

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

Atena
Editora
Ano 2022

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Diversidade e inclusão: abordagens e experiências

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão: abordagens e experiências / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0297-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.978221507>

1. Diversidade cultural. 2. Inclusão social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

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



Atena
Editora
Ano 2022

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

A coletânea *Diversidade e Inclusão: Abordagens e Experiências* é composta por 09 (nove) capítulos produtos de pesquisa, ensaio teórico, relato de experiências, estudo de caso, dentre outros.

O primeiro capítulo, discute a produção acadêmica acerca do feminismo, discursos feministas e ações coletivas entre jovens mulheres e adolescentes periféricas. O segundo capítulo, por sua vez, discute identidade, gênero e identidades de gênero na contemporaneidade.

O terceiro capítulo, discute a criminalização da homofobia, o equiparando a Lei do Racismo e o Ativismo Judicial neste contexto. O quarto capítulo discute estratégias pedagógicas com potencial de inclusão social em estudantes universitários com base na inteligência emocional.

O quinto capítulo, apresenta os resultados da pesquisa com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades. O sexto capítulo, discute o processo de ensino e aprendizagem na matemática e a inclusão dos estudantes com deficiência de baixa visão.

O sétimo capítulo, discute a constituição da escola inclusiva e a importância das adaptações curriculares para a inclusão de alunos neste contexto. O oitavo capítulo discute a díade Educação Matemática e inclusão escolar.

O nono capítulo apresenta um estudo de caso acerca das atitudes sociais de uma turma do 4.º ano de escolaridade no contexto da inclusão de um colega com Perturbação do Espectro do Autismo.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE

Fernanda Menezes Santos


Marcia Francisca de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215071>

CAPÍTULO 2..... 12

IDENTIDADES E GÊNEROS EM MOVIMENTO

Rubens da Silva Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215072>


CAPÍTULO 3..... 23

CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: A OMISSÃO DO CONGRESSO FRENTE AO ATIVISMO JUDICIAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF

Claudia Vilhena Barbosa

Laura Milca Silva Siqueira

Sayory Karolina de Souza Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215073>


CAPÍTULO 4..... 35

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A INCLUSÃO SOCIAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Mónica Rocío Barón Montaña

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Jairo Jamith Palacios Rozo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215074>


CAPÍTULO 5..... 46

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP

Elisangela Dias Brugnera

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

Maria Angélica Dornelles Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215075>

CAPÍTULO 6..... 59


ASPECTOS E OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA




Clarissa Raimundo de Ataíde

Michelle Alencar Ferreira Gonçalves

Ritianne de Fátima Silva de Oliveira

Walber Christiano Lima da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215076>

CAPÍTULO 7	70
INCLUIR E ADAPTAR NA ESCOLA Caroline Borges Zanato  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215077	
CAPÍTULO 8	82
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS Karla Vanessa Gomes dos Santos Ellen Michelle Barbosa de Moura Joeanne Neves Fraz Geraldo Eustáquio Moreira  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215078	
CAPÍTULO 9	102
ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4.º ANO — ESTUDO DE CASO Maria Celeste Sousa Lopes Delmina Cardoso de Oliveira  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215079	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

CAPÍTULO 1

FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 10/05/2022

Fernanda Menezes Santos

Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da UFMG
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7214741793962457>

Marcia Francisca de Oliveira Silva

Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1437147118074046>

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir a necessidade de ampliação do conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, dos seus discursos, e o envolvimento em ações coletivas neste sentido entre mulheres jovens e adolescentes periféricas. Tal questão parte do anseio das autoras em aprofundar nesta temática em virtude dos poucos trabalhos encontrados que discorrem sobre o assunto e sua relevância. Assim, tentamos realizar um breve resgate histórico sobre o feminismo no Brasil, conhecer a incidência da juventude nesse movimento, e discutir sobre a presença das mulheres jovens e adolescentes periféricas nele. Concluímos que ainda são emergentes os estudos a respeito das estratégias de luta de jovens mulheres e adolescentes e sua ação política, e que este tópico é ainda mais restrito quanto consideramos

as jovens de periferia. Acreditamos que compreender as pautas, articulações e modos organizativos das adolescentes e jovens em territórios periféricos contribuem para a ampliação do conhecimento sobre as mulheres em toda a sua diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Feminista; Jovens; Periferia.

FEMINISM AND PERIPHERAL YOUTH: CONSIDERATIONS FOR DISCUSSION

ABSTRACT: This article aims to discuss the necessity to expand academic knowledge about the incidence of feminism, its discourses, and the involvement in collective actions in this sense among slum young women and adolescents. This issue is part of the authors' desire to deepen this theme because of the few papers they have found about the subject and its relevance. Thus, we try to make a brief historical rescue on feminism in Brazil, to know the incidence of youth in this movement, and to discuss the presence of slum young women and adolescents in it. We conclude that studies on the strategies of the struggle of young women and adolescents and their political action are still emerging, and that this topic is even more restricted when considering the slum young women. We believe that understanding the patterns, articulations and organizational modes of adolescents and young people in peripheral territories contributes to the expansion of knowledge about women in all their diversity.

KEYWORDS: Feminist Movement; Young; Periphery.

1 | INTRODUÇÃO

Os movimentos feministas já lograram êxitos e conquistas históricas para as mulheres, contudo é possível perceber em alguns momentos a reprodução de uma lógica universalista ao se falar sobre o sujeito “mulher”, o que acaba por contribuir para o apagamento de grupos diversos de mulheres. Feministas negras, lésbicas, do sul global, entre outras, interpelaram o projeto universalizante de mulher do feminismo. O presente trabalho tem por objetivo levantar o que se produz de conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, discursos feministas e ações coletivas desta natureza entre jovens mulheres e adolescentes periféricas, estimulando questões para o debate. O método utilizado apoia-se numa abordagem qualitativa, que revisita e problematiza estudos já publicados.

A inquietação na problematização dessa temática surge nas autoras deste texto, por ambas terem trajetória de vida e profissional nas periferias de Belo Horizonte e Região Metropolitana e perceberem de maneira ainda tímida a participação e envolvimento das jovens e adolescentes em espaços coletivos de luta pelos direitos das mulheres e espaços coletivos de luta em geral. A escrita desse texto se ancora também diante da percepção de poucos estudos que abordam essa questão. Muitas autoras, dentre elas Ochi Curiel, bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Monique Wittig, destacaram a necessidade do movimento feminista compreender a pluralidade da experiência das mulheres, deslocando o lugar de sujeito neutro das mulheres brancas, heterossexuais, das classes médias e dos países do norte. As mulheres jovens e adolescentes se constituem como um destes setores muitas vezes invisibilizadas no alcance de sua ação política.

No que diz respeito à invisibilidade das adolescentes e jovens, Wivian Weller (2005) discute que esta se dá em dupla via: (os) as pesquisadores (as) que estudam sobre as juventudes desconsideram ou dão pouco enfoque às questões de gênero e à participação das jovens e adolescentes nestes espaços; e as pesquisadoras feministas não se debruçam de maneira mais apurada na análise da atuação feminina jovem nos espaços culturais juvenis.

Algumas autoras, como Larissa Borges (2013) e Cássia Donato (2012) ocuparam-se em compreender a aproximação com o feminismo ou as questões relacionadas ao gênero afetas a jovens mulheres neste contexto não hegemônico. Jaileila Menezes, Renata Moura e Maria Souza (2014), Maria Rodrigues (2017), Wivian Weller (2017), entre outras, também apresentaram contribuições sobre a vivência de jovens mulheres, em contextos ligados ao Hip Hop. Entendemos o Hip Hop como importante acesso a espaços de organização reflexiva e política dos e das jovens que se engajam na cultura/movimento, mas também acreditamos ser necessário ir além nesta compreensão, visto as muitas juventudes presentes nas periferias, suas diferentes perspectivas e formas de ação.

Junto a estas contribuições, consideramos a importância de se amplificar o debate

e compreensões sobre este grupo. Como parte deste esforço, apresentamos uma reflexão sobre este tema.

2 | FEMINISMO NO BRASIL E INTERSEÇÕES COM A JUVENTUDE

Para compreender a inserção da categoria juventude nos movimentos feministas brasileiros, faremos um breve resgate histórico que pauta o debate sobre esta temática. Para tanto, descreveremos a trajetória dos movimentos feministas no Brasil.

Gabriela Garcia (2014), pautada nos estudos de Céli Pinto (2003) afirma que o feminismo no Brasil, tal como em outros países, foi marcado por três ondas, ou fases distintas. Estas ondas no Brasil, entre outros fatos, estariam demarcadas pela reivindicação pelo sufrágio, passando pelas lutas no momento da ditadura militar e chegando ao que ela considera como “feminismos difusos” e as lutas pela valorização das pautas políticas dentro dos espaços formais.

Antes de prosseguir, cabe destacar que a periodização histórica do feminismo em ondas vem passando por contestações. Carla Gomes e Bila Sorj (2014) destacam três fatores que problematizam a divisão em ondas. O primeiro refere-se à questão de o termo onda dar a ideia de um movimento onde um feminismo substitui o outro, o anterior desaparecendo e surgindo um novo. Esta concepção, segundo as autoras, desconsidera continuidades possíveis entre os feminismos. Outro fato relacionado a esta forma de interpretar os movimentos feministas é fixar determinadas autoras em épocas específicas, o que acaba atribuindo a noção de que a próxima teoria ou visão é uma “evolução” da anterior, que já estaria ultrapassada. O segundo fator apresentado por elas considera que a utilização da terminologia ondas acarreta ora em omissão, ora em exclusão de variadas expressões no âmbito do feminismo e que não se encaixam no que é determinado como característica de cada período. Esta exclusão transmitiria a falsa ideia de unidade no movimento, invisibilizando narrativas discrepantes. Como terceiro fator, as autoras destacam que o conceito transmite um retrato que “mascara” processos variados de disputas de poder, fazendo parecer que as escolhas das “personagens históricas”, e dos momentos importantes se deram de forma tranquila e objetiva (GOMES e SORJ, 2014).

Tendo esta dimensão colocada, nos utilizaremos ainda do termo onda por este continuar a ser frequentemente usado nos textos de autoras feministas sobre o tema, entretanto, a atenção para as disputas, os discursos “vencedores e vencidos” nas narrativas deve ser sempre considerada se buscamos não contribuir para o apagamento de grupos não hegemônicos de mulheres.

No século 19 a disseminação das ideias feministas no Brasil se deu principalmente via imprensa feminina (COSTA, 2005). Com o movimento de industrialização do país no início do século 20, os movimentos de lutas de classes começaram a ser impulsionados e as camadas populares e de trabalhadores cresciam e começavam a se organizar na luta por

direitos. Neste momento também começaram a se articular os movimentos de mulheres, que reivindicavam principalmente o direito ao voto. Com a expansão do movimento sufragista na década de 1920, mulheres de vários países latino-americanos tiveram acesso ao direito de votar, cabe destacar que este movimento foi liderado principalmente por mulheres das classes média e alta, estando nessa época os movimentos de mulheres localizados nas elites brasileiras tendo como principal característica um feminismo “bem comportado”, que se ausentava em problematizar questões como a exploração do trabalho (GARCIA, 2014).

Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a luta feminina toma novos contornos e contradições. “Se, por um lado, alcançou-se finalmente o direito de voto e candidatura [...], o golpe de 1937 enterrou a perspectiva de organização civil que começava a crescer, inclusive a feminista.” (GARCIA, 2014, p.13), tendo como uma das características desse momento histórico a desarticulação e a ilegalidade de movimentos de mulheres.

A segunda onda do feminismo brasileiro teria surgido na década de 1970 (PEDRO, 2006), (SARTI, 2001). No ano de 1975 aconteceram eventos importantes para o movimento feminista, como o decreto do Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas (ONU), e a organização pelo Movimento Feminino pela Anistia a primeira Conferência Mundial sobre a Mulher. As mulheres passaram a se organizar e discutir pautas comuns através das leituras científicas e debates sobre os mais diversos temas, e é nesse momento também que se intensifica a pesquisa acadêmica a respeito das mulheres no Brasil. Para Garcia (2014) esse período marca a reivindicação de pautas diversas pelas mulheres organizadas extrapolando o que era comumente debatido no âmbito dos grupos feministas.

