pedagogical practice that makes it possible to combine scientific knowledge, academia and school, through the grounded methodology in theory, in favor of implementing the teaching-learning process.

KEYWORDS: Collaborative research. Continuing Education. School context.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, embasado na pesquisa colaborativa, apresenta um estudo que nasceu da aliança entre a academia, a aquisição de novos saberes e a formação de professores, ampliando as possibilidades do fazer docente. Essa formação, tanto inicial quanto continuada tem sido um campo fértil para reflexões que perpassam a prática docente, em prol da melhoria da qualidade educacional.

Diversos estudiosos têm destacado que a formação continuada de professores é um processo que ocorre de forma contínua, tendo como ponto de partida o saber experiencial, as dificuldades e os desafios encontrados em sua prática, sendo essa formação uma exigência da Lei nº 9.394/96 que, em seu Artigo 62, estabelece que para atuar na educação básica, a formação docente deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a construção do saber do professor se inicia na educação básica e “depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

Destaca-se que para atuar na profissão docente, alguns requisitos inerentes à docência devem ser levados em conta como: dominar os conteúdos na área em que ele ensina, assim como saber como ensiná-los e como conectá-los “com aquilo que os estudantes já sabem; saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões e tomar decisões no dia a dia, que não limitem os estudantes” (ZEICHNER, 2008, p.546).

Desta forma é importante a utilização da pesquisa colaborativa como procedimento metodológico de um liame entre o pesquisador e o professor, visando à construção de saberes, por meio da formação continuada.

2 | A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa possibilita a reconciliação de “duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores” (IBIAPINA, 2008, p. 115), permitindo a conexão entre os conhecimentos científicos e os da academia com a formação do professor, sendo esta uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor, na busca do desenvolvimento profissional, por meio da reflexão e da problematização de sua formação e de sua prática, visando atender às suas reais necessidades, no cotidiano de seu fazer profissional.

Sob esse viés, a produção de saberes privilegia o campo da formação, tão necessária ao fazer educacional, uma vez que o processo de pesquisa prevê que os docentes possam refletir não só sobre as práticas educativas, mas também sobre o próprio campo da pesquisa, sendo ambos percebidos como pressupostos que, em parceria atendem às exigências de produção de conhecimentos científicos e, em especial, da pesquisa colaborativa.

Essa linha de pesquisa iniciou-se no fim da década de 1990, quando se buscou eliminar a distância existente entre pesquisadores e docentes, já que as produções circulavam em mundos diferentes, sem a interlocução e os liames entre eles. Assim, nessa busca em diminuir o fosso existente entre eles, surgiu a proposição de aliar, na construção de saberes, pesquisadores e docentes. É oportuno, pois, destacar que a investigação na perspectiva colaborativa de construção de saberes

significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária (IBIAPINA, 2016, p.36).

Em consonância a este pensar, Magalhães (2004, p. 76) argumenta que colaborar quer dizer abrir “possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação”, como acontece, nas trocas dialógicas dos participantes do grupo de professores, por meio dos relatos de suas experiências de vida, enquanto docentes, permitindo-lhes, inclusive, reflexão sobre suas limitações, diante de suas escolhas, bem como a busca de caminhos alternativos que lhes possibilitem enfrentar essas limitações.

É nesse aspecto, que a pesquisa colaborativa contribui, pois tem como característica básica o trabalho colaborativo, o qual exige a participação voluntária dos que têm a preocupação de transformar as suas práticas e os seus entornos, uma vez que “a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e criem situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar”(IBIAPINA, 2016, p.45).

Segundo essa mesma autora, ao se escolher esta linha de pesquisa, possibilita-se também, aos profissionais envolvidos, uma vivência sobre seus processos de formação e

sua prática educativa, considerada por eles, muitas vezes, como problemática. Por isso, nesse processo de pesquisa é imprescindível a necessidade da adesão voluntária dos participantes, já que é preciso “encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação” (IBIAPINA, 2016, p.46).

Ressalta-se, assim que, o ponto chave da pesquisa colaborativa é ter como base a prática conjunta entre o pesquisador e o pesquisado, ambos buscando os seus desenvolvimentos, por meio da reflexão, problematizando as suas formações e as suas práticas, expondo as suas reais necessidades.

Faz-se importante pontuar essa questão porque é com base na metodologia que a pesquisa se faz caminhada em novas ideias, abrindo-se ao encontro do ir, do como fazer, na concretização do conhecimento. Por isso, acredita-se que a pesquisa colaborativa pode contribuir com a comunidade educacional; diante dos desafios vivenciados nas escolas, o que exige um trabalho colaborativo, em

que ocorram transformações no sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazer visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em borboleta, até algum tempo, após o término da experiência colaborativa (DAMASCENO, 2016, p. 93-94).

Nesse sentido a ampliação do conhecimento dos docentes pelo processo de reflexão crítica como uma prática social produz conhecimentos e transformações nas ações e nos contextos em que o pesquisador e os pesquisados deixem de ser meros objetos, “compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformarem as práticas, a escola e a sociedade” e, dessa maneira, as pesquisas de cunho colaborativa deixaram de “investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor” (IBIAPINA, 2008, p. 24), contribuindo também para a formação em serviço, por ter, como proposição, a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica.

O trabalho colaborativo, que é desenvolvido pelo professor especialista, juntamente com os professores do ensino, vem contribuindo para a aprendizagem dos alunos e, especialmente, para a capacitação dos professores, uma vez que a troca de experiências e de reflexão sobre sua prática e sobre o coletivo da escola oportunizam que a aprendizagem ocorra “na delimitação e na solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos” (CAPELLINI, 2004, p.70).

Esse envolvimento provocado pela necessidade diante do desconhecido e do conflito com o inesperado, exige um trabalho colaborativo, em que todos se predisponham a se envolver e, quando fazemos isso, abrimos nossos olhos para o outro, esvaziando-nos e, assim, ficamos prontos para o preenchimento do aprendizado, da descoberta. É nesse sentido que a pesquisa colaborativa vem romper com a prática rotineira, já que seus meandros promovem

rupturas com as práticas tradicionais de investigação, tendo os professores como participante desse processo, de modo que esses não são co-pesquisadores, mas sim tomam as decisões e responsabilidades pelas ações que o grupo desenvolve em conjunto, objetivando transformar uma determinada realidade educativa (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 116).

Por isso mesmo, esse tipo de pesquisa torna-se relevante, especialmente, no que se refere às dinâmicas do espaço escolar, uma vez que ela “é desenvolvida em processo formativo, em parcerias entre as instituições e as relações pessoais em torno de um objetivo em comum, pela construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo, por meio de um trabalho colaborativo” (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 116).

Importante aspecto a ser assinalado é que, em geral, em muitas pesquisas e teses de que se tem notícia e que se constituem em obras, ainda não se encontra um grande número delas a se pautarem por esse caminhar, pois muitos ainda confundem o processo de cooperação com o pesquisador, com o de colaboração.

Neste sentido, cumpre-nos ressaltar a diferença entre cooperação e colaboração, pontuando que um grupo colaborativo

é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos (FIORENTINI, 2004, p.53).

Esse autor pontua ainda que mesmo quando os grupos de gestores “obrigam seus professores a fazerem parte de grupos de trabalho e estudo, podem, inconscientemente, estar contribuindo para a formação de grupos coletivos que, talvez, nunca venham a ser, de fato, colaborativos”. O mesmo autor acrescenta, ainda, que isto também pode ocorrer nos meios acadêmicos com

um pesquisador universitário que tenta cooptar professores da escola para abrirem suas salas de aula para a pesquisa acadêmica e até mesmo quando os convida para fazer parte de uma equipe de pesquisa-ação ou de um programa de educação continuada. O máximo que conseguiremos, nestes casos, é uma pesquisa cooperativa (FIORENTINI, 2004, p. 53).

Para que realmente se façam as distinções entre as duas pesquisas, faz-se necessário compreender que nem todo trabalho coletivo é cooperativo, apesar dos termos terem significados de ação conjunta, Damasceno explica que:

cooperação difere de colaboração, pois enquanto na primeira o grupo executa o trabalho de acordo com o sistema, não possuindo autonomia nem poder de decisão, na colaboração o trabalho é realizado visando objetivos comuns negociados por todos do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente (DAMASCENO, 2016, p. 96-97).

Diante do exposto, essa autora clareia o pensamento, asseverando que cooperação

é uma fase do trabalho coletivo que ainda não chega a ser colaborativo, pois apesar da cooperação se fazer por meio da realização de ações conjuntas e de comum acordo, o ponto crucial, todavia, é que parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre essas ações. Já a colaboração

pressupõe relação de confiança entre os participantes, que ocorre por meio do diálogo, conduzindo à compreensão dos significados e dos problemas que cada um se defronta. A criação desse ambiente requer constante negociação de sentidos e compartilhamentos de significado (DAMASCENO, 2016, p.106).

Assim, nessa relação, cuja tônica é a constância dos conflitos vividos, acredita-se estar a característica básica de todo fazer laboral docente, pois este se desestabiliza continuamente, mas, ao mesmo tempo, ao buscar caminhos para o novo, esbarra-se, temporariamente, nos velhos caminhos já percorridos, como pontos de apoio, para se lançar, mais fortalecidamente, ou ao menos de modo mais perceptível, na tentativa do novo, do acertar, do construir, num eterno vai e vem, em busca da melhor atuação e dos melhores resultados.

Para tanto, os educadores necessitam capacitar-se para que possam estar atualizados, na função de educar. Sendo assim, a formação tão sonhada e buscada precisa cada vez mais de estudo, de dedicação e, principalmente, de reflexão sobre a própria prática. Por isso,

no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2016, p.35).

Nesse processo investigativo em grupo, essa produção de conhecimento traz ânimo e alento a cada um, por meio dos encontros de formação continuada, pela construção de novos saberes, sendo a mola propulsora do seu dia a dia, fazendo dos estudos tanto quanto da escola um campo fértil de investigação da pesquisa, pois exige de cada um dos participantes docentes uma formação teórico-metodológica, consistente, que pode e deve ser mediada por uma orientação filosófica teórico-prática de trabalho, que enxergue o ser humano como alguém capaz de interpretar e transformar a realidade, reelaborando-a.

Sob esse ponto de vista, mas mais afeto ao trabalho dos professores, Zeichner afirma que os

professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 2008, p.10-11).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa encontra seu lugar, uma vez que, continuamente, a formação do professor reflexivo e do seu agir ensejam novas abordagens contributivas para a expansão de seus conhecimentos, pois, por nossa convivência

cotidiana, no mundo escolar, sabemos que as instituições educacionais propagam, por meio de suas formas de ensinar, valores perpetuados pela ordem social vigente, muitas vezes, calcados na dominação.

A pesquisa colaborativa, nesse viés, permite não só, a descrição da cultura da sociedade, como também a escolar, que possibilita

inserir-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações locais e eventos típicos de pesquisa, de maneira a entender que os significados que caracterizam o mundo social são constituídos pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência (HORIKAWA, 2008, p.23).

Esse processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência corresponde a uma transformação, pausada e contínua, do que se aprendeu e se vai aprendendo nos estudos e nas participações no grupo, pelas trocas de ideias, pelos diálogos, em que todos se permitem ser atores e coadjuvantes.

Vale ressaltar aqui a relevância da participação de profissionais de Educação nesses encontros porque amplia as visões do grupo, trazendo olhares diferenciados para a escola. Nesse sentido,

a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Por isso, torna-se imperioso ao professor “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da compreensão”. Deste modo, para ele “a interpretação e a intervenção sobre a prática” surgem como proposta de abertura para novas práticas, bem como para a articulação de movimentos, no sentido de aliar a teoria à própria prática, permitindo não só a conjuntura de novos saberes na construção de sua docência, mas, principalmente, o diálogo reflexivo com os envolvidos, nesse processo de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Para que esse processo de formação se efetive, é preciso a leitura de textos científicos, como instrumentos inerentes ao trabalho que se queira exercer, sendo mesmo, essencial, uma vez que se considera que as interações discursivas, produzidas por esses contatos entre o pesquisador e os professores, nas trocas de experiências, possam se constituir em espaços abertos de construção do diálogo e da profissionalização.

Assim, a pesquisa colaborativa se institui em uma abordagem transformadora de experiências e de vivências, pois, por meio das palestras, das leituras, das trocas e reflexões de ideias, os envolvidos, paulatinamente, são levados a reconhecerem as relações intrínsecas entre a teoria e a prática exercida, possibilitando-lhes uma reformulação de seus pensares e de seus fazeres.

Coadunando com esse pensar, Horikawa (2008, p. 24) afirma que o professor “a

partir do domínio das teorias de ensino aprendido e das formas de se analisar criticamente o contexto particular em que atua”, torna-se capaz de não só analisar o outro em seu crescimento, mas também o seu próprio, pois este fazer discursivo favorece, sobremaneira, o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação crítico-reflexivo.

Esse fazer vai ao encontro daquilo que Magalhães (2002) propugna, por envolver questionamentos constantes, vigentes em sala de aula, fruto das práticas exercidas pelo professor, diante das concepções de ensino aprendizagem adquiridas por ele, ao longo do seu caminhar e, se refletem em seus posicionamentos, quanto aos conteúdos selecionados e quanto aos valores que estão sendo a ele atribuídos, bem como o modo como estão veiculadas as representações destes, tanto nas escolas quanto socialmente, o que, certamente, exige continuamente uma reavaliação, por meio de debates do professor como profissional crítico e reflexivo, propiciando uma rede de discussões dos papéis que, de modo tradicional, são exercidos pelo professor frente, a seus alunos, pelas práticas por ele efetivadas, em prol de uma construção compartilhada de conhecimentos.

Essa possibilidade de o professor poder analisar a sua ação profissional, ampliando-a na troca com outros profissionais, abrangendo questões não só culturais quanto sociais e históricas, por meio da problematização de sua prática, certamente, render-lhe-á contribuições, que permitirão a ele encontrar alternativas capazes de transformar suas ações, de modo que estas possam corresponder aos objetivos reais de uma formação crítica de seu educando.

E é nesse ponto que queremos destacar aqui a dimensão formativa principal das investigações colaborativas, pois “no trabalho colaborativo, cada sujeito, por meio da interlocução com os outros, aprende mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a vida em geral” (SILVA; IBIAPINA, 2016, p.136).

Por isso, a análise da ação profissional tem como foco o acionamento da prática do professor, a fim de que ele consiga compreender o que faz, como faz, por que faz e como pode fazer diferentemente. Consequentemente, o espaço do diálogo no grupo permite que cada um se olhe, que cada um se investigue, percebendo-se diferente e colocando-se no lugar do outro.

Nessa perspectiva, a compreensão do seu fazer, constitui-se na visão de Ibiapina e Ferreira, em uma parte crucial da pesquisa colaborativa, pois, para o desenvolvimento da ação investigativa, faz-se necessário que o pesquisador bem como o professor ou qualquer outro que tomem parte no processo de produção e de desenvolvimento da investigação tornem-se corresponsáveis, em conjunção, em prol da produção acadêmica.

Sob esse viés, essas autoras afirmam que

o potencial da investigação colaborativa está justamente em dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias

existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 31).

Para essa atuação, embasada no diálogo, na reflexão e na interação, é que se avulta o papel da pesquisa colaborativa, uma vez que ela incita essa interação entre pesquisador e professores, segundo uma dinâmica que se centraliza na ação dos professores, auxiliando-os para que possam, paulatinamente, realizar as conexões necessárias entre os objetivos pretendidos, as ações a serem realizadas e as teorias, técnicas e instrumentos que possam dar a eles a oportunidade de exporem suas dúvidas, seus temores, seus anseios, por meio do diálogo e, ao mesmo tempo, suas convicções e as reflexões críticas de suas práticas, permitindo-lhes fundamentá-las e, após a confrontação com a realidade envolvida, reorganizá-las em proveito de todos.

Por isso, a investigação colaborativa é uma grande aliada da aquisição do conhecimento, no âmbito escolar, por permitir ao grupo, nos encontros, expor-se e, por meio dessa exposição, ter a chance de trazer suas dúvidas e também seus temores, suas expectativas e necessidades, possibilitando, por meio dessa confrontação a reorganização da visão do trabalho docente, em novos posicionamentos e entendimentos.

Para que se concretizem essas ações, faz-se necessário o ato de colaborar, que significa

pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa (BANDEIRA, 2016, p. 25).

Essa prática possível, levantada pela pesquisa colaborativa, tem como fulcro não só aproximar a academia das instituições escolares; mas também da sociedade e, sobretudo, suscitar, em cada um que dela participe, uma visão ampliada dos fatos do cotidiano, incitando que docentes acedam a formas particulares de reflexão sobre suas práticas, uma vez que não existem receitas enfeixadas de seus fazeres, enquadradas, prontas para uso e consumo, antes, o fazer com objetivos exige uma prática que deve ser continuamente analisada e reconstruída, tendo em mente, sempre, aquilo a que se propõe atingir.

Assim, a investigação colaborativa está intrinsecamente relacionada com a pesquisa e a formação e, nesse sentido,

o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

Deste modo, ao se propor uma pesquisa com base nessa proposta, intrinsecamente

tal decisão provoca a reflexão sobre a ação docente alicerçada em teorias que lhe servem de esteio, criando formas de interpretação e transformação das práticas para melhoria da sua atuação, como contribuição à sociedade e ao desenvolvimento dos educandos.

Por isso, os encontros de formação de professores podem se constituir como um movimento colaborativo, pois este

constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores (BANDEIRA, 2016, p. 26).

Essa parceria torna-se, pois relevante, por permitir na pesquisa colaborativa, tanto os pesquisadores quanto o grupo reconhecerem-se, em seus papéis diferenciados, como agentes de transformação, que podem gerar possibilidades de desenvolvimento tanto pessoal, social quanto profissional, pelos debates das problemáticas apontadas, no intuito de se construir uma percepção mais próxima da realidade dos educandos e dos docentes.

Nesse caminhar profissional, quatro ações básicas se tornam relevantes e servirão como aliadas quando postas, constantemente em debate para se chegar a um consenso. Elas envolvem as ações que devem permear a formação do grupo crítico-reflexivo, as quais devem estar fundamentadas e sistematizadas em torno das ações de: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A primeira ação, a de descrever, deve ter o intuito de provocar a reflexão do pensamento de cada um sobre as ações cotidianamente executadas, expondo-as o mais objetivamente possível. Nessa tentativa de descrição, é preciso que cada um se distancie do seu fazer para analisar, sobre diferentes aspectos, suas atividades, buscando identificar maneiras de acesso, reflexivamente, a uma determinada ação em prol da consecução dos objetivos traçados. Assim, nesse intuito, cada qual deve expor

da maneira mais objetiva possível, as ações por eles desencadeadas na realização de uma atividade profissional. O sentido da ação está no fato de ela permitir aos participantes de uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando pré-julgamentos e juízos de valor antecipados. Ainda, desenvolver discursos sobre a própria ação e descobrir maneiras de acessar reflexivamente uma determinada ação (HORIKAWA, 2008, p. 26).

A segunda ação, a de

informar justifica-se pela necessidade de alcançar a compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores que embasaram a prática descrita e de identificar os motivos que definiram as escolhas feitas. Recuperam-se aí as teorias das quais os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional (HORIKAWA, 2008, p. 26).

Nessa ação de informar, considera-se a necessidade de os envolvidos

compreenderem o processo, enquanto conteúdo de formação docente baseando-se nos conhecimentos por eles adquiridos, bem como nos princípios e valores que sustentam as práticas efetivadas na ação de descrever e, pela reflexão, identificarem os motivos que os levaram a essas escolhas. Esse caminhar da ação torna possível aos participantes identificarem as teorias das quais eles se apropriaram ao longo de suas vivências pessoais, como profissionais, tomando uma nova consciência de seus papéis, exigindo uma nova ação: a de confrontar.

Na ação do confrontar, procede-se à análise da prática, visando relacioná-la ao contexto cultural, social e política em que está implicada, de maneira que se perceba que ela não é resultado de escolhas idiossincráticas, mas de condições históricas que definem a forma de o profissional conceber a situação de trabalho na qual se envolve (HORIKAWA, 2008, p. 26).

Nessa ação, que é a de confrontar, todos devem fazer uma análise de suas práticas, tanto cultural quanto social e politicamente, pois esse contexto reflete-se em qualquer prática e não resulta de escolhas isoladamente, mas de todas as escolhas de que toda prática está imbuída. Assim, por meio dessa ação, os docentes podem perceber que suas práticas não são tão somente, resultado de escolhas próprias, mas sim, de condições históricas que as definem e as alicerçam, em suas condições de trabalho.

Sustentado nessas três primeiras ações básicas, os participantes de uma pesquisa colaborativa podem e devem sentirem-se aptos a reconstruírem seus caminhos com novos passos, não mais titubeantes, à procura de um porto seguro, mas, paulatinamente, apoiando-se no passo a passo do processo por eles empreitados, uma vez que reconhecem nesse fazer as suas condições também de estudiosos e de colaboradores, capazes de viabilizarem novas construções de saberes em conjunto, seja na relação de detentores de experiências, seja como de aprendizes, em vários aspectos que se apresentam no decorrer dos encontros, das palestras e dos estudos efetuados.

Essa condição de caminhante permite ao grupo adquirir novas perspectivas e ter a convicção de que entre a teoria e a prática há sempre a mediação do sujeito, imbuído de intenções e objetivos, diante do contexto que se lhe apresenta e não é possível apenas transpor, diretamente, a teoria à prática, pois entre elas existe todo um universo de limites e possibilidades de respostas, levando-o a constatar que, entre a teoria e a prática, o processo nunca é linear e único, mas que aquela deve ser transformada, continuamente, em instrumento de análise das ações, para se tornar cada vez mais uma prática eficaz.

Essa reconstrução das ações efetuadas transforma-se em um processo constante de autoavaliação e tem sustentação na pesquisa colaborativa, uma vez que o grupo, envolvendo pesquisadora e componentes, intervém juntos em prol dos objetivos definidos. Segundo Horikawa, em relação ao fazer dos professores, a pesquisadora

age no sentido de construir com os participantes da pesquisa novas interpretações da atividade educativa e de novos instrumentos para agir no contexto educacional, considerando as possibilidades e limites que ele

apresenta à ação do professor (HORIKAWA, 2008, p.30).

Assim, a pesquisa colaborativa, segundo os pressupostos de Ibiapina (2008), tem como fulcro a transformação dos espaços escolares, por sua ação emancipatório, abrindo possibilidades de reflexão aos professores, tendo como apoio de suas práticas, a problematização, o pensar e, conseqüentemente, a reformulação das práticas que não atingiram seus objetivos, em práticas eficazes.

Por outro lado, esse fazer, trazido das universidades pela academia, à sociedade, aos bancos escolares, contribui para reforçar o caminho para uma nova estrutura escolar, permitindo à escola:

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21).

Em consonância a esse pensar, a prática da pesquisa colaborativa faz-se necessária, na escola, para rever

as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, sua organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT; BLANCO, 2007, p.30).

É preciso, sobretudo que os professores e a gestão escolar e toda sua equipe direcionem a formação de seus professores, revendo e reavaliando todas as formas de interação que ocorrem entre os diversos segmentos que compõem a escola e que nela interferem, sem dúvida alguma.

As constatações e as reflexões sobre esta temática nortearam as mudanças nas práticas pedagógicas do século XXI, diante da responsabilidade social de cada um, tanto para a efetivação quanto para a aplicação dessas políticas dentro dos muros escolares, ampliando também a ótica da sociedade sobre esse universo.

Segundo Ibiapina, a pesquisa colaborativa no âmbito escolar torna-se não só pertinente, mas também relevante porque:

o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente (IBIAPINA, 2008, p. 114 -115).

Essa prática colaborativa é capaz de proporcionar o desenvolvimento do grupo,

já que as ações de colaboração “se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade”, objetivando a transformação “com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 66).

Para exercer uma prática colaborativa, o professor precisa refletir criticamente sobre sua atuação, a qual deve ser criativa a fim de produzir novas formas de pensar e de agir e, nem sempre o espaço escolar propicia momentos adequados, para debater, com outros professores, os problemas advindos da profissão. Por isso, muitos se perdem em seus fazeres e se tornam inoperantes, sem “condições para o enfrentamento das necessidades e dilemas de práticas arraigadas por parte dos professores, que as realizam, desde a formação docente” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p.77).

Esse novo olhar sobre a prática educacional deve estar apoiado e consolidado na reflexão crítica e na ação de colaboração que se alicerçam na necessidade da formação continuada compreendida como uma

prática reflexiva que considera o professor um sujeito da ação que valoriza suas experiências pessoais suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão (RICHIT, 2010, p.67).

De acordo com Magalhães (1998, p.73), no trabalho colaborativo, nem todos têm a mesma agenda ou poder institucional, mas é preciso “que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade”, com o mesmo poder de decisão, desde que isso seja negociado entre eles. Nesse viés, o pesquisador, ao chamar a atenção para o cumprimento do cronograma, não deverá visar a uma imposição ao docente, no entanto, elucida-se aqui a responsabilidade necessária no trabalho colaborativo, pois é do pesquisador a função de dirigir o trabalho, como encaminhamento da pesquisa, para que esta tenha um bom andamento.

Neste artigo ressaltou-se a importância da pesquisa colaborativa como uma significativa ferramenta que propicia a aproximação entre “academia e escola a fim de colaborar com a formação contínua do professor para transformação da realidade por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 968).

Assim, diante das dificuldades que muitos docentes enfrentam no dia a dia escolar, a pesquisa colaborativa pode e deve ser uma escolha metodológica, por propiciar a reflexão de seu fazer na sala de aula, permitindo-lhe relacionar a teoria com a prática frente aos “objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado (HORIKAWA, 2008, p.25).

Nesse sentido a pesquisa colaborativa por ter como tônica, o estudo, a reflexão, o questionamento, no afã de um trabalho mais produtivo e eficaz, deve fazer parte do docente atuante, se já não faz, pois só assim, o professor poderá enfrentar os desafios que permeiam, a cada dia, o interior de uma sala de aula, com um público cada vez mais heterogêneo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. O. de A.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

BANDEIRA, H. M. M. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 1996.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

DAMASCENO, I. C. A colaboração na compreensão das professoras. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., p.91-110, 2016.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 20 p. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORGE, N. M.; PEREIRA, P. S. Os movimentos de uma pesquisa colaborativa na formação continuada de professores de Matemática. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 12, 2016. Anais... São Paulo: UNICSUL, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. The Specialist, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: **Trajatórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

RICHT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVA, E. do. N.; IBIAPINA, I. M. L. de M. PESQUISA COLABORATIVA: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., p.131-149, 2016.