Ainda no período da ditadura, a recorrente luta das mulheres acabou esbarrando-se nas lutas engendradas pela esquerda daquele período. Estes grupos acreditavam que o feminismo desviava-se da principal pauta de luta que era a “luta de classes” e, por conseguinte desarticulava o movimento, que naquela época preocupava-se prioritariamente com o combate à ditadura militar. Na direita, o feminismo era considerado um movimento imoral, e na sociedade como um todo, ausente das discussões políticas, o movimento era visto como anti-feminino. (GARCIA, 2014). Para Julia Zanetti (2010) é neste momento que são pautadas questões identitárias no seio político, e dentre elas a identidade da mulher. Afirma que mesmo interpeladas pelo consenso marxista de desviarem a atenção da luta de classes, os movimentos de mulheres possibilitaram avanços na mudança da condição de vida de cidadãs e também de cidadãos, “demonstrando a opressão sofrida pelas mulheres, questionando os papéis sociais atribuídos ao feminino e ao masculino e legitimando-se enquanto movimento social” (p.1).

É neste contexto conflituoso que a aproximação com o feminismo europeu consolida o feminismo no Brasil, aproximando-se da teoria marxista e questionando a atual sociedade capitalista, promovendo uma ruptura com o modelo de feminismo até então praticado no

país. Houve a aproximação dos partidos políticos recém-formados, sindicatos, organizações políticas de maneira geral, na luta pela obtenção de visibilidade, de direitos e de “igualdade política, econômica e social” (GARCIA, 2014, p.20). No contexto da ditadura militar, pode-se dizer que houve um avanço da pauta feminista, que acompanhou também a pauta de outros movimentos sociais organizados. “Dentre os paradoxos proporcionados pela ditadura na política brasileira, um ponto interessante foi o de que quanto maior a repressão, mais os interesses privados tomavam caráter político, articulando-se em movimentos sociais específicos.” (GARCIA, 2014, p.21). O feminismo assume um caráter subversivo na medida em que contesta os valores patriarcais hegemônicos e o conservadorismo da sociedade brasileira militarizada. Apoiava-se na ideologia já consolidada desde a década de 1970 aproximando-se do debate político e da discussão de suas pautas nele.

Assim esboçava-se a terceira onda do feminismo, caracterizada pela mudança de foco no movimento, no “qual deixa de se localizar entre o caráter epistemológico de seus discursos – atomizado ou politizado –, passando para a metodologia a ser seguida para a obtenção de suas demandas – institucionalizada ou autônoma.” (GARCIA, 2014, p.22). Em sua ideologia, o conflito identitário torna-se central quando a abertura para vozes de distintas realidades trazem novos questionamentos. Neste momento o movimento de mulheres buscou afirmar-se em novos espaços trazendo em suas lutas novos ideais pautados na igualdade e por uma inserção na sociedade para além do espaço privado, anunciando fenômenos como a violência doméstica, sexual, dupla jornada de trabalho, aborto, dentre outros, transformando-os em demandas para legislação e implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008). As mulheres expandem sua capilaridade de atuação e começam a pautar suas lutas em “sindicatos e movimentos de trabalhadores rurais, associações de moradores, movimento negro, organizações juvenis e partidos políticos, adquirindo diversos formatos em sintonia com esses diferentes espaços” (BRASIL, 2008, p.60).

Neste contexto cabe destacar o avanço das lutas feministas na garantia de direitos e na inclusão da discussão de gênero nas agendas governamentais pós redemocratização em 1988. Tais lutas garantiram a criação de políticas públicas de atendimento a demandas específicas das mulheres e canais de denúncia contra a violência e o ponto de difusão do movimento considera-se emergência organizativa de pautas trazidas por mulheres negras, camponesas, prostitutas, periféricas, transexuais, com deficiência, indígenas, em situação de ruas e outras mais, que questionam com suas demandas o perfil hegemônico de mulher como brancas, de classe média, universitárias e com padrões heteronormativos. (GARCIA, 2014).

Após contextualizar o movimento feminista no Brasil, passamos a discutir suas interseções com as juventudes e as mais diversas maneiras de engajamento na luta das mulheres. A autora Larissa Borges (2013), destaca em seu trabalho a existência de diversas representações de feminismo, e descreve o termo “feminismoS”, uma vez que para ela

não é possível que a luta das mulheres se sustente apenas em uma vertente. A autora destaca que os diversos feminismos são “movimento de luta, campo político, filosófico, social, teórico-epistemológico epistêmico de enfrentamento a dominação masculina.”(p.51), ressalta ainda que a maneira como se apresenta o feminismo praticado pelas mulheres é situada, o que diz respeito à posição geopolítica dessas mulheres, diferenciando o olhar e as perspectivas de mundo desses grupos de mulheres.

Assim ela identifica-as como “[...] feministas africanas, feministas latinas, anglo-norte-americanas, francesas, inglesas, do sul global, do norte, da Índia, anglo-saxônicas, ocidentais, entre outras.” (p.52)

A autora Laura Martello (2015) busca em seu trabalho elucidar a participação das mulheres jovens e minorias no feminismo e após estudar trabalhos realizados no Brasil e na América Latina, a autora afirma que se tratando de um fenômeno recente, sendo pautado principalmente a partir dos anos 90, ainda é incipiente a literatura que aborda o fenômeno das jovens feministas enquanto sujeitas políticas no Brasil, e que esse debate não está totalmente consolidado. Tábata Pedrosa (2014) é outra autora que destaca o fato de que as pesquisas de âmbito feminista têm se debruçado ainda de forma insuficiente para a compreensão da atuação de jovens feministas enquanto participantes de ações coletivas e incidência política.

Para Júlia Zanetti (2010) o feminismo branco, de classe média e heterossexual começa a ser questionado por pressão de outros grupos de mulheres, desde o início da década de 1980, tendo consolidando-se em 1990, a partir da categorização de grupos como “feministas negras”, “feministas lésbicas”, “feministas proletárias”. Entretanto, em relação às jovens feministas, ela considera que mesmo que houvesse participação de mulheres jovens, ou que mesmo que elas representassem uma boa quantidade nos movimentos, “não havia o reconhecimento da identidade “feminista-jovem” e que sequer havia essa demanda”(p.1). A autora destaca a emergência dos movimentos com pautas juvenis específicas a partir dos anos 2000, e os desafios que as feministas jovens encontram nos campos de disputa em relação às mulheres que estão na militância há muitos anos, sendo a relação entre estas permeadas por uma desconfiança na experiência que as mais jovens apresentam, tornando essa diferença de geração um campo para disputa entre quem está mais apta a protagonizar a luta das mulheres, isso acaba tornando a partir da relação de poder desiguais entre as mais jovens e mais velhas um desafio para inserção das jovens no movimento. (ZANETTI, 2010)

Para as autoras Karla Adrião e Ricardo Mélo (2009), a participação das jovens nos movimentos de mulheres torna-se de importância inegável, sendo que essa inserção, desvela as hierarquias acima apontadas, apresentando novas demandas em disputa inclusive as de igualdade na participação do movimento, e demandas por hora já satisfeitas pelo tempo geracional das mulheres que estão há mais tempo nas lutas, como questões de contracepção, creches dentre outras. Nessa perspectiva, é possível compreender,

a partir das concepções abordadas por Áurea Silva (2009), no sentido da participação política juvenil que a chegada dos jovens nos espaços hegemonicamente adultos tende a desestabilizar os discursos, na medida em que suas pautas são colocadas e tendem a retomar suas realidades. Em relação à participação das mulheres jovens, a autora destaca que

[...] importa constatar que é também por afirmação identitária que elas se colocam como um grupo que requer políticas públicas específicas. Elas podem manifestar demandas genéricas como jovens ou mulheres, ou por alusão a qualquer outro marcador social distintivo, mas acrescentam a seu repertório outras demandas que não são necessariamente coincidentes com aquelas levantadas pelos demais segmentos juvenis ou pelas mulheres em geral. (SILVA, 2009, p.52)

Laura Martello (2015) salienta que a consolidação da articulação de jovens feministas se deu no I Encontro Nacional de Jovens Feministas, em 2008, no Ceará, e que posteriormente aconteceram em 2009 o I Encontro Nacional de Negras Jovens Feministas e no ano de 2011 o I Seminário Jovens Feministas Presentes. A autora afirma que “essas atividades mostram que as jovens feministas estão atuantes politicamente, articulando-se e colocando cada vez sua voz e suas questões para o feminismo.”(s.p)

3 | E AS JOVENS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA?

Antes de continuarmos a reflexão, interpretamos a importância de pensar: o que chamamos aqui de periferia? Como ela seria descrita? Quais são seus limites? A quem estamos chamando de jovens mulheres e adolescentes periféricas? Alinhamo-nos ao raciocínio de Larissa Borges (2013), onde a periferia é descrita como “um território político e dinâmico, que pode ter uma localização geográfica e/ou ser organizado em rede. [...] é um território construído, habitado por sujeitos não hegemônicos e não homogêneos.”(p.57). Em se considerando esta não-hegemonia, é possível inclusive dizermos que as narrativas em torno de jovens e adolescentes de periferia sejam escassas ou invisibilizadas em virtude mesmo dessa característica. Relações de poder e disputas determinam muitas vezes, quem ocupa o lugar do “centro”, ou ainda o lugar de “sujeito neutro e universal”. Podemos considerar que entre centro e periferia não opera “uma dicotomia, mas sim um antagonismo entre periferia e centro, visto que há relações de poder, naturalizadas e/ou invisibilizadas, entre ambas que mantêm uma e outra em lugares diferentes e desiguais.” (BORGES, 2013, p. 57)

Se existem ainda poucas pesquisas que se debruçam sobre a articulação e ação política de jovens mulheres feministas, este contexto se afunila ainda mais se considerarmos o foco específico em jovens mulheres e adolescentes da periferia. Alguns trabalhos tiveram como foco a ação em grupos culturais periféricos Weller, (2005), Rodrigues (2013), Menezes, Moura e Souza (2014), sobretudo relacionados ao movimento/cultura Hip Hop. Entretanto, consideramos importante a ampliação destes olhares, inclusive buscando e visibilizando

formatos alternativos de participação juvenil. Os espaços típicos de participação muitas vezes, não conseguem comportar a experiência específica dos grupos juvenis. Karla Adrião e Ricardo Mélo (2009) descrevem, por exemplo a “quebra de protocolo” por parte das jovens feministas no 10º Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, onde no momento da leitura de moções, a regra era de que “apenas uma representante de cada segmento iria ao centro e leria sua carta-moção [...] rapidamente fez-se uma meia lua, composta por cerca de 30 jovens mulheres da América-Latina e do Caribe.”(s.p), este exemplo, por mais simples que possa parecer, destaca uma questão: a conformação de muitos espaços de participação como espaços onde a lógica é a dos (das) adultos (as).

No que diz respeito às juventudes periféricas, e no presente caso, mulheres jovens e adolescentes, há ainda a necessidade de consideração das construções de participação que podem emergir nos territórios onde vivem. O engajamento via movimento Hip Hop por exemplo, é uma destas facetas, vividas por muitas jovens (DONATO, 2012), (BORGES, 2013), não obstante, devemos ter abertura para perceber outras formas organizativas por parte das jovens/adolescentes. Além disto, faz-se necessário ampliar a percepção para a emergência de outros “feminismos” por parte de nós, pesquisadoras e pesquisadores.

Uma das questões a ser considerada é a abertura tanto para o “mais do mesmo”, quanto para eventuais novidades no campo de pesquisa. Considerar de maneira mais ampla as possibilidades de atuação das jovens e adolescentes deste território, é compreender o dinamismo deste, ao qual Larissa Borges (2013) se refere. Outro ponto é a necessidade de compreensão das possibilidades distintas de construção de feminidade em ambientes periféricos. Muitas vezes, as ferramentas teóricas e analíticas da qual nos servimos levam em consideração uma mulher universalizada, e isto nos turva a visão sobre diferentes construções psíquicas, políticas e sociais. Uma Narayan (1997), por exemplo, destaca a necessidade de adaptação de teorias e epistemologias feministas aos contextos em que serão trabalhadas. Esta autora considera que, sem atenção a esta questão, a aplicação de epistemologias feministas pode mais prejudicar do que auxiliar mulheres não-brancas em suas trajetórias de emancipação. A autora fala de uma realidade enquanto mulher indiana, não-ocidental, mas, dada a sua devida proporção, podemos considerar o que ela teoriza para os estudos sobre jovens periféricas.