ZEICHNER K. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008; 535. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso dia 3-5-2021.

CAPÍTULO 11

DESENVOLVIMENTO DE PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO TÁTÉIS PARA ACESSIBILIDADE DE DEFICIENTES VISUAIS

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 05/07/2021

Raquel Rosa de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Sapucaia do Sul – RS
<http://lattes.cnpq.br/4510119994776683>

Carmen Iara Walter Calcagno

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-Rio-Grandense Sapucaia do
Sul – RS
<http://lattes.cnpq.br/0917832739193743>

RESUMO: Pela existência de barreiras espaciais e informacionais, os deficientes visuais não conseguem desenvolver total autonomia para circulação. Deste modo, buscou-se o desenvolvimento de placas táteis de identificação de salas do câmpus IFSUL-Sapucaia do Sul. Para isto, esta pesquisa foi dividida em três etapas: pré-projeto, projeto e pós-projeto. Assim, foi projetado um sistema de sinalização identificativa para os sanitários femininos composto por duas placas: visual (contendo pictograma) e tátil (agregando texto em relevo e seu equivalente em Braille) de acordo com os requisitos do produto pesquisados no referencial teórico. O material utilizado baseia-se na mistura de um material que seria descartado (resíduos de papel) juntamente com um polímero biodegradável (amido de mandioca). Os moldes para conformação do material foram fabricados por impressão 3D. Testes qualitativos

das informações nas placas e do seu aspecto em geral, bem como, uma análise dimensional entre o produto e o modelo gráfico foram efetuados. Nas configurações exploradas, foi possível a obtenção tanto de uma placa visual e do texto em relevo tátil de acordo com a NBR 9050.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de sinalização; acessibilidade; desenvolvimento de produto.

ROOM IDENTIFICATION SIGNS DESIGN FOR VISUAL IMPAIRMENT'S ACCESSIBILITY

ABSTRACT: The visual impairment's people has difficulty to be autonomous into spaces that doesn't follow accessibility rules. In that way, this research has the goal to design room identification signs at IFSUL-Sapucaia do Sul. The paper's structure was: pre-design, design and post design. Thus, a ladies room signs was developed by the requirements research. This signage system contains two plaques: one visual (pictograms) and another one tactile (tactile text and braille). The signs materials choice's were based in the blend of a material that would be discarded (paper waste) combined with a biodegradable polymer (cassava starch). The molds for forming the material were manufactured by 3D printing. Qualitative tests of the information on the plates and its appearance in general, as well as a dimensional analysis between the product and the graphic model were carried out. In the configurations explored, it was possible to obtain both a visual sign and tactile text in accord with NBR 9050.

KEYWORDS: Identification signs, Accessibility; Signage system.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo o censo de 2010 elaborado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa (OLIVEIRA, 2012). A maior incidência são os casos de deficiência visual, aproximadamente 3,46%, dos quais 1,6% da população são considerados cegos (OLIVEIRA, 2012). A deficiência visual é considerada um tipo de deficiência sensorial pois gera limitantes no sistema visual (DISHINGER e ELY e PIARDI, 2012). De acordo com a acuidade e o campo visual ela pode ser classificada em dois grupos (visão subnormal e cegueira) (CARDOSO e KOLTERMANN, 2010; CONDE, 2016; DISHINGER e ELY e PIARDI, 2012; GIL, 2018). As pessoas que conseguem distinguir objetos somente a uma distância bem limitada ou que apenas identificam vultos ou luminosidade são considerados como portadores de visão subnormal (baixa visão) (CONDE, 2016; GIL, 2018). Enquanto que a cegueira diz respeito a falta de percepção de luminosidade e diferenciação de formas (CARDOSO e KOLTERMANN, 2010; CONDE, 2016). Pelo olhar pedagógico, cego é o indivíduo que necessita da utilização do sistema em Braille e com baixa visão aquele que compreende textos com letras ampliadas (CONDE, 2016; GIL, 2018).

Pelo fato do mecanismo de desenvolvimento de percepções sensoriais do deficiente visual ser de uma maneira diferente da sociedade em geral, estes, necessitam de tecnologias específicas para desenvolver uma identificação do espaço em seu entorno e locomover-se com autonomia. Para garantir a sua inserção na sociedade, em 2004 a Constituição Brasileira estabeleceu o decreto N° 5296 que regulamenta e garante o cumprimento de outras duas leis de acessibilidade (leis N° 10.048 e N° 10.098) (BRASIL, 2000a, 2000b, 2004). Além disto, o decreto prevê o cumprimento do descrito em complemento com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Em 2015, foi elaborada a lei N° 13146, referente ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa a inclusão social e cidadania de deficientes (BRASIL, 2015). Segundo o Art. 53 das definições gerais deste estatuto “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”. E ainda, declara que a discriminação do deficiente pode ser realizada pela existência de barreiras tanto de comunicação como espacial e a omissão de tecnologias assistivas.

Apesar destas normativas que asseguram a acessibilidade a deficientes em edificações serem bem definidas, não são usualmente empregadas. Na sua grande maioria, os portadores de deficiência, como a visual, não conseguem desenvolver total autonomia para circulação nem em instituições de ensino. Assim, o objetivo geral deste estudo foi desenvolver placas táteis de identificação de salas do câmpus IFSUL-Sapucaia do Sul por meio de um material que seria descartado (resíduos de papel) juntamente com um polímero biodegradável (amido de mandioca).

2 | SISTEMAS DE SINALIZAÇÃO

Sinalização é um conjunto de elementos elaborados com o intuito de transmitir informações que sejam rapidamente compreendidas (APELT e CRAWFORD e HOGAN, 2007; CALORI e VANDEN-EYNDEN, 2015; CARDOSO e KOLTERMANN, 2010). A NBR 9050 (ABNT, 2015), Norma Brasileira referente a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, prevê que a sinalização pode ser classificada de três maneiras: (1) sinais de localização (com a função de orientar a localização de determinado objeto); (2) sinais de advertência (possuem o objetivo de alertar previamente uma determinada instrução) e (3) sinais de instrução (servem para realizar a instrução de uma ação). Estes três tipos de sinais podem ser utilizados individualmente ou em conjunto.

Uma categoria para o sistema de sinalização é a informativa. Esta possui como intuito identificar espacialmente os elementos, informando o local de destinação (ABNT, 2015; CALORI e VANDEN-EYNDEN, 2015). Referente a instalação, a sinalização pode ser empregada de modo permanente, quando já existe uma definição do local e sua função. Ou, ela pode ser temporária a fim de comunicar notícias provisórias ou que podem ser modificadas esporadicamente (ABNT, 2015).

Como citado por CARDOSO e KOLTERMANN (2010) um dos instrumentos utilizados como recurso de sistema de sinalização são as placas táteis. Para promover a acessibilidade espacial para os deficientes visuais, as placas de sinalização não devem apenas indicar determinado local, mas sim fazer com que o usuário assimile tanto a função como a estrutura e as interações espaciais que acontecem (DISHINGER e ELY e PIARDI, 2012). A sinalização tátil faz parte da conceituação *wayfinding*, representando dispositivos que auxiliam na acessibilidade espacial (APELT e CRAWFORD e HOGAN, 2007; CALORI e VANDEN-EYNDEN, 2015). A fim de auxiliar na legibilidade das informações e proporcionar autonomia aos usuários, esta sinalização incorpora informações em relevo (símbolo/texto) associadas a textos visuais juntamente com o sistema Braille (APELT e CRAWFORD e HOGAN, 2007; BENEVIDES, 2015).

3 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de placas de sinalização identificativas e permanentes este trabalho está dividido em três grupos: pré-projeto, projeto e pós-projeto, de acordo com Calori e Vanden-Eyden (2015) e Rozenfeld *et al.* (2006). Um fluxograma com as etapas de elaboração pode ser visualizado na Figura 1 e uma explicação detalhada desta pesquisa é relatada por Souza (2019).

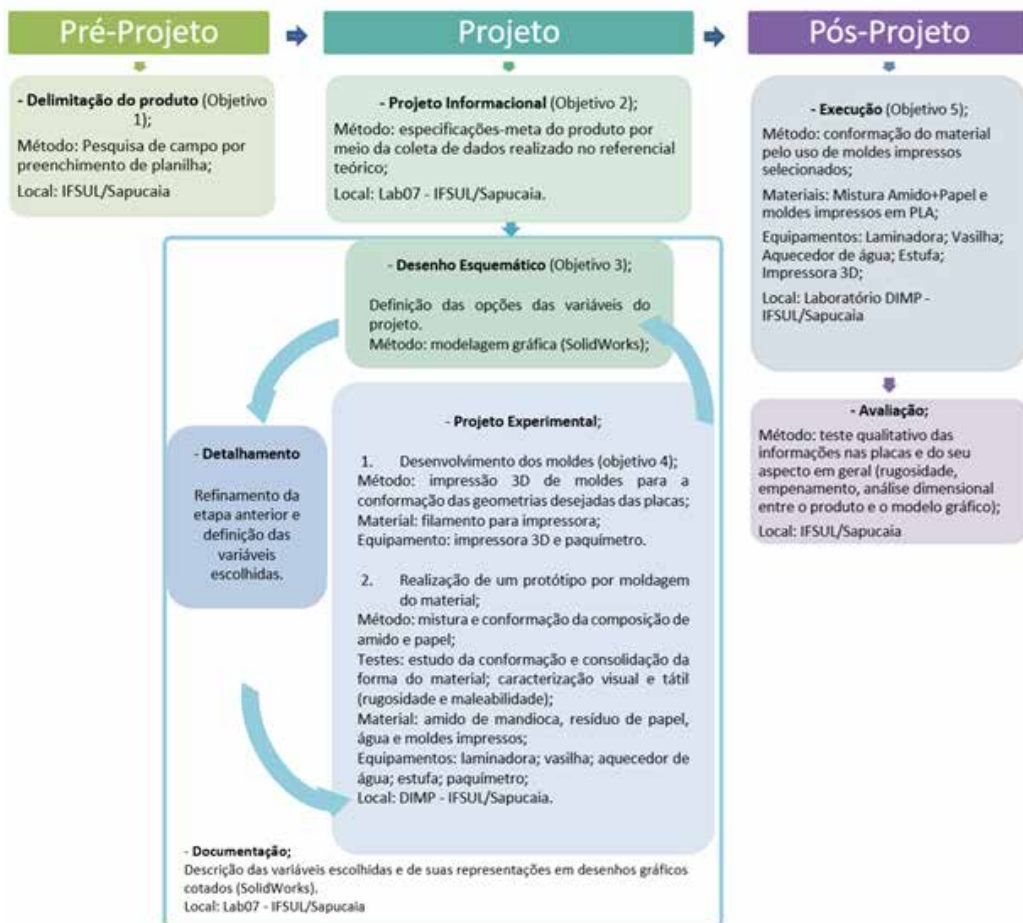


Figura 1. Etapas de elaboração do produto.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Pré-projeto

Para identificar as necessidades de sinalização do instituto foi efetuada em novembro de 2018 uma análise do cenário de sinalização das portas do campus (SOUZA e CALCAGNO, 2019). Ao todo, foram observadas 122 salas (divididas em 10 ambientes) onde 82% possuíam placas de identificação. Nas quais, todas apresentaram o emprego de recursos gráficos, mas somente 2% possuíam elementos táteis. Deste modo, a configuração do sistema de identificação não atendia a legislação. Para a definição do local para o desenvolvimento da sinalização, os dados levantados foram discutidos juntamente com o núcleo de acessibilidade do campus e com funcionários de atendimento ao público. Assim, os três ambientes sinalizados como prioritários foram: (1) Setor audiovisual; (2) Setor de

higiene e (3) Setor de ensino. Frente ao número e a periodicidade de usuários, bem como, uma reprodução no método de fabricação o desenvolvimento do produto foi definido para os sanitários femininos.

4.2 Projeto

4.2.1 Projeto: Projeto Informacional

Tendo em vista que as placa de identificação de sanitários têm o objetivo de sinalizar o local, elas devem possuir um determinado número de informações que permitam ao receptor compreender a função do local e as interações espaciais que ali ocorrem (DISHINGER e ELY e PIARDI, 2012). Pelo fato deste tipo de sistema abranger no mínimo dois sentidos de comunicação, o produto desenvolvido nesta pesquisa explorou tanto elementos visuais como táteis (ABNT, 2015; APELT e CRAWFORD e HOGAN, 2007; BENEVIDES, 2015). Deste modo, o sistema de sinalização identificativa dos sanitários neste trabalho compreende duas placas (Figura 2). Uma contendo a informação visual (pictograma baseado nos símbolos universais) localizada no centro da porta. A outra, tátil direcionada para as pessoas que possuem cegueira (trazendo os elementos textuais em relevo e o Braille) disposta na parede lateral no sentido direito da maçaneta da porta.