Uma das entrevistadas de Gabriela Garcia (2014) por exemplo, destaca aspectos de luta de mulheres negras e periféricas que não são abarcados pelas pautas de muitas mulheres brancas e da classe média. Ela cita os direitos reprodutivos como um ponto importante, mas que tão importante quanto, é a possibilidade das mulheres que quiserem ter filhos (as), poderem vê-los (as) vivos (as). A atenção às especificidades, entretanto, não deve servir a uma exotização ou romantização do outro, no caso, das outras, como bem explicita Uma Narayan (1997), sobre as pesquisas/epistemologias feministas, ao problematizar que estas devem buscar um equilíbrio entre a valorização de culturas e experiências diversas, evitando romantiza-las ao ponto que não seja possível perceber as

opressões e limitações às quais estão submetidos todos os sujeitos. Tal asserção também se aplica às pesquisas realizadas na periferia para que não se caia em dois extremos: ou enxergamos estes territórios como despotencializados, e as jovens que ali vivem como “necessitadas” de algo que o feminismo possa oferecer. E no outro extremo, a romantização pode contribuir para que não observemos de forma crítica as situações vivenciadas pelas jovens e adolescentes nos lugares onde vivem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que a proposição de respostas, este texto buscou refletir sobre a necessidade da produção de conhecimento acadêmico a respeito da inserção do feminismo e seus discursos entre as jovens e adolescentes de periferia. Outro ponto de conhecimento também pouco explorado, diz da necessidade de apreender se e como se projetam as ações coletivas de jovens feministas nestes territórios. Para tanto, precisamos desenvolver o entendimento de que ainda que algumas demandas das jovens possam ser comuns a mulheres adultas, há também demandas específicas que se relacionam a este momento da vida. Esta necessidade inclusive vem sendo visibilizada por muitas jovens em espaços feministas, como encontros e congressos (ADRIÃO, MÉLLO, 2009), ou quando elas próprias desenvolvem ações coletivas (PEDROSA, 2014).

A abertura para conhecer as formas de organização de jovens em torno de ações feministas na periferia deve considerar a possibilidade de identificar tanto formas tradicionais de organização como a emergência de formas alternativas. Além disto, a percepção do entrecruzamento das categorias classe, gênero e raça abordadas nas teorias sobre o feminismo interseccional (muitas jovens periféricas são pardas ou negras) são primordiais na compreensão das estratégias de ação de jovens/adolescentes da periferia. Uma análise que não contemple estas dimensões corre o risco de desenvolver um retrato que não considere a complexidade das ações, relações, vivências e subjetividades destas jovens.

Contribuir para a visibilidade destes grupos é colocar em prática uma proposta feminista. No presente caso, destacando as experiências e trajetórias de jovens mulheres e adolescentes que vivem em contextos não hegemônicos, como atrizes políticas envolvidas nos processos de emancipação no contexto patriarcal.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão; MÉLLO, Ricardo Pimentel. As Jovens feministas: sujeitos políticos que entrelaçam questões de gênero e geração?. In: Encontro Nacional da Abrapso 15, 2009, Maceió. **Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos**. Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes. p. 1-10. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/133.%20as%20jovens%20feministas.pdf. Acesso em: 14/09/2017.

BORGES, Larissa Amorim. **Nas periferias do gênero:** Uma mirada negra e feminista sobre a experiência de mulheres negras jovens participantes do Hip Hop e no Funk. Dissertação de mestrado, 177 folhas. Programa de Pós Graduação em Psicologia - Política e Identidade - Política, Participação Social e Processos de Identificação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/380/285>. Acesso em: 13/09/2017.

DONATO, Cássia Reis. **Hip Hop e feminismo negro nos processos de participação de jovens negros.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), 231 folhas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRA, Gleidiane S. Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 15 , n. 1, p. 33-43, jan-jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/16636/9493>. Acesso em: 14/09/2017.

GARCIA, Gabriela Silva. **Os feminismos no distrito federal:** conjunturas e desafios contemporâneos. Monografia, 2014, 77 folhas. Instituto de Ciência Política da Universidade Federal de Brasília.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 433-447, ago. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/09/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>.

MARTELLO, Laura França. **Tensões e desafios na construção de espaços e encontros entre feministas jovens autonomistas no contexto brasileiro e latino-americano (2011-2014).** Dissertação de Mestrado, 206 folhas. Programa de Pós- Graduação em Ciência Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MENEZES, Jaileila de Araújo; MOURA, Renata Paula dos Santos; SOUZA, Maria Luiza. Cores e rimas dos tensionamentos de gênero no movimento hip hop. In: REDOR, 18, 2014, Recife. **Perspectivas feministas de gênero:** desafio na campo da militância e das práticas. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p. 3319-3334. Disponível em <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/749/841>. Acesso em: 14/09/2017.

NARAYAN, Uma. O projeto da epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Editoras). **Gênero, corpo e conhecimento.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 276-290.

PEDRO, Joana Maria. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970- 1978). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo , v. 26, n. 52, p. 249-272, Dec. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13/09/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882006000200011>.

PEDROSA, Tábata de Lima. Juventude e feminismo: tecendo discussões acerca da participação juvenil. In: REDOR, 18, 2014, Recife. **Perspectivas feministas de gênero:** desafio na campo da militância e das práticas. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p. 614-624. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/899/665>. Acesso em: 14/09/2017.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu, 2003.

RODRIGUES, Laís Modelli; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Feminismo na internet: o caso do coletivo Marcha das Vadias e sua página no Facebook. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, vol. 11, n. Especial, Jul-Dez, 2014, p. 367-375. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Comunica%C3%A7%C3%A3o/Feminismo%20na%20internet.pdf>. Acesso em: 14/09/2017.

RODRIGUES, Maria Nathália Matias. **Jovens mulheres rappers**: Reflexões sobre gênero e geração no Movimento Hip Hop. Dissertação de mestrado em Psicologia, 160 folhas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10254>. Acesso em: 11/09/2017.

SARTI, Cynthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 31-48, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13/09/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100003>.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Participação das mulheres nos espaços de poder e decisão. In: **II Plano Nacional de Políticas Para Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.

SILVA, Áurea Carolina de Freitas. Mulheres jovens e o problema da inclusão: novidades no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e SOUSA, Raquel. (Org.) **Jovens Feministas Presentes**. São Paulo: Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert; Brasília: UNIFEM, 2009.

VARGAS, Janaína Charão. **Corpo, experiência e feminismo**: um estudo do movimento Marcha das Vadias em Santa Maria. Dissertação de Mestrado, 2016, 128 folhas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Univesidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6278/VARGAS%2c%20JANAINA%20C%20HARAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14/09/2017.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, Apr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/09/2017.

ZANETTI, Júlia Paiva. Jovens feministas: um estudo sobre a participação juvenil no feminismo do Rio de Janeiro. In: Fazendo Gênero 9, , Florianópolis. **Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-14. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283795_ARQUIVO_Fazendo_Genero2010.pdf. Acesso em: 14/09/2017.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES E GÊNEROS EM MOVIMENTO

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 10/05/2022

Rubens da Silva Ferreira

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Biblioteconomia
Belém, Pará
<http://lattes.cnpq.br/1179934046983248>

RESUMO: O trabalho tem como objetivo refletir sobre identidade, gênero e identidade de gênero. Esse exercício é construído em uma perspectiva dinâmica pensando esses conceitos em movimento. Assim, abandona-se a ideia estática de identidade e de gênero por meio da revisão de pesquisa anterior incorporando aprendizados em pesquisa mais recente. A base teórica da reflexão proposta é fornecida por autores como Édouard Glissant, Manuel Castells, Michael Hardt e Antonio Negri. Esses autores levam ao entendimento de que as experiências de identidade e de gênero estão inscritas no campo do “sendo”, de acordo com as circunstâncias da vida e as necessidades de expressão das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Gênero. Estudos LBTQIA+.

IDENTITIES AND GENDERS IN MOVEMENT

ABSTRACT: The work aims to reflect on identity, gender and gender identity. This exercise is

built on a dynamic perspective by thinking these concepts in motion. Thus, the static idea of identity and gender is abandoned by reviewing previous research incorporating lessons learned from more recent research. The theoretical basis of the proposed reflection is provided by authors such as Édouard Glissant, Manuel Castells, Michael Hardt and Antonio Negri. These authors lead to the understanding that the experiences of identity and gender are inscribed in the field of “being”, according to the circumstances of life and people’s needs for self-expression.

KEYWORDS: Identity. Gender. LGBTQIA+ studies.

1 | INTRODUÇÃO

Em quase meio século temos assistido ao *boom* dos gêneros no Brasil e no mundo. Se há pouco mais de vinte anos a sociedade maior só ouvia falar no masculino e no feminino, atualmente conhecemos outras identidades de gênero que estão para além dessas polaridades, tradicionalmente impostas como únicas alternativas possíveis, isto é, em torno das quais as pessoas “deveriam” ajustar-se, fosse espontaneamente ou por pressão familiar e social. Em que pese tantas possibilidades de identificação derivadas da autoexpressão do *eu*, do amor e do desejo humano, vida e morte, ganhos e perdas, avanços e retrocessos, poder e contrapoder estão presentes na história de vida de quem busca construir outras formas de

ser e de existir na sociedade contemporânea. Isso significa dizer que a liberdade de gênero segue sendo construída em um campo de lutas, em um movimento que tem como ponto de partida e de chegada o direito de ser humano, e, como humano, de ter direitos.

Apresentadas as breves palavras acima, a proposta deste trabalho consiste em refletir sobre as identidades de gênero na perspectiva do *movimento*, ou seja, superando uma ontologia do **ser** (naturalizada e imobilizante) por uma ontologia do **sendo** (construída e móvel). A questão colocada para pensarmos é a seguinte: as identidades e os gêneros podem ser pensados na perspectiva do movimento?

Do ponto de vista metodológico, articularei o conceito de *identidade* e de *gênero* produzindo um exercício de pensamento inspirado na obra *Introdução a uma poética da diversidade*, da autoria do filósofo e poeta martinicano Édouard Glissant (2005). A base empírica da reflexão é fornecida por exemplos etnográficos encontrados na condução do trabalho de campo realizado em Belém (PA), entre abril de 2002 e fevereiro de 2003, revisitando experiências da fase de produção da dissertação apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA).

No plano teórico, autores como Manuel Castells (2010) e Michael Hardt e Antonio Negri (2016) serão utilizados na construção de um diálogo com Glissant, à medida que compartilham o entendimento da identidade no sentido plural e em uma perspectiva dinâmica. Todavia, será visto que os dois últimos autores avançam para além das identidades, abrindo caminho para pensarmos também os gêneros em seu potencial de proliferação e de libertação para que as pessoas sejam o que querem ser.

Vejamos.

2 | DA ESSÊNCIA À DINÂMICA: REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA AUTORAL

Quando comecei a pesquisar sobre pessoas travestis no ano de 2001, por ocasião do meu curso de mestrado, consultar estudos que discutiam a identidade *trans* se tornou uma tarefa basilar, sobretudo para a minha aproximação de uma realidade que até então pouco conhecia. Naquele momento tive acesso a uma literatura que abordava a identidade em uma perspectiva clássica, ou seja, como um processo de identificação centrado em torno de uma *essência pessoal*, a qual só podia ser plenamente manifestada na chegada à idade adulta, tal como eu pressupunha para a experiência de pessoas travestis.

Naquela época, com base nas entrevistas recolhidas entendi que o corpo era parte fundamental da expressão de uma *essência* travesti, motivo de todo o investimento realizado para representá-la da melhor maneira possível, fosse pelo uso de medicamentos, por intervenções cirúrgicas e mesmo pelo uso de substâncias que ofereciam risco à saúde, em geral manipuladas por pessoas leigas em procedimentos estéticos invasivos. Todo esse processo de metamorfose do masculino em feminino corresponde a uma estratégia de afirmação plástica da identidade travesti, conforme evidenciaram as minhas colaboradoras

nas entrevistas. Essa metamorfose culmina em um final muito desejado por elas (seios, quadris, nádegas), mas atravessado por toda uma biografia marcada por diferentes formas de violência e por uma carga de preconceito já acumulada desde a infância por algumas das pessoas entrevistadas.

Em campo, todavia, encontrei situações peculiares que fugiam às orientações teóricas sobre identidade que orientavam minha pesquisa. Refiro-me a três casos dos quais me ocupo a seguir.

2.1 Artemis

Em Belém dos anos de 1990 recorro de parte da história da jovem Artemis, batizada com o nome bigênero da deusa grega da caça e jamais precisou alterá-lo.

Recordo de Artemis em sua fase masculina, quando a vi pela primeira vez como um belo e jovem rapaz branco, gay, afeminado, bastante conhecido no bairro de Canudos e que participava ativamente dos festejos juninos como dançarino em uma quadrilha do bairro.

Anos mais tarde, reencontrei Artemis como uma bela figura feminina, emoldurada por longos cabelos lisos e pretos. O corpo estava marcado por seios e nádegas proeminentes acentuados pela fina cintura. Lembro exatamente das palavras de um vizinho sobre Artemis: com essa aí eu andava de mãos dadas na rua. Embora machista, o comentário reconhecia a *passabilidade* da bela travesti. O sexo só era denunciado pela voz grave.

Dizia Artemis que o corpo tinha sido *feito* em São Paulo (SP), lugar para o qual migrou com essa finalidade e lá obteve os recursos de que precisava trabalhando como profissional do sexo. Para ela, Belém se tornou um lugar de férias e de reencontro com a família.

Da última vez que vi Artemis quase não a reconheci. Os longos cabelos pretos agora estavam curtos. Artemis vestia uma camisa xadrez de manga longa e calça de tergal. Tudo era bastante masculino, discreto e largo, a fim de encobrir a feminilidade exitosamente alcançada. Havia uma tentativa inútil de encobrir as curvas do corpo sob as vestes masculinas enormes, o que possivelmente acabou despertando a curiosidade maldosa das crianças que a perseguiam proferindo ofensas.

Artemis reapareceu em Belém como *ele*, reconvertida à antiga identidade masculina e frequentando cultos na Igreja Quadrangular com a família. Tempos depois decidi procurá-lo para uma entrevista, mas soube que ele havia viajado a Itália, dessa vez com o corpo reconvertido ao feminino. Quase próximo à finalização do meu trabalho fui informado de que ao se prostituir nas vias públicas romanas Artemis foi vítima de uma barbárie: um cliente que se recusou a pagar pelo programa decidiu atropelá-la, e, em seguida, passou com o carro sobre o corpo machucado por duas vezes (FERREIRA, 2003). Entre idas e vindas, Artemis retornou ao Brasil sem vida, representando um dado em uma estatística silenciada na imprensa: “importamos” belíssimos corpos travestis que depois são remetidos ao país

como cadáveres para serem sepultados pelas famílias. Artemis não foi a primeira nem será a última vítima nesse ciclo de violência que se repete todos os anos, inclusive no Brasil.

2.2 Uma ex-travesti

No dia 20 janeiro de 2002, quando morava em Salvador, frequentei uma das reuniões do Grupo Gay da Bahia (GGB)¹. Entre as pessoas participantes, uma delas chamou a minha atenção: um belo rapaz atlético negro que se apresentou como *ex-travesti*. Diferente de Artemis, na reconversão do corpo feminino em masculino o rapaz decidiu retirar as próteses de silicone. Prova disso eram as cicatrizes que me permitiu ver no peitoral. Marcas físicas que jamais apagarão a experiência vivida em sua leitura e ressignificação do universo feminino.

2.3 Uma drag queen na pista

Em 2002, durante as minhas incursões ao campo no bairro do Reduto (Belém) conheci a jovem Sashenka, uma drag queen que se prostituía em uma das transversais da Avenida Assis de Vasconcelos. O nome de origem russa identificava uma pessoa com menos de 20 anos de idade, branca, franzina, com pouco mais de 1,65 cm de altura.

Diferente das travestis corporalmente femininas que trabalhavam nas imediações em trajes menores, Sashenka usava maquiagem forte, longa peruca sintética platinada de fios lisos, calça boca de sino e top na cor rosa. O corpo em si não anunciava qualquer modificação por hormônio ou por silicone industrial. A falta de contornos femininos provavelmente sugeria aos clientes a imagem da “ninfeta”, isto é, da mulher em formação revestida de uma inocente sensualidade. Naquele território prostitucional Sashenka parecia ter na juventude um diferencial.

Entre os contatos que estabeleci Sashenka foi a pessoa mais jovens que encontrei na prostituição. Tinha um modo de falar bastante articulado e estava bastante animada naquela noite. O jogo na “pista” parecia ser não apenas uma forma de adquirir renda, mas também uma espécie de diversão (*sic*). Perguntava a mim mesmo se Sashenka – com sua empolgação juvenil – estava pronta para enfrentar os perigos da *pista* com os quais muitas travestis precisam lidar ao longo da madrugada como agressões físicas, ameaças e extorsões.

Diferente das travestis, Sashenka podia realizar diariamente o movimento entre o feminino e o masculino, alternando suas identidades de gênero de acordo com as circunstâncias e com seus objetivos pessoais. Assim, à luz do dia ela reaparecia como um jovem rapaz que retornava ao convívio familiar, que frequentava a escola e que interagia com as pessoas do mesmo grupo etário. À noite ela ressurgia na pista em sua versão feminina.

¹ Como se tratava do convite gentil de Luiz Mott para a celebração do dia de São Sebastião no GGB, considerado por alguns o padroeiro da comunidade gay, naquele dia decidi abrir mão da condição de pesquisador, motivo pela qual não tomei notas que me permitissem recordar o nome do rapaz.

É possível que posteriormente Sashenka tenha sido iniciada na hormonioterapia pelas travestis veteranas ou mesmo por incentivo dos clientes. Nos territórios prostitucionais onde realizei observações era comum a presença de rapazes afeminados que, em conversa informal, manifestavam o desejo de converter o corpo masculino em feminino. Alguns pareciam estar na ali na condição de aprendizes, conhecendo o funcionamento no negócio².

Do masculino ao feminino. Do feminino ao masculino. Movimentos de identificação, desidentificação e reidentificação traçados sobre corpos que buscam sua autorrealização no mundo. Revisitando os exemplos etnográficos anteriormente citados compreendo que a identidade não está necessariamente estancada em uma essência. Ainda assim, naquela época eu precisava terminar a pesquisa e trabalhei a discussão sobre identidade com os autores a que tive acesso naquele momento. O quadro teórico adotado e as entrevistadas falavam sempre em “ser travesti”, “nascer travesti”, “ser travesti 24 horas por dia” que decidi deixar os casos que mencionei de fora das minhas análises uma vez que eles escapavam ao que se apresentava naquele momento como “regra”. Portanto, minhas discussões sobre identidade produzidas naquela época são de caráter circunstancial, ou seja, o registro de uma adequação entre teoria e material empírico no processo de maturação para a pesquisa.

Por ocasião do doutoramento entre 2013 e 2017 pude trabalhar com autores que abriram meus horizontes para pensar a identidade no plural e em processos dinâmicos, o que levou a desarquivar os casos aqui tratados. Importante nessa direção foi o contato com a obra de Édouard Glissant. Com esse autor martinicano comecei a pensar as identidades e os gêneros como experiências móveis e sua importância no contexto das lutas da comunidade LGBTQIA+ por respeito, reconhecimento e direitos.

3 | IDENTIDADE NO PLURAL: AS ABORDAGENS DE ÉDOUARD GLISSANT E DE MANUEL CASTELLS

Para Édouard Glissant (2005) as questões relacionadas à intolerância, ao medo do *outro* visto como inimigo, como diferente e como desviante tem origem no pensamento ocidental, exatamente quando a filosofia grega concebeu, disseminou e perpetuou a ideia do **ser** como entidade que já está dada. Em um retorno crítico ao pensamento pré-socrático, Glissant nega o **ser** como entidade pronta e acabada para pensá-lo em termos dinâmicos. Conforme observa Édouard Glissant (2005, p. 33) sobre as identidades e a diversidade humana no mundo contemporâneo, chegamos a um momento de nossa história “[...] em que o ser humano começa a aceitar a ideia de que ele mesmo está em perpétuo processo. Ele não é ser, mas **sendo** [étanf], e como todo **sendo**, muda [...]”.

Com efeito, à medida que os povos se aproximam cada vez mais uns dos outros pelo

2 Certa vez uma ex-prostituta que agora trabalha como ativista me disse que o negócio do corpo não funciona com a “venda do corpo” como as pessoas costumam dizer. Segunda ela, profissionais do sexo são pessoas que apenas “alugam fantasias”, como as fantasias de dominação, de incesto e de sexo em áreas públicas.

encurtamento das distâncias físicas e virtuais neste século XXI, Édouard Glissant nega o **ser** absoluto como um universal generalizante, o que nos remeteria a uma homogeneidade enganosa. Como alerta o autor martinicano, é preciso que pensemos a identidade na dinâmica do **sendo**, em seu movimento, conseqüentemente, nas trocas mútuas que se processam nas relações entre pessoas desde que estejam abertas ao encontro, à mudança, à novidade, à diferença.

A respeito da dimensão constitutiva da identidade, Salih (2012) destaca que, para Butler, o gênero aparece definido como um **fazer**, como uma sequência de atos que, tal como em Glissant, se contrapõe ao **ser**. É dizer que identidade e gênero são processos contínuos, sempre em movimento. Na experiência humana no mundo esses elementos são incorporados em uma espécie de *devoir de si*, em biografias singulares que se encontram e que se afetam mutuamente, produzindo trajetórias de destino imprevisíveis, mutáveis.

É com base no entendimento de Édouard Glissant que desconstruo minhas leituras anteriores que imobilizei sobre as identidades e os gêneros. Desloco-me agora para o terreno teórico da mobilidade, dos processos abertos, imprevisíveis, livres de certezas que, contrapondo-se às teorizações essencialistas, caminham para abordagens constituintes.

Nas idas a campo, ouvindo as histórias de pessoas gays e trans ao longo dos últimos dezesseis anos compreendo que na trajetória de vida de algumas dessas pessoas as identidades assumem um caráter mutável, às vezes como um jogo político, manipulada para se autopreservarem nos espaços de convívio mais imediato como a casa, a escola, o bairro, o trabalho, a fim de driblar preconceitos e ações extremistas representem ameaça não só à dignidade, mas também à vida.

Entre mulheres e homens trans há que reconhecermos a complexidade envolvida no processo identitário e na compreensão do gênero. Na biografia dessas pessoas nem sempre o gênero é algo muito claro ainda na adolescência, resultando por vezes em longos períodos de solidão e de angústia até que consigam entender *quem e o que* são. As dores envolvidas nesse processo têm sido amenizadas nas primeiras décadas deste século pela maior circulação de informações sobre transgeneridade, sobretudo nos canais de televisão fechados e nos canais do YouTube onde mulheres e homens trans vêm compartilhando suas experiências. Mídias sociais como o Facebook, o Instagram e o Twitter também têm sido recursos importantes na construção de comunidades virtuais. Ainda de forma remota, essas comunidades têm possibilitado a criação de relações sociais, de redes de apoio e de espaços de trocas de informações sobre identidades, gêneros e direitos.

Embora vivamos em um contexto tecnológico, social e cultural profundamente afetado pelas tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 1999), o volume de informações em circulação não consegue sensibilizar os segmentos mais conservadores quanto à garantia de direitos para pessoas LGBTQIA+. Por fora e por dentro das redes digitais, grupos religiosos fundamentalistas e partidos que se alimentam do poder derivado desses grupos se fecham à compreensão dos gêneros e da sexualidade, agarrados por

conveniência ou por convicção na crença de uma identidade imutável, imposta aos corpos desde a formação embrionária no útero materno.