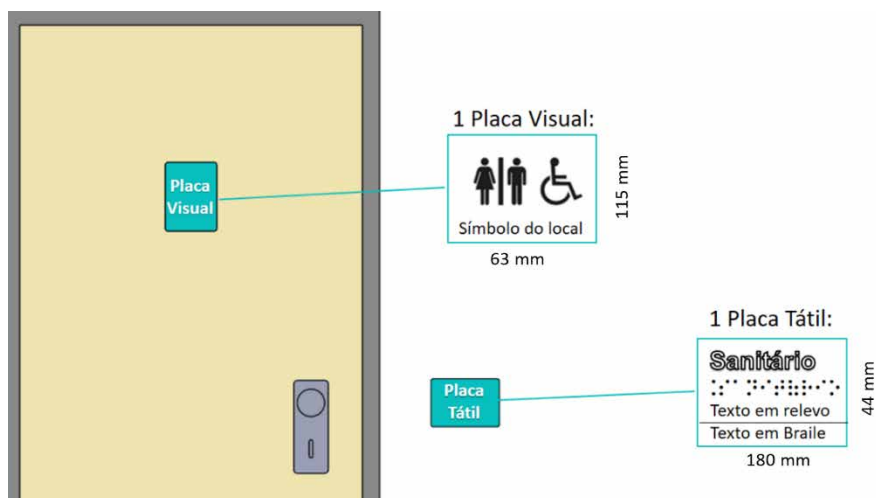


Figura 2. Representação do sistema de sinalização dos sanitários do IFSUL/Sapucaia.

Este sistema de duas placas apresenta informações visuais, em relevo e o sistema Braille respeitando as condições assinaladas pela norma NBR 9050 e pela literatura para a elaboração dos requisitos do produto (ABNT, 2015; APELT e CRAWFORD e HOGAN, 2007; BENEVIDES, 2015).

As geometrias e disposições das placas foram projetadas conforme o descrito pela

NBR 9050 (ABNT, 2015), a qual prevê que as placas de sinalização de identificação de portas e passagem devem respeitar as seguintes diretrizes:

- a) Em portas deve ser centralizada sem acomodar informações táteis e deve possuir uma altura de localização entre 1,20 m e 1,60 m do solo; (Placa Visual)
- b) Para complementar a informação, deve existir informação tátil ou sonora, na parede adjacente ou no batente, posicionadas entre 0,90 m e 1,20 m do solo; (Placa Tátil)
- c) O sistema de sinalização não deve possuir elementos cortantes ou prejudiciais aos usuários. (Cantos arredondados em ambas as placas)

Para a placa tátil, o Manual de Acessibilidade para Prédios Públicos esclarece que as informações táteis das placas são postas na parede lateral das portas, as quais são posicionadas a uma distância de 15cm, no sentido da maçaneta (BENEVIDES, 2015). E, exemplifica que um exemplo do conteúdo informacional tátil em sanitários é a inscrição das palavras “feminino”, “masculino” ou “unissex”, em relevo utilizando cores contrastantes ao fundo acompanhadas com sua respectiva descrição em Braille (BENEVIDES, 2015).

As placas devem ser posicionadas a uma altura adequada ergonomicamente para todos os usuários do espaço (sentadas e/ou em pé) (ABNT, 2015; CUNHA e FONSECA, 2011). Cunha e Fonseca (2011) constataram que uma altura ideal dos elementos táteis seria a 1,30 m do solo, 100 mm a mais do que o pressuposto pela NBR 9050 (ABNT, 2015).

- Requisitos dos elementos gráficos (Placa Visual):

O pictograma empregado na placa baseia-se no símbolo de sanitário apresentado na NBR 9050 (ABNT, 2015). Pois, sua representação viabiliza o entendimento da informação para as pessoas com baixa visão, a analfabetos e àqueles que não tenham o idioma português como dominante. A escolha do emprego de somente o símbolo visual baseou-se no princípio de simplificação de informação. Como ressaltado pelo núcleo de acessibilidade do IFSUL uma placa de identificação não pode ter muitos elementos, pois estes dificultam a transmissão da informação principalmente para pessoas com problemas cognitivos. Os requisitos para este elemento visual é de que deve ser visível e legível; deve utilizar traços espessos e possuir altura de, no mínimo, 80 mm (ABNT, 2015; OKEENEA, 2017). Além disto, deve existir contraste considerável entre o pictograma e o ambiente de aplicação (OKEENEA, 2017).

- Requisitos dos elementos táteis (Placa Tátil):

Os requisitos que devem ser atendidos pelos caracteres em relevo segundo a norma NBR 9050 (ABNT, 2015) são:

- a. altura do relevo: 0,8 mm a 1,2 mm;
- b. altura dos caracteres: 15 mm a 50 mm;
- c. distância mínima entre caracteres: 1/5 da altura da letra;

d. distância entre linhas: 8 mm.

A Figura 3 apresenta o espaçamento entre as celas em Braille e a sua proporção, o diâmetro previsto para a base do ponto Braille é de 1,2 mm a 2 mm enquanto que a sua altura pode variar entre 0,6 a 0,8 mm (ABNT, 2015). O Braille deve estar localizado abaixo da sinalização visual e tátil (caracteres ou símbolos em relevo) (ABNT, 2015).



Figura 3. Dimensionamento do ponto em Braille (ABNT, 2015).

4.2.2 Projeto: Documentação

Para uma melhor compreensão dos elementos que foram avaliados e desenvolvidos neste trabalho, esta seção foi dividida de acordo com o intuito de cada placa:

- Informação visual: sanitário feminino

A placa foi projetada para ter a representação do pictograma por meio de um corte passante em sua superfície. Este procedimento foi escolhido pelo fato de facilitar e minimizar o número de operações do processo de manufatura do produto. Pois, além de empregar uma menor quantidade de material, este método isenta a necessidade da fabricação de duas superfícies diferentes que serão montadas e/ou coladas posteriormente.

Dois propostas iniciais para o desenvolvimento do molde são apresentadas na Figura 4. O primeiro modelo remete a uma versão clássica do pictograma universal do sanitário feminino, enquanto que o segundo traz uma visão minimalista da figura.

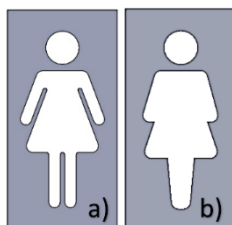


Figura 4. Representação do elemento gráfico das placas de sinalização do sanitário feminino. A) Modelo tradicional; B) Modelo minimalista.

Visualmente, ambas apresentaram boa uniformidade visual e harmonia, deste modo foram submetidas a testes de moldagem do material. Isto ocorreu com o intuito de avaliar e identificar qual modelo permitiu uma melhor conformação da geometria para assegurar a garantia da informação visual planejada no resultado final da placa.

- Informação tátil: caracteres em relevo e presença de texto braille

A informação contida nos caracteres em relevo pode ser tanto percebida pelo sentido da visão como pelo tato. Por isto, para identificar a legibilidade do texto que será reproduzido em relevo, inicialmente dois modelos de fontes com as mesmas configurações de tamanho foram avaliados visualmente: *Helvética* e *Frutiger* (Figura 5). Ambos não possuem serifas e são reconhecidos por proporcionarem uma informação nítida (CALORI e VANDEN-EYNDEN, 2015; CARDOSO e KOLTERMANN, 2010; CUNHA e FONSECA, 2011).



Figura 5. Comparação da legibilidade do texto.

O traçado da letra “e” na fonte *Helvetica* praticamente forma um círculo completo, o que pode atrapalhar na identificação da letra (tanto de forma visual como tátil). Assim, para a sequência do estudo a fonte utilizada foi a *Frutiger*.

4.3 Pós-projeto

Pelos moldes (obtidos por impressão 3D pelo método de deposição de material fundido) e parâmetros de conformação escolhidos, foi possível fabricar uma placa visual e uma placa com texto em relevo, uma ilustração dos produtos desenvolvidos é apresentada na Figura 6 e na Figura 7.



Figura 6. Placas, com cor natural e pigmentada, fabricadas com amido e papel.



Figura 7. Aspecto visual da placa tátil.

A placa visual apresentou um valor médio na altura do pictograma superior ao mínimo delimitado nos requisitos do produto >80 mm. De modo geral, devido a contração do material e a folga existente entre os componentes dos moldes, o produto final possuiu dimensões externas diferentes das planejadas, mas com valores que não comprometeram a estabilidade e harmonia estética.

A cor da placa mostrou-se adequada, pois permitiu um contraste visual com um tom similar das portas do IFSUL/Sapucaia. Além disto, este tom remete a identidade visual do câmpus. Durante o procedimento de pigmentação foi constatado que o material permite a obtenção de diferentes texturas no processo. O material respondeu bem ao procedimento de lixamento tanto para linearizar como para arredondar os cantos da placa, o que demonstra seu potencial para aplicação em desenvolvimento de produtos. Também o procedimento de acabamento foi realizado somente em determinados pontos da placa, pois após a consolidação de forma, o produto já apresentava um formato semi-pronto. Por estas características a placa visual cumpre com o seu objetivo de possuir elementos que permitam a assimilação e identificação do espaço (sanitário feminino).

Apesar de ter sido possível a conformação do material de acordo com a forma desejada para a placa tátil em Braille (Figura 8), este não apresentou as dimensões especificadas na norma NBR 9050 (ABNT, 9050). As placas obtidas possuíram valores médios na altura do ponto Braille de $0,54 \pm 0,24$ mm. Estes valores são inferiores ao limite estabelecido de 0,6 a 0,8mm (ABNT, 9050).



Figura 8. Placa tátil com elementos em Braille.

Como já tinha sido constatado na fase de projeto, foi possível obter uma placa contendo texto em relevo de acordo com as dimensões dos requisitos do produto. Esta possibilitou a pintura da superfície do relevo proporcionando uma melhor legibilidade da informação e garantindo o contraste existente nos elementos. Também, após aplicação de verniz, a placa apresentou uma aparência visual brilhosa. Além disto, este processo fez com que ela ficasse mais homogênea ao toque, melhorando a distribuição de rugosidade ao longo da placa. Deste modo, a metodologia de desenvolvimento do texto em relevo foi satisfatória.

5 | CONCLUSÕES

Este trabalho buscou trazer um sistema de sinalização adequado ao IFSUL/Sapucaia. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver placas táteis de identificação de salas do câmpus para acessibilidade de deficientes visuais. Levando em consideração o número e a periodicidade de usuários, bem como, uma reprodução no método de fabricação o desenvolvimento do produto foi definido para os sanitários femininos.

O sistema de sinalização projetado foi composto por duas placas: uma visual (contendo pictograma baseado no símbolo universal de sanitário feminino) e outra tátil (agregando texto em relevo e seu equivalente em Braille) de acordo com os requisitos do produto.

O material possibilitou procedimentos de lixamento garantindo a obtenção de produtos dentro o especificado. A placa visual apresentou uma informação legível, com uma pigmentação que garante um contraste da placa com o ambiente. Para a placa tátil, a conformação do material por compressão gerou um produto contendo texto em relevo de acordo com as dimensões dos requisitos do produto. A parte superior do texto pôde ser pigmentado, o que proporcionou uma melhor legibilidade da informação e garantiu o contraste existente nos elementos da placa. O produto com verniz criou uma camada mais

homogênea ao longo da placa. Deste modo, possibilitou uma aparência visual brilhosa e uma melhor distribuição da rugosidade ao toque na placa.

Por estas características citadas, tanto a placa visual como o texto em relevo fabricadas possuíram elementos que permitem a assimilação e identificação do espaço (sanitário feminino).

REFERÊNCIAS

APELT, R.; CRAWFORD, J.; HOGAN, D. **Wayfinding design guidelines**. CRC - Cooperative Research Centre for Construction Innovation: Icon.Net Pty Ltd. 2007, 68p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BENEVIDES, E. B. **Manual de Acessibilidade para Prédios Públicos**: Guia para Gestores. Brasília: Secretaria do Patrimônio da União (SPU). 2015. 84p.

BRASIL. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

_____. Lei n.10.048, de 8 de novembro de 2000. **Da a prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

_____. Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 2000b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L10098.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

_____. Lei n.13146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 17 de setembro de 2008.

CALORI, Chris; VANDEN-EYNDEN, David. **Signage and Wayfinding Design** : A Complete Guide to Creating Environmental Graphic Design Systems. 2 ed. New Jersey : John Wiley & Sons, 2015. 322 p.

CARDOSO, E.; KOLTERMANN, T. L. S. Recursos para acessibilidade em sistemas de comunicação para usuários com deficiência. **Design e Tecnologia**, v. 1, n. 02, p. 8-21, 2010.

CONDE, A. J. M. Definição de cegueira e baixa visão. 2016. [Online]. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

CUNHA, P. V; FONSECA, L. P. Sistema de sinalização acessível em Braille. **InfoDesign**, v. 8, n. 1, p. 64-73, 2011.

DISHINGER, M.; ELY, V. H. M. B.; PIARDI, S. M. D. G. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: MPSC, 2012. 161 p.

GIL, Marta. **Deficiência visual (Caderno da TV Escola)**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p.

OKEENEA. *Comment concevoir une signalétique accessible à tous ? Réglementation et bonnes pratiques*. 2018. [Online]. Disponível em: <<https://webzine.okeenea.com/concevoir-une-signalétique-accessible/>>. Acesso em: 05 set 2018.

ROZENFELD, H. *et al.* **Gestão de desenvolvimento de produtos**: Uma referência para a melhoria do processo. São Paulo: Saraiva, 2006. 539 p.

SOUZA, Raquel R. ; CALCAGNO, Carmen I. W. . **CENÁRIO DE SINALIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PORTAS DO IFSUL/SAPUCAIA**. In: INOVTEC - Seminário de Inovação e Tecnologia do IFSUL, 2019, Sapucaia do Sul. 8º INOVTEC. Sapucaia do Sul: IFSUL, 2019. p. 454-461.