Lembremos que a simples presença de pessoas ou de personagens de outros gêneros nos programas exibidos nos canais da televisão aberta ainda causa polêmica, desconforto e reação, sobretudo quando essas pessoas e personagens possuem uma vida normal e feliz. Apesar dessa barreira moral questionável, pessoas de diferentes identidades e gêneros constroem espaços de (co)existência na contramão do cerceamento das liberdades individuais. As diferentes identidades e os variados gêneros emergem e (re) existem dia após dia, lutando pelo direito elementar de se identificar como quiserem, de expressar o amor e o desejo que sentem e de adornar os corpos da melhor maneira na expressão de si.

Retomando a discussão teórica sobre identidade, Manuel Castells (2010) também pensa a identidade no plural como Glissant. No livro *O poder da identidade*, o sociólogo espanhol ensina que as identidades correspondem a processos de construção de significado para as pessoas. Como algo que se constrói, Castells concebe as identidades como produto de significados individuais e coletivos, valendo-se, por exemplo, das matérias-primas provenientes da dimensão biológica, histórica, geográfica, produtiva e reprodutiva, dos mecanismos de poder e também dos desejos individuais.

Conforme o modo como pensa as identidades, Castells as classifica em três tipos.

Para ele existe uma *identidade legitimadora*, produzida no nível das instituições para a expansão e para a manutenção das relações de domínio, ao modo como são construídas as identidades nacionais e as identidades de gênero normatizadas no bipolarismo.

A *identidade de resistência* resulta da ação das pessoas que se encontram em condição social desvalorizada e/ou estigmatizada, razão pela qual se voltam contra os mecanismos de dominação pela resistência.

O terceiro tipo de identidade de que nos fala Castells é a *identidade de projeto*, tendo como propósito a construção de uma nova identidade, a fim de transformar as estruturas da sociedade tal como faz o movimento feminista ao questionar o modelo da família patriarcal, os gêneros, a reprodução e a sexualidade.

Com base em Castells é possível dizer que as identidades e os gêneros com as quais nos deparamos hoje surgem, se articulam e se movimentam em um espaço social construído entre a identidade de *resistência* e de *projeto*.

Para Manuel Castells, o tipo mais importante de identidade é a *de resistência*. Ele considera esse tipo em particular como aquela capaz de levar as pessoas a se reagrupar procurando algum interesse comum, algo que possa ser compartilhado na produção de novos significados, não somente para as pessoas tomadas isoladamente, mas também para a comunidade na qual se encontram e se fortalecem mutuamente, buscando apoio para enfrentarem as dificuldades da vida e as diferentes formas de opressão contra as quais têm lutado historicamente. É por essa razão que a comunidade – até em sua forma

virtual – corresponde ao *locus* da produção das identidades de resistência (CASTELLS, 2010).

Embora aposte no peso das identidades de resistência no mundo atualmente conectado pelas redes digitais, Manuel Castells não nega a mobilidade entre os três tipos de identidade, uma vez que nenhuma delas “[...] pode constituir uma essência [...]” (CASTELLS, 2010, p. 24) nem pode ser encerrada *per se*. Assim, recusando a fixidez, o pensamento de Castells se aproxima de Glissant ao vislumbrar o processo contínuo de constituição das identidades.

4 | PARA ALÉM DAS IDENTIDADES E DOS GÊNEROS: O PENSAMENTO DE MICHAEL HARDT E ANTONIO NEGRI

Autores como Michael Hardt e Antonio Negri (2016) também reconhecem a dinâmica das identidades, porém, acrescentam ao debate acadêmico a crítica quanto àquilo que elas portam de negativo: a associação com a ideia de *propriedade* e de *soberania*. A “[...] identidade é propriedade [...]”, dizem Hardt e Negri (2016, p. 356), pois os atributos de classe, raça, gênero, etnia, nação e religião são reivindicados como *posse* pelos indivíduos que os carregam. Como propriedade, as identidades também servem para demarcar posições hierarquizadas na sociedade, reforçando a soberania de uns sobre os outros, a exemplo do que se tem nas relações do tipo homem/mulher, branco/negro, cidadão/ estrangeiro, heterossexual/homossexual e outros binômios possíveis.

Enquanto do ponto de vista negativo as identidades operam como mecanismo de propriedade e de hierarquização, em outro aspecto elas viabilizam as lutas sociais, expressando a dimensão positiva do conceito. Isso acontece quando as identidades são convertidas em estratégia de ação política contra toda violência que se impõe à diversidade humana, sendo mobilizadas para a mudança da realidade e para a conquista de direitos de pessoas e grupos historicamente sociodesvalorizados.

Vivendo em sociedades de capitalismo consolidado, onde impera o falso discurso da “superação das diferenças” como as elites costumam dizer no Brasil, a reapropriação das identidades se torna uma tarefa política necessária. Logo, para Hardt e Negri as ações desse tipo podem ser trabalhadas de três maneiras:

I - é na luta contra as forças dominantes que as identidades tornam visível toda sorte de violência infligida contra as diferenças. Uma violência que se perpetra tanto para invisibilizá-las, silenciá-las ou negá-las ou ainda para exterminá-las em definitivo. Desse modo, para uma pessoa branca, heterossexual, financeiramente estável e dotada de direitos políticos, civis e sociais é fácil cegar-se à homofobia, ao racismo, às desigualdades de classe, de sexo, de gênero e étnicas de que padecem os grupos mais precarizados em direitos. Conforme observam Hardt e Negri, só quem vivencia e *sente na pele* esse tipo de violência é capaz de colocá-la em evidência. Daí a necessidade de trazer à tona as identidades vinculadas à raça, ao sexo, ao gênero, à etnia, à religião ou a qualquer outra fonte de referência para que pessoas

em situação de subordinação se engajem na luta contra pessoas e grupos que cerceiam suas liberdades individuais e coletivas;

II – o uso político das identidades corresponde a um passo que vai além da primeira tarefa política, uma vez que não basta tornar a violência contra as identidades visível. É preciso “[...] avançar [do momento inicial] da indignação para a rebelião [...] usando a identidade subordinada como uma arma na busca da liberdade [...]” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 360). Prender-se às identidades por pura afirmação e orgulho significa resignar-se ao discurso revestido de ressentimento e de vitimização. Ir além significa superar o enclhecimento no dano sofrido, ainda que este seja resultante de um longo e desumano processo histórico. As pessoas precisam caminhar em direção à *libertação*. Libertação essa entendida como uma experiência de “[...] mobilização e controle da produção de subjetividade, fazendo com que ela continue avançando [...]” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 362), a fim de que as pessoas se tornem aquilo que possam *vir a ser* em um processo constituidor e livre de padrões pré-determinados, então cedendo lugar à proliferação de singularidades e de multiplicidades;

III – a terceira tarefa dá suporte às outras duas anteriormente mencionadas. Trata-se da tarefa de levar as identidades a “[...] lutar[em] por sua própria abolição [...]” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 362). Para os autores, essa tarefa consiste em um projeto revolucionário, positivo, de autodeterminação e de autotransformação. Revolucionário, positivo e de autotransformação porque as identidades silenciadas e/ou invisibilizadas precisam se insurgir contra si mesmas na libertação dos rótulos e da fixidez que as limitam para impedir que sejam produzidas novas subjetividades, mas no contexto de ampliação da potência de singularização. Nessa direção, os autores falam de uma luta capaz de atacar e de destruir as hierarquias, as estruturas e as instituições (família, fábrica, nação) que as (re)produzem e que as condicionam a modelos de identidade pré-determinados, seja em termos de classe, raça, sexo, gênero, nação, religião e outros, então reduzindo toda força criativa e inovadora pela qual as pessoas podem expressar o *eu*.

Para finalizar, gostaria de destacar um aspecto importante da crítica de Michael Hardt e Antonio Negri em relação às identidades. Esses autores observam que nos programas políticos o recurso à identidade não implica necessariamente o fim da violência e das desigualdades sociais. Em seu interior, esses programas reproduzem e reforçam velhas hierarquias, bem como ocultam (ou tentam ocultar) os conflitos existentes na sociedade. É nesse sentido que as lutas operárias não enfrentam os problemas relacionados à hierarquia de sexo, de gênero e de raça. Na mesma direção, as lutas raciais não atacam necessariamente a heteronormatividade e todo tipo de *fobia* derivada dessa imposição social. Em razão disso, Hardt e Negri propõem que só as singularidades em seu poder libertador, na vivência durável do encontro e na interação comunicativa, informativa e afetiva podem se articular em seus paralelismos. Isso significa dizer que pessoas e grupos desprivilegiados precisam construir *solidariedade na diferença*, de maneira que possam produzir linhas interseccionais de ação na construção de um projeto comum.

Michael Hardt e Antonio Negri sabem que construir linhas interseccionais de ação coletiva é uma tarefa desafiadora, mas não impossível. Até lá, ainda nos encontramos no esforço da construção de *pontes* entre as nossas diferenças para aperfeiçoarmos as nossas estratégias de luta em um cenário ultraconservador que tenta se impor sobre as democracias no mundo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procurei refletir até aqui e sem a pretensão de esgotar o tema, a maior diversidade de pessoas no mundo exige que exploremos outras abordagens teóricas ao debate das identidades e do gênero. Nesse sentido, acredito que autores como Édouard Glissant, Manuel Castells, Michael Hardt e Antonio Negri ajudaram a pensar as identidades em sua diversidade e dinâmica, na perspectiva de um caminho emancipatório. Pelas discussões levantadas foi possível evidenciar a ideia de movimento como um substrato do conceito de identidade, posto que os autores citados convergem em favor do **sendo**, isto é, do processo pelo qual as pessoas necessariamente se “enraízam” em um único gênero, à medida que *podem ser outras* na busca da realização de si mesmas e de liberdade, conforme as circunstâncias da vida. Os exemplos etnográficos apresentados na seção dois evidenciam a dimensão móvel das identidades em relação ao gênero.

Como processo dinâmico, as identidades de gênero no universo das pessoas LGBTQIA+ mesclam experiências individuais e coletivas e que resistem às forças limitantes da heteronormatividade. Embora essas forças se imponham, na vida cotidiana os corpos, os gestos, os modos de falar e de vestir confirmam a diversidade, mesmo quando ela não quer ser vista ou ouvida pela sociedade maior. Ademais, pessoas de diferentes gêneros estão cada vez mais presentes no cinema, nas telenovelas, na moda, na música, nos livros, nas séries, nos programas de TV, nas redes sociais, no YouTube e principalmente nas ruas.

Por fim, a luta pelo direito à livre identidade de gênero precisa caminhar em direção à proteção legal efetiva para viabilizar o acesso digno ao trabalho, à educação, à saúde, ao amor e à vida, independente do que fazem com seus corpos e da decisão que cada pessoa tem de redesigná-lo ou não. As pistas desse caminho estão dadas nas ideias de Glissant, de Castells e de Hardt e Negri: a relação; a resistência; a luta; o fim emancipador das identidades. A relação, a resistência e a luta estão acontecendo aqui e agora. O fim das identidades talvez ainda esteja reservado ao futuro.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 1).

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 2).

FERREIRA, Rubens da Silva. **As “bonecas” da pista no horizonte da cidadania: uma jornada no cotidiano travesti em Belém (PA)**. 2003, 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2003.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAPÍTULO 3

CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: A OMISSÃO DO CONGRESSO FRENTE AO ATIVISMO JUDICIAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF

Data de aceite: 04/07/2022

Claudia Vilhena Barbosa

Acadêmico do Curso de Direito da Faculdade
La Salle Manaus

Laura Milca Silva Siqueira

Acadêmico do Curso de Direito da Faculdade
La Salle Manaus

Sayory Karolina de Souza Barros

Acadêmico do Curso de Direito da Faculdade
La Salle Manaus

RESUMO: Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (2009), frente as tantas necessidades e um cenário trágico que fere o direito a dignidade humana, com a intolerância, o preconceito, a orientação sexual e a identidade de gênero, foi instaurada e aprovada a LGTBfobia¹ como crime de racismo. O Supremo Tribunal Federal – STF, decidiu favoravelmente para a criminalização da homofobia, sendo a ação provisória até que o legislativo venha adotar uma lei para a sua criminalização. Portanto, não podendo qualquer cidadão agredir ou até mesmo proferir discurso de ódio contra os LGBTQ+, parcela esta da população que se encontra com seus direitos cerceados. O Congresso Nacional, não é quem legisla? Quem tem o poder de legislar pelo o povo são os Deputados Federais, bem como todo o poder legislativo, sendo o judiciário responsável pela aplicação da lei, o que

fere a legislação brasileira. Então trata-se de um ativismo judicial? Este artigo visa o entendimento eficaz da tripartição dos poderes, e o entendimento quanto a equiparação da homofobia ao racismo, que difere de etnia. Ademais, tem a função de discutir sobre a decisão do Supremo Tribunal Federal, assim como sua inconstitucionalidade. Outrossim, detendo este a prejudicar o réu, tendo em vista a interpretação da analogia in Malam Partem. Baseando-se a decisão do Superior Tribunal Federal – STF e nas contraposições de membros do Poder Legislativo e da população quanto a criminalização.

PALAVRAS-CHAVE: Criminalizar, Direitos Fundamentais, Judicialização, Malam Partem.

CRIMINALIZATION OF HOMOPHOBIA: THE OMISSION OF CONGRESS IN THE FACE OF JUDICIAL ACTIVISM OF THE SUPREME COURT

ABSTRACT: According to the Universal Declaration of Human Rights – UM (2009), in the face of so many needs and a tragic scenario that violates the right to human dignity, with intolerance, prejudice, sexual orientation and gender identity, the LGTBphobia as a crime of racism. The Supreme Federal Court – STF, decided favorably for the criminalization of homophobia, and the action is provisional until the legislature adopts a law for its criminalization. Therefore, no citizen can attack or even give a hate speech against LGBTQ +, a portion of the population that has their rights curtailed. Is it not the National Congress that legislates? Whoever

¹ A LGTBfobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aqueles(as) que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas). Essas questões agudas encontram desdobramentos práticos e alarmantes em nosso país.

has the power to legislate for the people are Federal Deputies, as well as all legislative power, with the judiciary being responsible for the application of the law, which hurts Brazilian law. So this is judicial activism? This article aims at na effective understanding of the tripartition of powers, and na understanding of how homophobia is equated with racism, which differs from ethnicity. Furthermore, it has the function of discussing the decision of the Federal Supreme Court, as well as its unconstitutionality. Furthermore, detaining him to harm the defendant, in view of the interpretation of the analogy in *Malam Partem*. Based on the decision of the Superior Federal Court – STF and on the oppositions of members of the Legislative Power and the population regarding criminalization.

KEYWORDS: Criminalize, Fundamental Rights, Judicialization, *Malam Partem*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a criminalização e homofobia, o equiparando a Lei do Racismo, e relacionado ao Ativismo Judicial frente a tal equiparação. Adotando-o a interpretação in *Malam Partem*, lei prejudicial ao réu que fere o Princípio da Legalidade e da Anterioridade, que na Constituição da República, consagrou no Art. 5º, inciso XXXIX, que aduz “não haverá crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”.

Conforme os comandos previsto na Constituição da República de 1988, a Jurisprudência e os Decretos Leis nº 3.689, de 3 de Outubro de 1941, e nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que diz respeito a interpretação extensiva, tratando o ordenamento pautado no sistema Civil Law, onde a lei positivada é o comando principal de toda a estrutura. Assim, equiparar a homofobia ao crime do racismo, conforme realizado pelo Supremo Tribunal Federal é questionada por configurar a extensiva in *Malam Partem*.

E observando, que constitucionalmente se prevê que cada poder exerce sua função harmônica e independente, e em contra partida o negligenciamento por parte do Poder Legislativo, no que se refere a proteção dos LGBTQ+, este permanece inerte quanto a criação de uma lei específica para a proteção do grupo LGBTQ+. O judiciário obrigado a agir, acabou por exercer função legislativa, cometendo Ativismo Judicial, buscando proteção aos direitos fundamentais que é assegurado ao cidadão.

Sabe-se que a criminalização da homofobia é uma medida emergencial, porém todas as medidas cabíveis deve obedecer criteriosamente a Constituição Brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Empregando o método de pesquisa bibliográfica seletiva, coletando dados, jurisprudência e outros. Tal trabalho busca analisar a conduta do Supremo Tribunal Federal frente a equiparação da homofobia ao crime do racismo.

O princípio basilar que orienta todas as relações humanas, bem como os valores para uma vida em sociedade, tem como fundamento a dignidade da pessoa humana, com

previsão no artigo 1º, inciso III da CF. Desse modo, resguardando o indivíduo para uma vida mais digna, capaz de promover o pleno usufruto de direitos e garantias fundamentais, estabelecidos pelo Estado democrático de direito.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, Constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I- A soberania

II- A cidadania

III- A dignidade da pessoa humana

IV- Os valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa

V- O pluralismo político Parágrafo único: todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representante eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL,1998)

No que concerne ao princípio da dignidade da pessoa humana, o mesmo vem justamente para garantir preceitos fundamentais da personalidade, em todos os seus aspectos, como também conceitos relativos a sexualidade, a qual vem se modificando ao longo dos séculos até chegar às configurações atuais, de modo que essas mudanças sociais e históricas, tornaram-se influenciadoras no âmbito coletivo e individual da sociedade.

Segundo André Ramos Tavares: “A dignidade humana consiste não apenas na garantia negativa de que a pessoa não será alvo de ofensas ou humilhações, mas também agrega a afirmação positiva do pleno desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. O pleno desenvolvimento da personalidade pressupõe, por sua vez, de um lado, o reconhecimento da total auto disponibilidade, sem interferências ou impedimentos externos, das possíveis atuações próprias de cada homem; de outro, a autodeterminação (Selbstbestimmung des Menschen) que surge da livre projeção histórica da razão humana, antes que de uma predeterminação dada pela natureza.”

Outrossim, compreende-se a importância da dignidade da pessoa humana como forma de garantir direitos inerentes ao indivíduo como persona, como a sexualidade que na perspectiva de Foucault, é social e historicamente construída, ou seja, depende da cultura e das relações sociais estabelecidas, o que possibilita pensar em diferentes formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais. A contribuição teórica do autor é inestimável também para entender que a homossexualidade, da mesma forma, é social e historicamente construída, o que possibilita pensar em diferentes formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais. O homossexual é uma construção sociohistórica e não universalmente aplicável, portanto, requer uma explicação sobre os processos envolvidos em sua construção. Ademais, entende-se o princípio como preceito garantidor de direitos fundamentais do ser humano em sociedade.

Portanto, frente aos princípios norteadores e ao cenário que hoje se encontra as questões de gênero , bem como a liberdade sexual, de identidade sexual, de gênero,

orientação e prática sexual que são direitos fundamentais, surgiu a criminalização da homofobia, ocorrida em 13 de junho de 2019 onde o plenário do STF acolheu por maioria de 8 votos e 3 contrários a criminalização contra a discriminação de gênero, a corte reconheceu a morosidade do congresso nacional frente aos atos discriminatórios que vem ferindo de morte os direitos fundamentais dos LGBTQ+, procedimento este exercido através do ativismo judicial, o qual é um termo técnico para definir a atuação expansiva e proativa do Poder Judiciário ao interferirem em decisões de outros poderes.

Em face do exposto, sabe-se que o modelo utilizado pelo ordenamento jurídico brasileiro, bem como as diretrizes em razão da adoção do sistema civil law pelo Brasil, estabelece um procedimento codificado. Dessarte, todos os assuntos, tratando-se de procedimento legal jurídico recebe um código, o qual será metodologicamente disciplinado segundo os preceitos e normas jurídicas fundamentais. Em vista disso, o sistema Civil Law estabelece necessidade de um procedimento jurídico complexo, dotado de codificação das leis, da Constituição Federal, bem como a separação entre os poderes, garantindo e independência dos mesmos, formulando dessa forma regras jurídicas gerais. Isto posto, entende-se a necessidade de criação de uma lei específica por parte do congresso nacional, já que é competência do regulamentado a edição de leis e direitos da população LGBTQ+, como também a criminalização da homofobia de forma a escancarar necessidade de atuação do poder legislativo no que tange aos direitos do então grupo. Sendo assim, é mister a criação de um código único que será construído em cima do tema já desenvolvido pela então Corte, possibilitando um aparato mais abrangente tanto na área penal, como na área cível para todos aqueles que agirem de forma a discriminar os gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais sejam punidos.

Na mesma perspectiva, o princípio da reserva legal é o crime definido por meio de lei positivada, aquela formalizada, escrita, que decorre através de votos do Legislativo. Onde, portarias, decretos, resoluções e outros não poderão conceituar crimes. A lei formal escrita pelo Congresso é quem define o crime.

Conforme o art. 5º, inciso XXIX,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

Sendo vedado no Ordenamento Jurídico a Analogia in Malam Partem.

Por fim, há registros de entendimento segundo o qual vemos que reserva legal pode também estar associada à competência legislativa (legitimidade). Assim sendo, somente a União tem a competência legislativa de iniciativa para a proposição de norma penal. Então, está reservada à União a iniciativa de lei penal e, somente à União.

Destarte, sabe-se que a lei penal em que tange a sua criação e todo o processo legislativo penal, requer um procedimento dentro dos parâmetros legais, da mesma maneira em consonância com as normas e princípios fundamentais. Portanto, é necessário que lei penal defina o crime esgotando qualquer lacuna, interpretação extensiva em prejuízo ao réu. Nessa conformidade, a criminalização da homofobia deve passar por um dispositivo formal, com observância das disposições constitucionais, tal qual a todo o processo relativo a reserva legal, ou seja, exigisse que todos os tipos penais sejam oriundos de lei, o que é competência do poder legislativo. Além disso, não compete ao poder judiciário definir o crime, já que essa competência exclusiva ao congresso nacional, vista ao estado democrático de Direito dado que é papel do povo, na figura de seus representantes eleitos, estabelecer o que é crime dentro, é claro dos princípios e normas constitucionais que regem o ordenamento jurídico brasileiro.

Conseqüentemente, consta-se que a discriminação de gênero e a Homofobia assim como e toda aversão ao grupo LGBTQ+, é uma realidade na sociedade atual brasileira, então sendo necessárias medidas concretas com força de lei, oriundos do poder legislativo, bem como todo o procedimento legal, respeitando as normas constitucionais e os princípios norteadores do direito brasileiro. Menciona-se que, os crimes praticados contra LGBTQ+, conhecidos como crimes homofóbicos, pertencem à categoria dos crimes de ódio.

No que concerne aos crimes homofóbicos que são os crimes praticados contra LGBTQ+ são geralmente, crimes de ódio, e são mais conhecidos como crimes homofóbicos, a razão está na intolerância e na discriminação, frente ao ódio por parte do agressor, por à vítima ser lésbica, gay, bissexual, travesti ou transexual. Considera-se errônea a comparação dos crimes contra homossexuais com “crimes passionais” reservando-se tal condição apenas às mortes provocadas por ciúme doentio ou desentendimento sentimental entre os envolvidos, ocorrendo crimes passionais entre LGBTQ+, de modo que demasiadamente, a homofobia está entrelaçada nos delitos, aproveitando-se o agressor da condição inferioridade e a fragilidade social, física ou psicológica da vítima.

Na ocorrência que um LGBT for assassinado por um não-LGBT, utilizando-se do discurso de ódio ou inspiração do crime a vítima pertencer a um grupo sexual socialmente estigmatizada e completamente discriminado, ou até então corresponder a um estilo de vida diferenciado dos demais, não se percebe a presença de homicídio passional, entretanto sim um crime de Homofobia.

Portanto, ao determinar os crimes de ódio e crimes homofóbicos, constata-se que o homicídio abrange a forma mais cruel e hedionda de desrespeito para com a vida em sociedade, assim como vem sendo nosso maior problema ao longo dos séculos desde que o homem passou pelos processos de adaptação até chegar às configurações atuais, na medida em que contribuí para desolação de um ser humano e violação de nosso bem mais precioso: à vida. Todavia, devem ser apresentadas e constatadas que os crimes homofóbicos e todas as demais demonstrações de preconceito e discriminação motivadas

pela homossexualidade alheia e seus discursos de ódio, de forma que se apresentam como manifestações de violência, desrespeito aos direitos humanos e à igualdade de cidadania, ferindo desse modo, todos os direitos, além de representar os primeiros passos de ações homofóbicas mais agressivas, cerceando os direitos fundamentais bem como toda a luta e garantias já estabelecidas pela Carta Maior no que se refere aos LGBTQ+.