SOUZA, Raquel Rosa de. **Desenvolvimento de placas de identificação táteis para acessibilidade de deficientes visuais IFSUL/Sapucaia do Sul**. xi, 62 f. TCC (Graduação em Engenharia Mecânica) - IFSUL, câmpus Sapucaia do Sul, Sapucaia do Sul, 2019

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS ATORES DO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 29/06/2021

Osni Oliveira Noberto da Silva

Universidade do Estado da Bahia
Jacobina – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/8117427158420224>

<http://orcid.org/0000-0001-5028-0889>

Este texto é parte integrante de pesquisa a nível de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiada com bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia.

RESUMO: O objetivo do presente artigo é conhecer a opinião dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam no município de Jacobina/BA, no que diz respeito a qualidade do relacionamento que eles mantêm com os diversos atores sociais que direta ou indiretamente influenciam a sua prática pedagógica. Na metodologia foram selecionados quatorze docentes que aceitaram participar do estudo e estavam enquadrados no seguinte critério de inclusão: que tenham trabalhado como professor de Atendimento Educacional Especializado em escolas municipais de Jacobina, estado da Bahia. Os resultados indicaram que mantêm uma boa relação entre os professores que atuam no AEE e os alunos

com deficiência, mas também com os outros que atuam e/ou influenciam diretamente no cotidiano da escola, a saber: familiares dos alunos de AEE, os docentes das salas de aula regular, o(a) diretor(a) da escola, o(a) secretário(a) municipal de educação, o(a) coordenador(a) pedagógico e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza, merenda etc).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Trabalho docente; Relações interpessoais.

INTERPERSONAL RELATIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS AND OTHER ACTORS OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The purpose of this article is to know the opinion of the Specialized Educational Service (AEE) teachers who work in the city of Jacobina / BA, with regard to the quality of the relationship they maintain with the various social actors that directly or indirectly influence their pedagogical practice. In the methodology, fourteen teachers were selected who agreed to participate in the study and were included in the following inclusion criteria: who have worked as a teacher of Specialized Educational Assistance in municipal schools in Jacobina, state of Bahia. The results indicated that they maintain a good relationship between the teachers who work at the ESA and the students with disabilities, but also with the others who work and / or directly influence the daily life of the school, namely: family members of the ESA students, the teachers of the regular classrooms, the school principal, the municipal education secretary, the pedagogical coordinator and the other school staff (concierge, cleaning,

lunch etc).

KEYWORDS: Special Education; Teaching work; Interpersonal relationships.

INTRODUÇÃO

Existem no Brasil mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo deficiência, que equivale a 23,9% da população total do país, sendo cerca de 26 milhões de pessoas do sexo feminino e 19 milhões do sexo masculino (IBGE, 2010).

No estado da Bahia o percentual é levemente superior a porcentagem nacional, com 25,35% da população total do estado enquadrado como pessoas com deficiência. Por conta de grande contingente de brasileiros com deficiência, muitos em idade escolar, é necessário que o sistema educacional do país, principalmente o público, possa oferecer um ensino que atende as necessidades desse público.

De acordo com Mantoan (2006) o paradigma educacional atual se funda na construção de uma escola inclusiva, em que todos os alunos possam estudar juntos, independente das suas particularidades.

Para isso é necessário que novas metodologias sejam utilizadas, uma nova formação docente seja pensada, uma nova estrutura física das escolas seja construída, o que invariavelmente leva a se pensar numa nova forma de educação. Concordando com essa ideia, Amaral (2017) deixa claro que:

Nessa perspectiva, é mister afirmar que a educação inclusiva é pensada a partir de uma concepção de inclusão social, que imbuída pelo conceito de cidadania, onde todos/as têm os mesmos direitos civis, políticos e sociais, a sua prática educativa estabelece o convívio com a heterogeneidade da condição humana. E é na escola que essa condição humana se aflora e é aquecida pelo valor das interações por lá desenvolvidas (pág. 128).

Assim, para a concretização da proposta inclusiva nas escolas, é necessário alterações na formação dos educandos e nas propostas pedagógicas e também um bom relacionamento entre os diferentes atores sociais que direta ou indiretamente influenciam na concretização da proposta inclusiva, como explicado por Duek (2007):

É imprescindível, nesse contexto, que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade. Referimos-nos aqui, à possibilidade de promover avanços na aprendizagem desse aluno, tido como alguém digno de ter a sua singularidade reconhecida e respeitada, onde o foco recaia sobre a diferença e não meramente sobre a deficiência (pág. 66-67).

Complementando essa ideia, Martins (2011) explica que entender o trabalho do professor não está dissociado de sua condição enquanto ser social e de sua compreensão acerca da produção do conhecimento e da própria função da escola no desenvolvimento educacional dos alunos.

Deste modo, o objetivo do presente artigo é conhecer a opinião dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam no município de Jacobina/BA, no que diz respeito a qualidade do relacionamento que eles mantem com os diversos atores sociais que direta ou indiretamente influenciam a sua prática pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo pode ser classificado como exploratório, pois “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, pág. 41). Além disso o mesmo autor complementa que as pesquisas de cunho exploratório podem aprimorar ideias já existentes ou determinar novos caminhos de investigação (GIL, 2002). Neste caso, o presente estudo vem a colaborar para conhecer a realidade apresentada nos professores que atuam com Educação Especial.

Para coletar os dados necessários para responder o objetivo do artigo, foi utilizado como instrumento um questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha, que Gil (1999) define como uma a técnica de pesquisa que se vale de um número específico de perguntas que são apresentadas pelos entrevistadores aos sujeitos participantes, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, pág.124).

As perguntas visaram contemplar a categoria das condições do ambiente sociogerencial, que tratam das relações interpessoais, principalmente focando no relacionamento com os professores das salas regulares, pais, alunos e a direção da escola e que de acordo com Borges et al (2015), compõem uma das categorias das condições de trabalho.

Os sujeitos que aceitaram participar do estudo foram quatorze professores que atuavam com alunos com deficiência, nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Jacobina/BA, principal município da região do estado da Bahia conhecida como Piemonte da Diamantina e que possui, segundo dados do IBGE (2017) uma população de cerca de 83 mil habitantes.

Para este estudo os professores foram provocados opinar sobre a sua relação com os seguintes sujeitos: alunos de AEE, familiares dos alunos de AEE, professores da sala de aula regular, diretor(a) da escola, coordenador(a) pedagógica, secretário(a) de educação do município, além dos outros funcionários que conduzem a logística de funcionamento do ambiente escolar, caso de profissionais da limpeza, portaria, merenda etc.

Além disso, a pesquisa deste artigo foi produzida seguindo todas as normas de ética referente a pesquisa com seres humanos, aprovada pelo comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), através do parecer nº 2532.689.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Traçando um rápido perfil dos 14 sujeitos participantes do estudo, todas as professoras são do sexo feminino, com idades que variaram entre 35 a 57 anos de idade, com tempo de experiência no trabalho com AEE variando de 1 a 11 anos. O questionário aplicado a elas apresenta perguntas acerca de como consideram a sua relação com os outros sujeitos que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho com alunos com deficiência na escola. Cada uma opinou acerca da sua relação com os indivíduos apresentados dentro das seguintes opções: “Excelente”, “Boa”, “Regular” e “Ruim”.

No que diz respeito a relação com os alunos do AEE, 57,14% das professoras consideram como excelente e 42,85% consideram como boa. Nenhuma professora assinalou as opções regular e ruim.

Essa é a relação mais relevante para o processo educacional, pois de acordo com Lima e Cupolillo (2006), a falta de comunicação com o aluno com deficiência tornar difícil para o professor produzir um programa de desenvolvimento educativo, com metodologia, objetivo e avaliação específico para as condições dos alunos.

Sem uma relação de confiança, as potencialidades das crianças não podem ser exploradas, não há uma troca de informações que direcionem as tomadas de decisão no processo pedagógico.

Por isso, autores como Ribeiro (2017) reafirmam a importância dos elementos referentes a afetividade para se criar um ambiente escolar propício para a educação consequente desenvolvimento dos alunos. E ainda segundo a mesma autora:

A emoção seria a base do desenvolvimento da inteligência, já que é o meio de comunicação inicial da criança, através da qual ela irá comunicar suas necessidades e desejos e, portanto, estabelecer sua relação com os outros indivíduos. Mas não se restringe à criança, acompanha o ser humano em toda a sua vida (pág. 16).

Para Travalha e Alves (2018), é através da afetividade que a criança pode ganhar confiança no professor, na escola e assim se “arriscar” um pouco mais no que diz respeito tanto ao aprendizado do conhecimento pré-estabelecido quanto ao processo de construção de um saber mais complexo.

Isso se torna ainda mais importante quando se refere a educação de crianças com deficiência e o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado. Para Lima e Cupolillo (2006) é comum, que a depender da idade e da condição, o aluno não consiga expressar seus sentimentos com qualquer pessoa e nem a qualquer hora.

Muitos desses podem ser referentes a sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, tristeza etc, que invariavelmente podem se transformar em dificuldades de aprendizagem. E ainda de acordo com os autores:

Essas interações nos levam a compreender como se desenvolve o processo de inclusão/exclusão da criança, pois cada interação é permeada pelos

significados e sentidos que o educador produziu e produz sobre a criança e como a criança se posiciona e se sente na interação com o educador (pág. 274).

De acordo com Ribeiro (2017), os professores também precisam trabalhar em sintonia com os familiares dos alunos, com vistas a oferecer a melhor assistência as necessidades educativas das crianças deles. Assim, a segunda questão apresentado as docentes buscou conhecer as percepções delas acerca da relação com os familiares dos alunos de AEE.

Os resultados indicaram que 50% das professoras consideraram a relação delas com os familiares dos alunos do AEE como sendo excelente e 42,85% consideram bom. Somente 7,14% docentes assinalaram regular e nenhuma marcou ruim. É possível inferir que existe uma relação positiva dos professores com os familiares dos alunos de AEE, mas ainda com margem para melhora.

É possível fazer um paralelo com o estudo de Rosa et al (2018) que analisaram e descrevem de jovens com deficiência junto a pais, mães e cuidadores. A pesquisa teve como foco adolescentes entre 12 a 18 anos com Autismo, Síndrome de Down e Distrofia Muscular de Duchenne. Os resultados indicaram que os pais e mães apresentaram interesse no desenvolvimento dos próprios filhos.

Porém, o mesmo estudo revelou que os familiares desses jovens tinham dificuldade em lidar com os problemas derivados das condições dos seus filhos, muito por conta da falta de esclarecimentos e informação necessária, o que gera uma certa angústia, tristeza e até sentimento de incapacidade em ajudar de uma forma mais efetiva no desenvolvimento pleno de seus filhos. Essa situação pode ser corrigida ou pelo menos atenuada, se for oferecida aos familiares um amparo profissional e também a possibilidade de cursos de formação.

Portanto, o quadro educacional e profissional demonstra a perda de expectativas por parte dos pais quanto ao ingressos dos filhos na faculdade e ao mercado de trabalho, pois acreditam que estes ambientes não tem preparo para recebê-los, juntamente, enxergam como barreira às condições "limitantes" da deficiências do adolescente em questão, fato que acaba influenciando diretamente a autonomia do jovem, pois sem o empoderamento e a ajuda dos pais na luta pela garantia dos direitos a eles fica ainda mais difícil alcançá-los e infelizmente se estes não são graduados para estarem aptos ao mercado de trabalho, que é uma das fases que mais proporciona autonomia e independência dos adolescentes com deficiência, inclusive financeira, eles sempre estarão sujeitos a dependência de seus familiares (ROSA et al, 2018, pág. 113).

Já para Ribeiro (2017) existe uma outra situação, muitas vezes, mais preocupante que a anterior, que é quando os familiares não conseguem ou não se interessam nem em manter uma conexão de afetividade com sua criança com deficiência. Essa situação influencia de forma negativa e decisiva no cotidiano da criança na escola e conseqüentemente

seu próprio desempenho acadêmico. Nesse caso Amorim (2012) destaca a relevância da família no aprendizado e na evolução dos filhos, principalmente aqueles com deficiência:

Podemos dizer que a família tem a função de preparar o emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem. Por isso, a função da família está vinculada aos cuidados e proteção, em dar suporte e ajudá-las no processo de escolarização, para que possam ser crianças capazes de estabelecer vínculos afetivos que favoreçam para a construção do ser humano (pág. 5).

Entretanto, esse também ainda é um empecilho comum quando se estuda a questão da família na educação das crianças. Isso pode ser observado no estudo de Amorim e Araújo (2016) com 17 docentes de AEE e 9 professores de sala regular da educação infantil, observaram segundo a ótica dos docentes entrevistados, que um dos grandes auxílios diz respeito a parceria com a família, que sem isso é impossível até ter autorização para encaminhar o aluno para outros profissionais da saúde em casos mais complexos.

Guimarães et al (2018) fizeram um estudo com o objetivo de verificar, através da ótica de familiares e docentes, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados indicaram que a inclusão ainda necessita de melhoras, porém foi observado posturas de pais e professores favoráveis à inclusão. E ainda de acordo com os autores:

É importante destacar a relevância da atuação dos professores e da família em conjunto com uma equipe de outros profissionais. Além disso, o preparo do professor é muito importante ao lidar com as crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial, podendo ser um fator decisivo nos resultados favoráveis a respeito da inclusão das mesmas na sala de aula regular (pág. 86).

Como oficialmente o Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio ao aluno que frequenta a escola regular, inclusive com o atendimento ocorrendo no turno oposto ao que o aluno com deficiência frequenta na sala regular, a questão seguinte indagou os docentes acerca da sua relação com os professores que atuam nas salas de aula regulares.