O Poder Jurídico não pode realizar atividades que é de sua competência, porém o Poder Público não pode deixar de tomar medidas legislativas que conforme a Constituição é de sua competência e de seu dever combater qualquer forma de discriminação.

Para o Ministro Celso de Mello, “A Omissão do Congresso Nacional em produzir normas legais de proteção penal a comunidade LGBT, por configurar inadimplemento manifesto de uma indeclinável obrigação jurídica que lhe foi imposta por superior determinação Constitucional”.

O Racismo é previsto na Lei 7.716/1989, que configura um crime contra a coletividade e não contra uma pessoa específica. Realizado por meio da verbalização de uma ofensa ao coletivo, ou atos como recusar acesso a estabelecimentos comerciais ou elevador social de um prédio. É inafiançável e imprescritível. LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989.

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Conforme visto, crime este que se relaciona a raça, cor, etnia, religião, porém não relacionado há gênero, para equiparação ocorrida pelo poder judiciário, configurando este ativismo judicial.

Cabe aos três poderes, executivo, legislativo, judiciário caminhar de maneira harmônica e independente, o Executivo tem a função de executar as leis existentes, o legislativo tem o papel de editar leis, e quanto ao judiciário interpretar leis editada pelo legislativo, assim como julgar as sancionando, garantindo e defendendo os direitos dos cidadãos e os conflitos judiciais.

Ante ao exposto, a realidade que transita hoje a discriminação de gênero, como também a Homofobia é caótica, frente a omissão do poder legislativo que levanta negativas prerrogativas sobre o papel do mesmo em exercer sua competência, como igualmente a falta de amparo dos grupos LGBTQ+, estabelecendo desse modo, a necessidade de criação de um dispositivo próprio pelo Congresso Nacional, afim de sanar parte do caos que hoje se encontra esta parcela da população.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Brasil é campeão de mortes por LGBTfobia, conforme a Tabela 1, o número de mortes por LGBTfobia caiu no ano de 2019, referente aos anos de 2017 e 2018, porém continua alto.

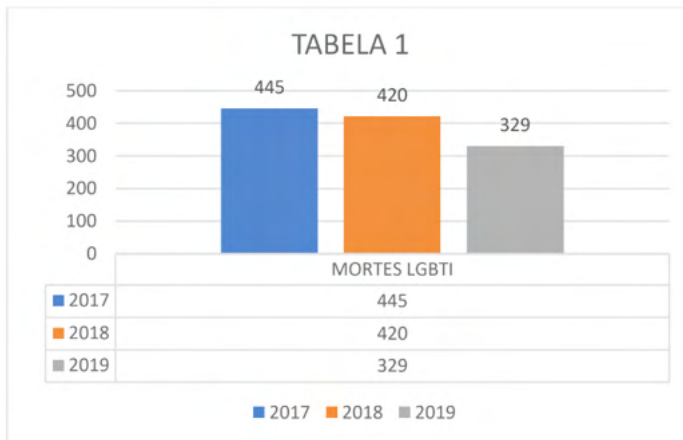


Figura 1 – Nº de mortes por LGBTfobia no Brasil.

Dessa forma nota-se a grande necessidade de uma lei que criminalize tal prática que já se tornou reiterada no país. O que tange a prática do STF, por 10 votos a 1, fica reconhecida a mora do Congresso em legislar sobre a homofobia e a transfobia. O colegiado por 8 votos a 3, chegaram ao entendimento de que a homofobia e a transfobia se enquadram no artigo 20da Lei 7.716/1989, equiparando a mesma a lei do racismo.

De acordo com Segundo Dallari, et all (2004, p. 27),

“A discriminação pode conduzir ao refúgio, onde os homossexuais, podem solicitar a proteção tendo em vista a atitude de governos que são omissos ou abertamente não desejam protege-los, e o ser humano acaba sofrendo por várias formas de violência por conta do poder, este acaba ficando sem efetividade de um sistema de proteção, sem medidas mais severas, limitando as agressões contra a dignidade e integridade física do mesmo.”

Daniel Borrilo (2015, p. 21), nos traz o pensamento de como poderia ter surgido o termo homofobia,

[...] segundo parece, a invenção da palavra pertence a K.T. Smith que, em um artigo publicado em 1971, tentava analisar os traços da personalidade homofóbica; um ano depois G. Weinberg definira a homofobia como o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo.

Ainda no mesmo pensamento o autor (2015, p. 34) o qual define a homofobia de forma mais clara e precisa, nos diz que,

A homofobia pode ser definida como hostilidade geral, psicológica e social contra e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que conste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das

sexualidades e, dessa postura extrai consequências políticas.

Cunha (2019, p. 95), sobre a reserva legal, diz que:

[...] a infração penal somente pode ser criada por lei em sentido estrito, ou seja, lei complementar ou lei ordinária, aprovadas e sancionadas de acordo com o processo legislativo respectivo, previsto na CF/88 e nos regimes internos da Câmaras dos Deputados e Senado Federal.

Oliveira (2017) argumenta que com o crescimento dos índices de crimes cometidos contra os homossexuais, iniciou um grande movimento social (Movimento LGTB no Brasil) em prol do combate ao preconceito, e na tentativa de promover uma cidadania e uma sociedade harmônica e justa, livre de discriminações.

Entretanto de acordo com a Lei de Racismo, Lei N. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, trata-se em seu art. 1º que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. (OLIVEIRA, 2017) grifo do autor.

Barroso (2014), nos últimos anos, o Supremo Tribunal Federal tem desempenhado um papel ativo na vida institucional brasileira, o mesmo (2014, p. 6) pressupõe:

[...] Judicialização significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional e o Poder Executivo – em cujo âmbito se encontram o Presidente da República, seus ministérios e a administração pública em geral.

Diante de novas necessidades, onde a lei não se mostra suficiente ou diante de necessidades que forjam uma determinada interpretação do texto de lei, é o momento em que o esforço do intérprete faz-se sentir. Tem-se como Ativismo Judicial, portanto, a energia emanada dos tribunais no processo da criação do direito (MIARELLI; ROGÉRIO, 2012, p. 16).

Para Barroso (2014, p. 6) trata o ativismo judicial como hermenêutica da Constituição, face ao poder judiciário.

[...] o ativismo judicial é uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance. Normalmente ele se instala em situações de retração do Poder Legislativo, de um certo descolamento entre a classe política e a sociedade civil, impedindo que as demandas sociais sejam atendidas de maneira efetiva.

Segundo Cintra (2019, p. 1) nos ratifica que “O Supremo Tribunal Federal (STF), julgou pela criminalização da homofobia, considerando-a crime análogo ao de racismo, tal fato se deu pelo julgamento da Ação Declaratória de Omissão ADO 26, e do Mandado de Injunção MI 4733”.

O mesmo (2019, p. 1) ainda afirma que,

De acordo com a decisão do STF as condutas tidas por homofóbicas passam a ser punidas pela Lei 7.716/89, que prevê os crimes de discriminação por

raça, cor, etnia, religião e procedência nacional. A decisão gerou muita polemica entre diversos grupos sociais, em especial, entre os religiosos, e os juristas.

Cabette apud D'Agostinho e Oliveira (2019) que prevê crimes e culminar penas compete ao Poder Legislativo e não ao Poder Judiciário ou ao Poder Executivo, e nestes casos os Poderes devem ser respeitados de forma rígida, e o desrespeito quanto a divisão dos mesmos nos leva ao totalitarismo, curvando-se assim do Princípio da Legalidade ou da Reserva Legal.

Tartuce (2010) aborda que pela condição da taxatividade, e primando pela segurança jurídica, podemos afirmar que não se admite analogia em prejuízo do réu, pois isso está ratificado na Carta Magna (Constituição Federal de 1988 – CF/88) e na Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro – LINDB, porém é cabível “in bona partem”, que pode ser analisado de forma analógica para beneficia-lo. Não havendo analogia, figura-se como fato atípico, que segundo Tartuce (2010), a LINDB:

[...] é um conjunto de normas sobre normas, ou uma norma de sobredireito (lex legum), eis que disciplina as próprias normas jurídicas, prevendo a maneira de sua aplicação no tempo e no espaço, bem como a sua compreensão e o entendimento do seu sentido lógico, determinando também quais são as fontes do direito, em complemento ao que consta na Constituição Federal.

A analogia nada mais é que análise por semelhança, onde aplica-se uma análise não prevista em lei, christófaros (2019, p.37), nos afirma que,

em caso de omissão do legislador quanto à determinada conduta, aplica-se a analogia, sendo que a analogia in malam partem é aquela onde adota-se lei prejudicial ao réu, reguladora de caso semelhante. trata-se de medida com aplicação impossível no direito penal moderno, pois este é defensor do princípio da reserva legal, e ademais, lei que restringe direitos não admite-se analogia.

CONCLUSÃO

Criminalizar a homofobia é uma estratégia para superar o preconceito da homofobia?

A Constituição Federal adota a intervenção Penal mínima quanto a racionalidade de criminalização. Este é chamado de Princípio da Intervenção Mínima ou Ultima Ratio, levando-se em consideração que o Direito Penal só deve ser acionado em último caso.

E neste o objetivo é a análise feita quanto ao processo de Criminalizar a Homofobia, ocorrida e realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Conforme o ordenamento jurídico que se refere ao sistema civil law, onde a lei positivada é quem define a estrutura principal do normalizado, escrito. Assim não havendo crime sem lei anterior que a defina. Ao configurar a equiparação da homofobia ao crime do racismo sancionada pelo Supremo Tribunal Federal, é questionável quanto a interpretação in Malam Parte, pois a mesma adota lei prejudicial ao réu sendo reguladora de caso semelhante.

A divisão dos três poderes é harmônica e independente, tendo cada um o seu papel, não podendo exercer função que não lhe são atribuídas.

Ao adotar a equiparação, o poder judiciário, acaba por praticar o Ativismo Judicial, uma vez que, seu poder é de judiciar leis que foram sancionadas pelo poder legislativo, onde para tal cabe sua função.

O Supremo Tribunal Federal agiu fora de seus limites de atuação, não considerando os princípios constitucionais garantidos, exemplificando o da legalidade, anterioridade e o da Reserva Legal, pois não há crime sem lei anterior que o defina, e só pode haver punição se o crime estiver positivado em lei, não podendo ocorrer interpretação fora do texto legal.

Sendo que ao realizar a equiparação ocorreu Ativismo Judicial, e para Barroso (2014, p. 6) trata o ativismo judicial como hermenêutica da Constituição, face ao poder judiciário.

[...] o ativismo judicial é uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance. Normalmente ele se instala em situações de retração do Poder Legislativo, de um certo descolamento entre a classe política e a sociedade civil, impedindo que as demandas sociais sejam atendidas de maneira efetiva.

Assim, a criminalização deve ocorrer através do poder legislativo, que deve executar seu dever brevemente pela necessidade e urgência de tal para com a sociedade, e não pelo Poder Judiciário. Pois cabe ao poder legislativo legislar e fiscalizar atos do Executivo, assim sendo, o Congresso Nacional, que é composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal tem o dever de formular leis para a resolução da problemática em questão, elaborando e aprovando a mesma, e ao Poder Judiciário, cabe interpretar as leis e julgar os casos conforme as regras constitucionais.

Existe a necessidade do Poder Legislativo em intervir no processo, como meio de superar o preconceito. O Supremo Tribunal Federal não pode usurpar o poder Legislativo. É necessário a existência de projeto educacional, para educar quanto ao preconceito.

Criminalizar a conduta, e não educar para que não ocorra novamente, não é um processo eficaz, ocorrerá apenas a repressão para a conduta de preconceito realizada.

Precisa-se tratar a sociedade de forma preventiva, para mitigar o preconceito em relação a homofobia, necessita-se de prevenção de Políticas Públicas, educacionais para a sociedade.