Assim, os dados indicaram que 50% das professoras consideraram a sua relação com os professores da sala regular como excelente, 42,85% consideraram como bom e apenas 7,14% consideraram a relação regular.

O trabalho colaborativo entre o professor de AEE e os docentes da sala regular já é previsto no artigo 9º da Resolução CNE/CEB, nº 4 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento

Entretanto, vários estudos como os de Siems (2008) e Fernandes (2016) apresentam tanto as potencialidades quanto as dificuldades do relacionamento entre essas duas modalidades de ensino, muito por conta do próprio desconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de AEE, perpassando pela falta de formação oferecido nos cursos de Licenciatura tradicionais, que ainda não dá segurança para que os professores da sala regular possa desenvolver um trabalho mais eficiente para os alunos com deficiência. Outra situação diz respeito a quantidade de alunos por turma. Em suma a constante precarização do trabalho docente é o cenário ideal para que os conflitos entre os docentes se acirrem.

O estudo de Siems (2008) teve como objetivo compreender a forma como sete professoras de Educação Especial que atuam na educação de pessoas com deficiência, em escolas públicas de Roraima, constituem sua Identidade Profissional.

Os resultados indicaram a existência de uma divisão entre os professores da sala de aula regular e a Educação Especial, tida como uma modalidade “à parte” dentro das escolas, onde não só os alunos do AEE são tidos “especiais”, mas também os professores que lá atuam, que em alguns momentos assimilam e em outros rejeitam essa condição. Por fim, a autora sugere que os professores de Educação Especial que atuam no AEE precisam estar efetivamente incluídos no ambiente da escola com mesmo respeito que os outros docente.

Já no estudo de Fernandes (2016) que objetivou analisar a relação entre o saber e a prática dos docentes que trabalhem nas salas de aula do ensino regular e os professores de Atendimento Educacional Especializado em cinco escolas e duas unidades pedagógicas do município de Belém, Pará.

Os resultados deixaram claro que existe uma dificuldade em ensinar os alunos, tanto aqueles com deficiência, quanto os que não possuem deficiência aparente. Além disso foi possível observar que existe entre os docentes pesquisados, um ensino colaborativo, mas o professor da sala regular acaba transferindo a responsabilidade do ensino de alunos com deficiência para o professor de AEE que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como explicado pelo próprio autor:

Um professor explica que, quando tem dificuldade em ensinar, transfere a responsabilidade para a professora da SRM, demonstrando não existir compartilhamento nas ações e decisões. No final das contas, quem assume a responsabilidade pelo educando com deficiência é a professora da SRM (FERNANDES, 2016, pág. 44).

No que diz respeito a relação das professoras de AEE com os outros atores da escola que atuam na parte de gestão e logística ocorreu o seguinte resultado: sobre a relação com o(a) Diretor(a) do colégio, 57,14% as docentes consideram excelente, 35,71% consideram bom e apenas 7,14% consideram regular.

No que diz respeito a relação das docentes de AEE com o(a) Secretário(a) municipal de educação, 71,42% consideraram bom, 14,28% marcaram excelente, 7,14% consideraram regular e outros 7,14% indicaram que a relação é ruim. Na relação com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), 57,14% consideraram boa, 35,71% excelente e 7,14% ruim. Esses dois últimos itens foram os únicos da pesquisa que tiveram respostas na categoria “ruim”.

No que diz respeito aos outros funcionários da escola, tais como o pessoal da limpeza, portaria, merenda, etc, 42,85% consideraram excelente, 42,85% consideraram bom e 14,28% regular.

Segundo Mauch e Santana (2016) reafirmam a importância da gestão escolar, na figura de seus representantes (secretários de educação, diretores e coordenadores pedagógicos), para que tome pra si a responsabilidade de proporcionar uma gestão aberta toda a comunidade escolar, sempre visando a construção coletiva de uma escola dentro do paradigma da inclusão. E ainda segundo os autores:

(...) tal gestão deve incentivar todos juntos a criar alternativas, desenhos e composições que contribuam para que a escola seja de fato para todos e construída com todos. Esse desafio é complexo, demanda tempo e muito investimento e tem impacto em questões estruturais, organizacionais, financeiras, políticas, filosóficas, pedagógicas, didáticas, relacionais e de registro, acompanhamento e sistematização, entre outras. Esse processo, normalmente gera conflitos, tensões, incertezas, medos e boicotes que precisam ser explicitados e superados (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 76).

Segundo Ribeiro (2017) é necessário que o acolhimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar precisa com a participação de todos que lá trabalham em suas diferentes funções. O elo que deve unificar esse trabalho inclusivo precisa ser um sentimento afetuoso de dar ao aluno a adaptação necessária para seu desenvolvimento e aprendizagem dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste artigo que foi conhecer a opinião dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam no município de Jacobina/BA, no que diz respeito a qualidade do relacionamento que eles mantem com os diversos atores sociais que direta ou indiretamente influenciam a sua prática pedagógica, foi possível levantar uma série de dados que puderam ser analisados em paralelo com outros estudos realizados por pesquisadores de outros estados e até regiões do país.

Assim, foi possível inferir que a relação entre as professoras de Educação Especial que atuam no AEE e os diversos “atores” da rotina escolar pode ser considerada satisfatória, variando desde as melhores avaliações para a relação com os alunos do AEE para as piores com o(a) secretário(a) de educação e o(a) coordenador(a) pedagógica. Porém de forma geral ainda existe, em alguns casos, margem para melhora e aprimoramento das relações com os professores de AEE.

Desse modo, é imperativo que esta e outras lacunas possam ser preenchidas em outros estudos futuros, acerca desse elemento importante da educação que são as relações interpessoais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 3, 2017, 120-140.

AMORIM, Márcia Camila Souza de. Afetividade na educação infantil. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**. n.º 7 p. 1 - 7. 2012.

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez. 2016.

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 3, 2017, 99-119.

BORGES, Livia de Oliveira; ALVES FILHO, Antônio; COSTA, Maria Teresa Pires; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Condições de trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Org.), **Dicionário Brasileiro de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

BRASIL, **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão**: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. O ser e o saber-fazer docente nas escolas das ilhas de Belém/PA. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 32-49, set./dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Danielle Cristina Uilan; EVARISTO, Fabiana Lacerda; SILVA, Jakeline Santana. **Concepção de pais e professores no processo inclusivo de alunos com autismo**. *Educação*, v. 8, n. 1, p. 73-91, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 18 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Candice Marques de; CUPOLILLO, Mercedes Villa. A Teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 263-278, jul./dez. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. M. A **formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades** – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

*RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, 2017.*

ROSA, Yasmin Isabelle Barreto, SANTOS, Rhayane Fernandes dos; PAES, Leticia Cristina; PADILHA, Karina Garcia, PACCO, Aline Ferreira Rodrigues. A percepção da família sobre a adolescência dos seus filhos com deficiência: socialização, educação e profissionalização. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 101-115, ago. 2018.

SIEMS; Maria Edith Romano. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez. 2008.

TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier; ALVES, Leila de Cassia Faria. A (des)construção da prática pedagógica na educação do campo: o diálogo entre o saber popular e o saber científico. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018.

CAPÍTULO 13

TV TRADUTORA: UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 30/04/2021

Francisco Lucas Nicolau da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Regional do Ciri – URCA
Campos Sales – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3548243650832201>

Iarla Antunes de Matos Arrais

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Regional do Cariri – URCA
Salitre – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9209278700688367>

Samya de Oliveira Lima

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPF
Universidade Regional do Cariri-URCA
Campos Sales – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9426035891087851>

RESUMO: Este trabalho decorre de um estudo realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis Leite, localizada no município de Salitre – CE. O presente trabalho abrange um projeto desenvolvido por meio de oficinas com alunos do 1º ao 5º no intuito de introduzir o ensino de libras para essas crianças, despertando a curiosidade nas mesmas pela língua brasileira de sinais. O nosso pressuposto é que o ensino de língua brasileira de sinais se faz necessário

desde os anos iniciais do fundamental, pois temos uma discussão muito pertinente na qual já faz parte de pesquisas no que tange à inclusão dessa língua. Nessa perspectiva, é possível compreender que se faz necessário buscarmos metodologias inclusivas, para contemplarmos um público com diversas limitações, e requer a sua inclusão de forma significativa. Assim, surgiu a ideia de desenvolver uma tevê tradutora para ensinarmos de forma lúdica a língua brasileira de sinais para crianças dos anos iniciais do fundamental. O desenvolvimento desse projeto aconteceu em duas fases vigorando a importância de introduzir esse estudo nas séries iniciais, e desenvolvendo uma empatia a um público com diferentes limitações. Nesta ótica, a importância desse trabalho justifica-se pela necessidade de introduzir de forma lúdica o estudo da língua brasileira de sinais aos anos iniciais do fundamental, a fim de aprofundar os questionamentos e estudos na língua.

PALAVRAS-CHAVE: Tevê Tradutora, Libras, Ensino Fundamental I, Inclusão.

TRANSLATOR TV: A NEW LOOK AT INCLUSION IN THE INITIAL YEARS OF THE FUNDAMENTAL

ABSTRACT: This work stems from a study carried out at a Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Francisco de Assis Leite, located in the municipality of Salitre – CE. The present work embraces a project developed through workshops with students of 1st to the 5th in intention to introduce the teaching of Libras to these children, awakening in them the curiosity about the Brazilian sign language. Our

assumption is that the teaching of Brazilian sign language it is necessary since the first years of the fundamental, because we have a very pertinent discussion which is already part of research regarding the inclusion of this language. In this perspective, it is possible to understand that it is necessary to seek inclusive methodologies, to contemplate a public with several limitations, and requires its inclusion in a meaningful way. So the idea came up to develop a translator TV to playfully teach the Brazilian sign language to children in the early years of elementary school. The development of this project took place in two phases with the importance of introducing this study in the initial series, and developing an empathy for an audience with different limitations. In this view, the importance of this work is justified by the need to introduce in a playful way the study of the Brazilian sign language to the early years of elementary school, for the purpose of deepen the questions and studies in the language.

KEYWORDS: Translator TV, Libras, elementary school, inclusion.

INTRODUÇÃO

A comunicação é importante para o convívio em sociedade, o contato com a língua portuguesa acontece desde os primeiros dias de nascimento das crianças, mas, algumas vezes estas crianças podem nascer surdas. Conforme Almeida (2000, p.3), “Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos”. Portanto quando esta criança surda nasce é necessário que os ouvintes que lhe cercam tenham esforço para aprender a língua de sinais, assim como os surdos também devem aprender a escrever português.

De acordo com Ferreira (2015, p. 22088) “A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como a língua oficial da comunidade surda brasileira”. Portanto, percebemos então que a mesma só é estudada na maioria dos casos por alunos surdos, entretanto estes mesmos alunos precisam se comunicar com a comunidade que lhe cerca, a partir disto percebemos a necessidade dos ouvintes também terem contato com a língua de sinais. O bilinguismo é sem duvida um fator que deve está presente nas escolas, pois assim tanto a comunidade surda quanto a ouvinte teriam um contato mais próximo e frequente, uma vez que desde os 6 (seis) anos iriam ter contato com as duas línguas, facilitando o convívio coletivo e incluindo todos da sociedade.

Uma pessoa bilíngue consegue se destacar nos 4 (quatro) parâmetros que definem a comunicação em uma língua diferente da nativa, que são a fala, audição, a escrita e a leitura, mediante esse fato se torna imprescindível a inserção da libras no contexto escolar ainda no fundamental I para que as crianças iniciem seu contato com a língua juntamente com o desenvolvimento do português. (Godói *et al* 2013)

O objetivo geral deste trabalho foi levar o primeiro contato com a libras para crianças por meio do lúdico, especificamente ensinar os sinais de palavras comuns utilizadas no dia a dia destas crianças, assim como também animais do convívio dos mesmos. O presente

estudo se justifica pela utilização de um método em sala de aula que facilita e dinamiza a aprendizagem, visto que a TV tradutora no fundamental I além de trazer inovação para o ensino de Libras se mostra um meio que visa auxiliar na difusão do ensino de uma segunda língua, a qual é de fundamental importância para o convívio em sociedade, visto a pluralidade da comunidade ouvinte e surda.

Este trabalho foi desenvolvido na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis Leite, na cidade de Salitre no interior do Ceará. A mesma tem aproximadamente 800 alunos matriculados, sendo 254 estudantes no fundamental I, estes foram os alunos que participaram como expectador no projeto *tevé tradutor*.

HISTÓRIA DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A língua brasileira de sinais – Libras tem forte influência da Língua de sinais francesa, uma vez que o pioneiro a lecionar a libras no Brasil foi o Francês Ernest Huet que trazia em sua bagagem a experiência e a vivência da língua de sinais francesa, chegando no Brasil em 1855, e esteve por trás da criação do Imperial Instituto de Surdo-Mudo, e no ano de 1861 deixa a direção do instituto e vai morar no México. (Mori e Sander, 2015)

Os métodos de ensino que Huet utilizava se tornou inutilizados na Europa a partir de 1880 decidido por meio do Congresso de Milão o que causou efeitos também no ensino da Libras aqui no Brasil que no ano de 1911 decidiu aderir ao firmado em Milão, nesse congresso ficou decidido que o ensino da libras se daria por meio da oralização e não mais por meio de sinais. (Mori e Sander, 2015)

A Libras só passou a ser reconhecida nacionalmente como uma língua no final da década de 1980 e teve sua grande primeira conquista na constituição federal de 1988 onde fica estabelecido na lei 205 que a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família, com isso os surdos ganham direito a educação de qualidade sem exclusão. (Gódoi *et al*, 2013)

Um dos maiores avanços da Libras no Brasil foi o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, que por meio da lei nº 10.436 sancionada em 24 de abril de 2002 pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso que assegura a Libras como meio legal de comunicação e expressão, essa lei vem garantir muito mais do que o direito de uma Língua, traz consigo o direito a uma cultura e a liberdade de uma comunidade inteira. (Brasil, 2002)

Todas essas leis trazem um conjunto de benefícios para o Brasil como um todo que a partir de 2005 passa a incluir a libras como disciplina para a formação de professores, os benefícios dessas decisões têm reflexo na qualidade do ensino público, na inclusão daqueles que até então eram vistos como “deficientes” e “incapazes” agora podem reivindicar uma educação de qualidade e mostrar que a comunicação vai além da oralidade, pois, os gestos, o olhar e os movimentos corporais também falam. (Brasil, 2005)

TV TRADUTORA

A televisão tradutora é um projeto que visa levar a libras para as crianças do fundamental I de uma forma mais dinâmica, que proporcione uma aprendizagem mais significativa, assim como um primeiro contato, despertando então o interesse das crianças com a língua de sinais.

Conforme Arrais e Carvalho (2019, p.1) “A inclusão de alunos com necessidades especiais ainda precisa de avanços, é conveniente buscarmos informação para então inovar em relação ao ensino”. Portanto, pensamos uma melhor forma de incluir língua de sinais nas escolas para isso tivemos que inovar, então utilizamos material descartáveis para confeccionar uma televisão onde traduziria a imagem que a criança escolher em libras.

O projeto teve como finalidade levar um ensino para as escolas públicas com o intuito de mostrar como pode ser fácil e divertido aprender libras com a participação de todos, quando o aluno se sente parte do processo de aprendizagem ele se vê focado na ação e foca sua atenção no objeto de estudo tornando o ensino aprendizagem mais significativo.

METODOLOGIA

É visível a necessidade da inclusão da Libras desde as séries iniciais, pois, todas as pessoas precisam se comunicar para que assim acontece uma melhor vivência. Pensando nisto, elaboramos o projeto no qual intitulamos de Tv Tradutora, o mesmo teve a finalidade de apresentar a libras como língua materna dos surdos, assim como ensinar sinais de palavras utilizadas no dia a dia das crianças, como “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “mamãe”, “papai”, assim como frases, comuns do nosso cotidiano.

A construção do objeto de estudo deu-se antes de começar a ser desenvolvido todo o trabalho, foi necessário a construção da tevê, a mesma foi construída com material recicláveis, sendo uma caixa de fogão, papel E.V.A, cola, uma estenção, lampada, papel luminoso, entre outros.

Este trabalho foi realizado com as crianças do fundamental I da rede pública na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis Leite, localizada na cidade de Salitre no interior do Ceará. Participaram do projeto 254 alunos da referida escola, sendo duas salas para cada ano, nas salas de 1º ano totalizam um valor de 49 estudantes, no 2º ano 47 discentes, 3º ano são 58 alunos, 4º ano contabilizam 57 estudantes e no 5º ano somam um total de 42 alunos.

Foi necessário desenvolver um sistema de palavras para cada turma, pois, os estudantes do 1º ano não conhecem tantas palavras como os de 5º ano, ou seja, foi escolhida para cada turma uma quantidade de palavra separando assim em níveis, como mostra no quadro abaixo:

NÍVEIS	PALAVRAS
1º, 2º e 3º ano	“Bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “mamãe”, “papai”, “borboleta”, “tartaruga”, “aranha”, “cachorro”, “foca”, “gato”, “pinto”, “cobra”, “leão”, “branco”, “azul”, “amarelo”, “vermelho” e “preto”, entre outros.
4º e 5º ano	“Bom dia, qual é o seu nome”, “meu nome é fulano”, “você tem animal de estimação”, “sim, eu tenho dois cachorros”, “você é muito inteligente/gentil”, “obrigada, você é agradável”, entre outros.

Para os estudantes das series iniciais do fundamental I foi ensinado palavras comuns, como mostra no quadro, utilizamos um varal com imagens desses animais, cores, assim como fotos de uma mulher que simbolizava a mãe e um homem que simbolizava o pai, também pessoas se cumprimentando, os alunos escolhiam uma destas imagens, e a pessoa que estava dentro da tevê traduziria a mesma em libras.

Nas series finais do ensino fundamental I optamos por uma maneira diferente, ensinamos aos estudantes frases de cumprimento, assim como tambem seus respectivos nomes, para isso foi necessario realizarmos o primeiro programa da tv com o alfabeto em libras, a segunda etapa foi ensinando dialogos curtos, apois isso foi monitorado um dialogo entre os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no estudo mostram que a utilização da tevê tradutora para ministrar aulas de Libras para crianças de fundamental I se mostrou ser um auxiliar de fundamental importância, visto que ao se utilizar do mesmo os educandos focaram sua atenção no que estavam estudando e assim o ensino se deu de forma mais fácil.

Os educandos de 1º, 2º e 3º ano se divertiram ao ver como cada palavra era sinalizada e tentaram imitar os sinais que no inicio tiveram um pouco de dificuldades, mas no decorrer da aula os mesmos começaram a imitar os sinais e os gestos de forma idênticas ao feito pela pessoa na tevê tradutor, mostrando assim que ao se utilizar um objeto que interaja com o aluno o ensino se torna possível de acontecer em todas as séries.

Os estudantes do 4º e 5º ano já tiveram mais facilidade ao replicar os sinais e focaram sua atenção nas palavras sinalizadas, visto que alguns dos educandos já haviam tido contato com a Libras antes, em videos nas plataformas das redes sociais, e alguns haviam presenciado pessoas se comunicando por meio da Língua brasileira de sinais, essa vivência antes fez com que o educando compreendesse mais rápido e replicasse os gestos.

Mediante os resultados observados no pouco tempo que tivemos em sala de aula para apresentar o objeto de estudo e a Libras, percebe-se um desenvolvimento significativo no ensino aprendizagem e nota-se a importância do contato ainda no fundamental I com uma segunda língua, facilitando seu ensino e desde cedo levando os educandos a pensar e interagir com todos da comunidade tanto ouvinte quanto a comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a tevê tradutor é um material importante que deve ser considerado uma metodologia para ser utilizado na implementação da Libras no ensino fundamental I, tornando assim os primeiros contatos com a língua de sinais em uma experiência prazerosa para os educandos, trazendo-os para dentro do processo de ensino aprendizagem, pois educandos e educadores trabalhando juntos no mesmo processo tornam o ensino possível e mais faz com que o aluno queira aprender cada vez mais.

Conclui-se que o ensino da Libras por meio do objeto de estudo mostrou-se ser um auxiliar promissor, fazendo com que a aula ficasse mais dinâmica e se utilizando do lúdico os alunos tiveram mais atenção e foco na aula, assim, a tevê tradutor pode e deve prover um auxílio ao professor na difusão da língua.

Diante da pesquisa torna-se possível uma reflexão sobre o que pode ser feito para incluir os surdos na sociedade como um todo, diante dos resultados da pesquisa onde se comprovou que os estudantes dos anos iniciais do fundamental conseguiram aprender sinais em libras, as escolas brasileiras deveriam implementar o estudo de libras em suas respectivas escolas, não é algo distante, é uma língua do nosso país e é importante que todos nós tenhamos o conhecimento da mesma e só assim daremos um passo adiante na inclusão social e escolar.

Temos que criar expectativas e mudar algumas ações das nossas vidas, planejar e criar estratégias, sair de fato do nosso “mundinho”, é papel do professor acreditar em seus alunos, pois são elas que farão o futuro, e só mudando o presente, para mudarmos as expectativas do futuro, muito já foi feito até aqui em relação a inclusão de pessoas com necessidades especiais, entretanto, muito ainda deve ser feito e refeito várias vezes, o que é de fato importante é a empatia para mudarmos a realidade do próximo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ARRAIS, Iarla Antunes de Matos; CARVALHO, Cicefran Souza de. **LIBRAS COMO AUXÍLIO NO LABORATÓRIO DE JOGOS MATEMÁTICOS**. (2019). Disponível em https://www.editorarealize.com.br/revistas/connedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID39_24082019164244.pdf. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 04 mar. 2020.

FERREIRA, Luísa Bischof Justus. **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, LÍNGUA NATURAL DO SUJEITO SURDO**. (2015). Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18948_8134.pdf. Acesso em 29 fev. 2020.

GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilingue**. Tupã, 2013. 38 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL**. (2015). Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em 04 mar. 2020.

CAPÍTULO 14

PROGRAMA FOCOO: POTENCIALIZANDO TALENTOS E REDUZINDO A EVASÃO DOS ACADÊMICOS

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão: 06/06/2021

Jefferson dos Santos Funaro

Rolândia, PR
<http://lattes.cnpq.br/7592789412107433>

Claudio Vaz de Araújo

Dom Aquino – MT
<http://lattes.cnpq.br/3151075435501815>

Rosana Servelin Igual

São Caetano do Sul – SP
<http://lattes.cnpq.br/4422419121163451>

RESUMO: Este artigo propõe métodos importantes para concepções de cooperação, ensino, prática e conhecimento, compromisso igualitário e o progresso de conhecimentos expressivos de experiência pela concepção de conceitos de educação protocolar, de ensinamento e prática excessiva de conjeturas éticas e grandes princípios e estágios de cooperação. A atual análise baseia-se na pesquisa descritiva, com ênfase para o fato de caracterizar um ensaio de investigar e esclarecer um determinado assunto e propiciar elementos integrantes acerca do próprio, logo, espera-se que as análises aqui exibidas ajudem a educação através do corporativismo como elemento de avanço do ser humano e das universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Descritiva; Corporativismo.

FOCUS PROGRAM: BOOSTING TALENTS AND REDUCING EVALUATION OF ACADEMICS

ABSTRACT: This article proposes important methods for conceptions of cooperation, teaching, practice and knowledge, equal commitment and the advancement of expressive knowledge of experience through the conception of concepts of protocol education, teaching and excessive practice of ethical conjectures and great principles and stages of cooperation. The current analysis is based on descriptive research, with an emphasis on the fact that it characterizes an essay to investigate and clarify a given subject and provide integral elements about the subject itself, therefore, it is expected that the analyzes shown here will help education through corporatism as an element for the advancement of human beings and universities.

KEYWORDS: Teaching; Descriptive; Corporatism.

1 | INTRODUÇÃO

O cooperativismo, em sua gênese propôs uma resiliência contra os adventos nocivos da revolução industrial. Em sua alteridade amago em ancorar em novos conceitos de cooperação, incumbidos na criação de um novo modelo de valores para sociedade. O Brasil em seu movimento antagônico originou o remodelamento arraigado de cooperativismo, tomando forma nos anos noventa, propondo uma economia solidária.

Os estudos revelam que o processo cooperativo para corporalizar a inclusão de alunos pelo conteúdo de dialéticas apresentadas por formatos de difícil assimilação e professores labutam como mediadores para corporalizar o aprendizado, perpassando a lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, corporalizando esse propósito como essência para construir uma sociedade mais justa. O modelo definido como de Aprendizagem Cooperativa por aproximar-se e influenciar-se pela teoria norte-americana proposta pelos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson (MOCHEUTI, 2018).

A escola é o reflexo da Mundividência da vida em sociedade, onde acaba estabelecendo uma microsociedade na escola. Neste propósito a genealogia da educação inclusiva em sua constitutiva pode ser fundante para um grande avanço para a escola, que privilegia os processos de aprendizagem, instruindo e fortalecendo os para não terem dificuldades em vencer os obstáculos ao longo do percurso escolar, de modo que compreenda e aceite as diferenças de seus colegas (BABÊLLO 2009).

O programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) age como provedor de estudos cooperativos, método inovador e fomentador de novas ideias. Implantado na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2012. O Projeto FOCCO, aumenta as oportunidades de sobrevivência dos alunos na faculdade e atua como motivador de ideias e superação, auxiliando nos estudos cooperativos.

2 | A ORIGEM DA INFORMAÇÃO COOPERATIVA

No Brasil, o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), foi desenvolvido no sertão do nordeste em 1994, pelo educador Manoel de Andrade, com o plano de ensino cooperativo para incorporarem na faculdade indivíduos fora da idade escolar (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

O Programa PRECE tinha como objetivo melhorar a qualidade de vida de jovens com pouca ou nenhuma perspectiva educacional, e que se encontravam em faixa etária adversa à da maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mas com motivação e vontade de aprender (MOCHEUTI, 2018).

A educação se define em uma nova estruturação e direcionamento de conceitos aos novos interesses e valores, onde o autor cita: “A construção da economia solidária é uma destas outras estratégias. Ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista.

Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente...” (SINGER 2002 p 28).

O autor: Pujolás (2001) considera que uma das finalidades da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada um dos membros da célula se torne uma pessoa mais sólida

e coerente nos seus direitos e deveres. Assim, o compromisso individual na aprendizagem é a chave para assegurar que todos os membros da célula saiam fortalecidos, de tal forma que sejam capazes de realizar sozinhos tarefas parecidas com aquelas que realizaram na célula, tanto ao nível cognitivo como atitudinal.

Seguindo esta visão, a (UNEMAT) 'campus' Jani Vanini, de Cáceres MT, idealizou o projeto de Células de Estudos Cooperativos (FOCCO), tendo como sua precursora uma professora do Campus universitário de Cáceres, docente Ana Di Renzo, na época Pró-Reitora do Ensino de Graduação, que idealizou o projeto FOCCO, para reduzir o grande índice de evasão dos cursos daquela instituição de ensino superior.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência vivenciado por um bolsista facilitador do grupo, tendo avanços nos estudos cooperativos do grupo, idealizados pela (UNEMAT) no Campus Universitário de Cáceres – MT. “A proposta do projeto teve como base uma pesquisa descritiva, que se destaca, pois, ela representa as tentativas de explorar e explicar sobre determinado tema, fornecendo informações adicionais sobre ele.

A pesquisa pretende descrever o que está acontecendo com mais detalhes, preenchendo as partes que faltam e expandindo nossa compreensão” (DIANA e JULIANA, 2019).

O programa FOCCO, composto pelo: Facilitador, Articulador e o estudante voluntário, e o “Celulando”. O facilitador ajuda na base teórica das células, para que o articulador atue como líder na célula, apoiado por um coordenador local um docente efetivo da UNEMAT, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus universitário de Cáceres.

O processo possibilita conhecer relatos de experiências de sucesso e métodos inovadores de trabalho e os novos desafios que surgem para os futuros grupos, e apresenta às percepções acerca do desenvolvimento das células, em especial, a adesão.

Todos os estudantes atuantes no FOCCO, contam com apoio do coordenador local do Programa, desenvolvido por um docente efetivo da UNEMAT. Há no programa FOCCO, existem três categorias de estudantes: o facilitador, o articulador e o estudante voluntário chamado de “celulando”. O facilitador é o bolsista, ou estudante que já atuou como bolsista, e o articulador e tem o papel de apoiar os bolsistas articuladores, atuando também na fundamentação teórica da Aprendizagem Cooperativa, junto aos estruturadores. O bolsista articulador planeja as atividades e atua como líder na célula.



Figura 1: Encontro de Bolsistas numa reunião sobre o FOCCO Cáceres MT.

Fonte: Imagens cedidas pelo grupo de bolsistas FOCCO- Cáceres, 2019.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino cooperativo permite o diálogo entre os celulandos e troca de informações dos conteúdos não assimilados durante as aulas visto como ensino facilitador, para haver avanços na construção de conhecimentos. Pujolás (2001) e Gelderblom (2018), citando Putnam (1993) e Johnson & Johnson (1994) nas palavras de Aziz e Hossain (2010), refere que a interdependência positiva só se verifica quando os estudantes tiverem a convicção de que navegam no mesmo barco e que se salvam juntos ou se afundam juntos.

Deste modo, os membros de uma célula cooperativa têm uma dupla responsabilidade: aprender o que o professor lhes ensina e procurar que todos os estudantes da célula aprendam o mesmo. Assim, há uma interdependência positiva quando todos os estudantes da célula se sentem corresponsáveis pela aprendizagem de todos. No século que findou, dois projetos de sociedade fracassaram relativamente ao processo civilizatório: um por privilegiar o individualismo, eliminando os grupos cooperativos. Neste novo século, confrontam-se dois projetos antagônicos de sociedade: um subordina o social ao econômico e ao império do mercado; outro prioriza o social.

Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de mim e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, deve toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como pré-condição. Esta educação tem como pressupostos o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo (GADOTTI, 2006 p 20).

De acordo com Fernandes e Candido “Os pilares da aprendizagem cooperativa. Explica de forma simples o processo de interação dentro de uma célula estudantil. Para que a célula seja produtiva e gere resultados positivos a todos os membros, ela precisa funcionar como um grupo. Nele o sucesso de um membro leva ao sucesso do grupo e vice-versa.

As habilidades sociais são requeridas para manter o grupo unido, focado e motivado”. De acordo com Pujolás (2001) faz uma abordagem das palavras de Putnam (1993) mencionando sobre a cooperação que não ocorre de forma automática, requer tempo e trabalho. Uma célula ineficaz num determinado trabalho no presente poderá no futuro ter sucesso se os seus membros interagirem de modo a refletirem sobre os problemas, a resolvê-los de forma criativa, de tal modo que, quanto maior for à aquisição das competências sociais, maior será o rendimento da célula.



Figura 2: Estudos Cooperativos FOCCO Cáceres UNEMAT, Cáceres-MT

Fontes: Imagens da apresentação dos pilares cooperativos de estudo Focco (2019).

5 | CONCLUSÃO

A experiência de ser articulador do Programa FOCCO - Formação de Células Cooperativas, enquanto graduando de uma universidade pública, proporcionou perceber a melhoria dos resultados na qualidade de vida acadêmica dos celulandos que frequentaram durante algum período a célula de um acadêmico do curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus universitário de Cáceres.

Notou-se que a aprendizagem social cooperativa dos estudantes que frequentaram

esta célula, aprendeu muito mais uns com os outros do que com os caminhos considerados formais de aprendizado, mostrando os fatores determinantes para o êxito do programa de estudos, dos relatos apresentados pelos acadêmicos, resultado de planejamento e absorção de conhecimentos nos grupos de estudos e o excelente aproveitamento no acompanhamento dos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. A este propósito, Miranda et al., (2011) menciona que existe uma diferença importante entre agrupar os estudantes e estruturar a cooperação entre eles.

Cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize. Não é pedir tarefas individuais, em que os estudantes que terminam antes ajudam os outros, não é simplesmente uma partilha de recursos.

Segundo, Johnson & Johnson (1999), para que a aprendizagem seja cooperativa deve se verificarem as seguintes características específicas que não atuam isoladamente, mas são interdependentes. Interdependência positiva; responsabilidade individual; interação frente a frente permitindo o desenvolvimento de competências sociais; desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; avaliação do processo do trabalho da célula de modo a melhorar o funcionamento do mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, M.; MAZZETTO, S. E. Mútua Cooperação entre Estudantes como Estratégia de Inclusão Através da Educação. PerCursos, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1502>. Acesso em: 4 jul. 2019.

AZIZ, Zahara Md. HOSSAIN Anowar. A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary Mathematics. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 9, ISSN 1877-0428 – 2010 p 53-62

BABÊLLO, RS. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 347-355. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books .

DIANA Juliana. Pesquisa descritiva, exploratória e explicativa. Diferença 2017 Disponível em: < <https://www.diferenca.com/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa/>>. Acesso em 09 jul. 2019

FERNANDES, José Higo Teles. CANDIDO, Lucas Henrique Sousa. OLIVEIRA, David Sena. *Pilares da Aprendizagem Cooperativa*. Disponível em <http://romeirao.quixada.ufc.br/portal/wpcontent/uploads/2014/04/PilarAprendCooperat.228.pdf> Acesso em: 28. abr. 2019.

GADOTTI, Moacir. Estela Fidelis Rodrigues Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez, 1995 Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/ejaecosol/eja-e-economia-solidaria-um-dialogo-entre-os-principios-da-ecosol-e-a-pratica-da-educacao-popular/>> 05 Set 2019.

GELDERBLOM, Derik. "The Limits to Bridging Social Capital: Power, Social Context and the Theory of Robert Putnam." *The Sociological Review* , vol. 66, no. 6, maio de 2019, pp. 1309–1324, doi: 10.1177 / 0038026118765360.

JOHNSON, David W. and JOHNSON, Roger T. Source Making Cooperative Learning Work Author(s):: Theory into Practice, Vol. 38, No. 2, Building Community through Cooperative Learning (Spring, 1999), pp. 67-73 Published by: Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group) Stable URL: <<http://www.jstor.org/stable/1477225>> 1999.

MIRANDA, Carmen Silvia Nunes de; BARBOSA, Marília Studart; MOISES, Talita Feitosa de. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. Rev. NUFEN, São Paulo , v. 3, n. 1, p. 17-40, 2011 .

MOCHEUTI, Karina Nonato. M687a Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso / Karina Nonato Mocheuti — Cáceres/MT, 2018. 172 p

PUJOLÀS, Pere Maset. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ducación obligatoria. Archidona (Málaga Espanha): Ediciones Aljibe, ISBN: 84-9700-010-2 – 2001.

SILVA, M. C. DA. Editorial – Revista Ambiente Contábil – Volume 10 – Número 1 – Ano 2018 (jan./jun./2018). REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036, v. 10, n. 1, p. i-iv, 9 jun. 2019.

SINGER, Paul. Estela Fidelis Rodrigues Introdução a Economia Solidária. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/ejaecosol/eja-e-economia-solidaria-um-dialogo-entre-os-principios-da-ecosol-e-a-pratica-da-educacao-popular/>>. Acesso em 03 Jul 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

EDWALDO COSTA - Pós-Doutor em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (ECA/USP), Departamento de Jornalismo e Editoração (2019). Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Comunicação Social pela Universidade de Marília (2008) e Especialista em Informática na Educação (2006), pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Concluiu graduações em Comunicação Social/Jornalismo e Ciências da Computação. Atuou como professor de Comunicação Social/Jornalismo na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Centro Universitário Toledo de Araçatuba e na União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. Coordenou o curso de Especialização em “Inteligência Estratégica”, da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra em Mato Grosso (ADESG-MT) e também supervisionou projetos de pesquisa e extensão com apoio da FAPEMIG e CAPES. Foi professor orientador (bolsista CAPES) de Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido pelo Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP/Marília-SP, em parceria com a SEESP/MEC e UAB (Universidade Aberta do Brasil). Atualmente, o organizador do e-book é membro efetivo da Academia de Letras do Brasil-DF e cursa pós-doutorado na Daphne Cockwell School of Nursing – Ryerson University – Canadá.

SUÉLEN KEIKO HARA TAKAHAMA - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela PUC-MINAS e Especialização em Educação à Distância e as Novas Tecnologias. Curso de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Foi professora de Libras na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Instituto Federal de São Paulo e na Fundação Educacional de Penápolis (FUNPEPE). Também atuou como professora interlocutora de Libras na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS. Em Araçatuba-SP trabalhou como professora de Educação Infantil e na Secretaria Municipal de Educação em Cuiabá, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 1, 14, 24, 40, 43, 46, 48, 50, 55, 56, 60, 71, 114, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 140, 141

Alunos 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 18, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 118, 122, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

Amartya Sen 41, 98, 99, 100, 103, 110, 112, 113, 114

Ambiente escolar 28, 51, 53, 57, 81, 82, 108, 142, 144, 145, 149, 150

Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 29, 32, 37, 44, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 93, 115, 118, 121, 122, 126, 143, 145, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Atores do ambiente escolar 142

B

Bourdieu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12

Bullying 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38

C

Conhecimento científico 3, 4, 5, 115

Covid-19 63, 64, 71, 72

D

Deficiência física 32, 50, 51, 53, 57

Deficientes visuais 130, 132, 139, 141

Dificuldades 8, 10, 15, 27, 30, 31, 32, 42, 44, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 66, 68, 69, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 105, 107, 116, 127, 145, 148, 156, 160

Docentes 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 69, 74, 82, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 146, 147, 148, 149

E

Educação especial 15, 21, 26, 37, 38, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 107, 108, 128, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 166

Educação infantil 13, 16, 18, 19, 20, 86, 116, 147, 150, 166

Ensino 5, 6, 9, 15, 16, 17, 19, 31, 36, 37, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 105, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 126, 128, 131, 134, 143, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162

Ensino fundamental 64, 86, 116, 152, 156, 157, 160

Ensino remoto 63, 65, 71, 72, 73

Ensino superior 64, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 114, 161

Escola 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 95, 108, 115, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 160, 166

Evasão 29, 159, 161

Evasão escolar 29

F

Formação docente 13, 16, 18, 19, 115, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 143, 150

Fragilidades da escola 1

I

Inclusão 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 88, 90, 93, 94, 98, 99, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 126, 128, 131, 140, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 160, 164

Inclusão escolar 1, 2, 7, 11, 12, 22, 53, 55, 60, 64, 66, 69, 70, 128, 150, 151

Inclusão nos anos iniciais do fundamental 152

Instrumentos psicopedagógicos 74, 77

J

John Rawls 98, 99, 100, 103, 113

N

Nanismo 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60

Nanismo na escola 51, 53, 55, 56

O

Órteses para crianças 13, 16

P

Permanência na escola 50, 52, 86

Pesquisa colaborativa 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

Pesquisa com intervenção do Mestrado Profissional da UNIARP 13

Pessoa com deficiência no Brasil 98, 99, 100, 106

Pessoa surda 39, 41

Placas táteis 130, 131, 132, 139

Potencializando talentos 159

Problemas de aprendizagem 74

Professores 1, 8, 9, 11, 18, 20, 22, 30, 33, 53, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 79, 82, 91, 93, 95, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 160

Programa universidade para todos 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Psicopedagogo 74, 76, 77, 82, 83, 84

Q

Qualidade de vida 17, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 60, 104, 160, 163

R

Relações interpessoais 27, 28, 75, 142, 144, 150

S

Sala de aula 31, 40, 45, 58, 59, 67, 68, 82, 121, 122, 127, 128, 144, 147, 148, 154, 156, 164, 165

Sociedade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 51, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 153, 154, 157, 159, 160, 162

Surdez 157

T

Tecnologia assistiva 39

Teorias da Justiça 98, 99, 112, 113

Transformação social 5, 85





TV tradutora 154

U

UNIARP 13, 14, 16, 20

Universidade do Estado da Bahia 85, 89, 90, 96, 97, 142, 144

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br