REFERÊNCIAS

_____. **Declaração do Direito Humanos**, UNIC/RIO/005, Janeiro,2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998.

CABETE, E. L. S. **Criminalização da homofobia pelo STF**: uma aberração jurídica. <https://jus.com.br/artigos/74447/criminalizacao-da-homofobia-pelo-stf-uma-aberracao-juridica>. Acessado em 06 nov. 2019

CASELLA, P. B. **Manual de direito internacional público**. In: ACCIOLLY, H. e SILVA, G.E. N. 20. ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

COELHO, G. **Supremo aprova equiparação de homofobia a crime de racismo**. 13 de jun. de 2019. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2019-jun-13/stf-reconhece-criminalizacao-homofobia-lei-racismo/> Acesso em 23 de abr. de 2021.

CONFETAM, **Mortes violentas de LGBTI+ caem 22%**, mas Brasil segue campeão mundial de LGBTIfobia, 24 de abr. de 2020. Disponível em <http://www.confetam.com.br/noticias/mortes-violentas-de-lgbti-caem-22-mas-brasil-segue-campeao-mundial-de-lgbtifobia-657e/>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

CUNHA, R. S. **Manual do Direito Penal**: parte geral (arts. 1º ao 120). 7ª ed. rev., ampl., e atual. – Salvador: JusPODIVM, 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: Elementos Metodológicos para uma Teoria do Fenômeno Educativo. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

D'AGOSTINHO, R.; OLIVEIRA, M. **Majoria do STF vota por enquadrar homofobia como crime de racismo**; julgamento suspenso. Disponível em www.g1.globo.com. Acesso em 05 nov. 2019.

DALLARI, P. B. A. **Relações Internacionais**: múltiplas dimensões, coordenador. São Paulo: Aduaneiras, 2004.

DINIZ, M^a. H. **Conflito de leis**. 3º. ed. rev. – São Paulo: Saraiva, 1998.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUIMARÃES, A. M. C. **Tratados Internacionais**. São Paulo: Aduaneiras, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI, F. Relação homossexual é crime em 70 países, mostra relatório mundial. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20 de mar. De 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/03/relacao-homossexual-e-crime-em-70-paises-mostra-relatorio-mundial.shtml> Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 30ª Ed. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes. 2010.

OLIVEIRA, A. F. **Criminalização da Homofobia e sua inserção na Lei do racismo**. Cuiabá, p. 18, 2017

ONU Brasil. **A História dos direitos LGBT na ONU**. 26 de abr. de 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=55j3JS2YhQI>. Acesso em 17 de out. de 2019.

TARTUCE, F. **Direito Civil 1: Lei de introdução e parte geral**. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: METODO, 2010.

TRINDADE, A. A. C. **Os tribunais internacionais contemporâneos**. Brasília: FUNAG, 2013.

VIOMUNDO. **ALGBT ONU** aprova resolução sobre a violação de direitos humanos de homossexuais. São Paulo, 17 de jun. de 2011 Disponível em <https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/conselho-de-direitos-humanos-da-onu-aprova-resolucao-sobre-a-violacao-dos-direitos-humanos-de-homossexuais.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A INCLUSÃO SOCIAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 10/05/2022

Mónica Rocío Barón Montaño

Universidad San Alfonso. Facultad de
Psicología. Bogotá – Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/9036460536584456>
<http://orcid.org/0000-0001-7026-4464>

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Universidad San Alfonso. Facultad de
Psicología. Bogotá – Colômbia
<https://orcid.org/0000-0001-9804-85791>

Jairo Jamith Palacios Rozo

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
Faculdade de Ciências Sociais
<https://orcid.org/0000-0002-1437-9838>

RESUMO: O objetivo deste estudo foi reconhecer estratégias pedagógicas que promovam a inclusão social em estudantes universitários com base na inteligência emocional. A pesquisa faz parte de uma análise com abordagem qualitativa, desenho descritivo e transacional, cujo delineamento foi orientado por quatro fases propostas por Olmedo (2003): fase preparatória, trabalho de campo, fase analítica e informativa. O estudo contou com a participação de 25 professores universitários de graduação, que revelaram práticas pedagógicas que integram a inteligência emocional e promovem a inclusão social. Constatou-se que o desenvolvimento de atividades acadêmicas permeadas pela inteligência emocional é um objetivo das novas práticas dos professores,

especialmente associadas a modelos pedagógicos construtivistas, pedagogias afetivas e pedagogias críticas. Da mesma forma, ao associar a inteligência emocional à inclusão social da comunidade estudantil universitária, há uma relação clara considerando que, ao trabalhar ações pedagógicas enquadradas na inteligência emocional, tende-se a compreender a si mesmo e aos outros, o respeito à política, identidade, gênero, diversidade cognitiva e social, promovendo práticas inclusivas dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social, Educação, Inteligência Emocional, Prática pedagógica.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO STRENGTHEN SOCIAL INCLUSION IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this study aims to recognize pedagogical strategies that promote social inclusion in university students based on emotional intelligence. The research is part of an analysis with a qualitative, descriptive and transactional design approach, guided by four phases proposed by Olmedo (2003): preparatory phase, field work, analytical phase and informative phase. The study included the participation of 25 undergraduate university professors, who revealed pedagogical practices that integrate emotional intelligence and promote social inclusion. It was found that the development of academic activities permeated by emotional intelligence is an objective of the new practices of teachers, especially associated with constructivist pedagogical models, affective

pedagogy and critical pedagogies. In the same way there is a clear relationship between emotional intelligence and the social inclusion of the university student community, considering that, when working on pedagogical actions framed in emotional intelligence, one tends to understand oneself and others as well as tending to creating respect for political, identity, gender, cognitive and social diversity, thus promoting inclusive practices inside and outside the classroom.

KEYWORDS: Social Inclusion, Education, Emotional Intelligence, Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Não é possível ignorar que por muito tempo as emoções foram consideradas um aspecto oposto ao pensamento racional e, como resultado, elas foram configuradas como desnecessárias e até desagradáveis. No entanto, estudos e pesquisas têm deixado claro que as emoções são um processo neurobiológico, essencial para a sobrevivência humana. Hoje sabe-se que as emoções se originam em uma área primitiva do cérebro e são essenciais em processos como a tomada de decisão, a atuação e a percepção da realidade (Goleman, 2008), e que são inerentes aos seres humanos, uma vez que integram reações biológicas e cognitivas que influenciam tanto na forma como a realidade é percebida quanto a forma como o mundo e as ações das pessoas são compreendidas.

Nas últimas décadas, o tema das emoções tem despertado grande interesse entre acadêmicos e especialistas devido, justamente, à necessidade de compreender processos como aprendizado, motivação, bom desempenho acadêmico, sem descuidar transtornos associados a alterações do comportamento como a depressão, desinteresse, agressividade e outros problemas que, sem dúvida, envolvem aspectos emocionais. Hoje, instituições como as universidades enfrentam desafios que passam por fomentar em seus alunos habilidades como tolerância, resiliência e alta adaptabilidade, habilidades que, entre outras, fornecem aos alunos ferramentas para enfrentar as dinâmicas que caracterizam a sociedade atual e que impulsionam mudanças na forma de compreender e agir em um mundo em mudança.

Ora, se o objetivo é fortalecer ferramentas que permitam aos universitários enfrentar as dinâmicas que caracterizam a sociedade atual, é preciso reconhecer que a natureza do ser humano o torna um sujeito sociável que precisa viver em comunidade e, neste dinâmico, é preciso fazer referência à inclusão social, pois é um aspecto que permite que todas as pessoas sejam incluídas como cidadãos em diversas atividades. Em outras palavras, abordar a questão da inclusão social envolve reconhecer a capacidade que todo ser humano tem de exercer seus direitos e, ao mesmo tempo, saber aproveitar suas próprias habilidades para participar ativamente e como protagonista da vida social de um território.

A análise aqui abordada busca então reconhecer a inclusão social como uma estratégia para mitigar o problema da exclusão daquelas pessoas que não possuem as

características de um grupo dominante. Portanto, em cenários como o das universidades, a inclusão e, de modo particular, a inclusão educacional implica uma forma de entender a educação como um direito e como uma oportunidade para desenvolver capacidades baseadas no bem-estar emocional.

Assim, a relação entre inclusão social e inteligência emocional torna-se evidente a partir da oportunidade que as Instituições de Ensino Superior têm de gerar ambientes acessíveis, participativos e, sobretudo, amigáveis para todas as identidades.

2 | OBJETIVO

Reconhecer as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão social em estudantes universitários com base na inteligência emocional.

3 | REFERENTES TEÓRICOS

3.1 Inclusão Social no Ensino Superior

Para entender o termo inclusão social, Chuaqui, Mally e Parraguez (2016) propõem primeiramente revisar o termo exclusão social, este termo considerado como um tipo específico de relação social que não permite que uma pessoa mude seu papel na sociedade, negando-lhe o acesso a direitos e/ou serviços, configurando problemas sociais mediados pela adaptação desses sujeitos ao sistema econômico dominante e ao modelo de Estado de cada país; essa exclusão tem uma dimensão territorial, que cria relações mediadas pelo poder aquisitivo da pessoa, uma vez que permite viver em locais onde o acesso a serviços e direitos é menos problemático.

De modo que esse problema social não ocorre de forma excepcional e isolada, mas sim estruturalmente, para aqueles que são excluídos por causa de sua etnia, como negros e indígenas, por causa de seu gênero, como orientações sexuais e as construções de gênero divergentes e por fim, aqueles que são excluídos por seu corpo, seja em termos de gordofobia ou ableísmo para pessoas com habilidades diversas.

Levando em conta o exposto, a noção de inclusão social de Chuaqui, Mally e Parraguez (2016), refere-se à demanda por bem-estar e dinâmicas sociais em que os excluídos têm a possibilidade de participar de forma ativa e protagonista na vida social de um território, reconfigurando os espaços de exclusão criados pelos setores dominantes da sociedade; para tanto, os autores propõem utilizar uma abordagem ética e uma visão de valores sobre a vida que inclua a diversidade de todos os sujeitos sociais.

Essas estratégias podem ser políticas públicas na esfera mais ampla da sociedade ou em outros espaços mais específicos, como ambientes educacionais. Nesses cenários, autores como Brito, Basualto e Reyes (2019), propõem levar em conta que a inclusão educacional promove a criação de culturas inclusivas ao integrar a participação dos alunos

nos problemas que os preocupam, em torno da desigualdade, ou seja, em ambientes como a escola, a universidade, entre outros, é possível promover dinâmicas e papéis horizontais, onde todos possam participar como sujeitos ativos de suas realidades.

Para alcançar o exposto, os autores supracitados propõem que a inclusão seja vista a partir do comunitário e do cultural, essa hibridização entre inclusão social e inclusão educacional ocorre porque o jovem que não possui recursos econômicos suficientes deve enfrentar limitações econômicas, obstáculos impostos por uma sociedade com narrativas dominantes para o acesso ao ensino superior, assim o campo acadêmico tem a oportunidade de gerar práticas inclusivas integrando esses jovens a partir dos princípios da justiça social, reavaliando a entrada destes nas universidades e seu papel como clientes, no reconhecimento da educação como um direito.

Seguindo Brito, Basualto e Reyes (2019), esses autores apontam que a inclusão educacional transita necessariamente por uma educação integral, passando pelo acesso à universidade e sua permanência, além de considerar a trajetória do aluno no ensino fundamental e médio, seu ambiente familiar e sua situação econômica, para levar em conta a cultura que os permeia e, assim, gerar ambientes onde se tecem redes de afetos; redes que cumprem duas funções: prevenir a deserção e apoiar a superação das desigualdades no campo do trabalho, uma vez formados.

De maneira que a inclusão social é uma forma de mitigar o problema da exclusão daquelas pessoas que não possuem as características de um grupo dominante, portanto a partir dos cenários e instituições da vida social como as escolas e principalmente as universidades, a inclusão educacional sugere uma forma de entender a educação como um direito e como uma oportunidade para desenvolver capacidades a partir do bem-estar mental.

Assim, a relação entre inclusão social e inteligência emocional torna-se evidente a partir da oportunidade de as instituições promoverem a justiça social e, no caso das Instituições de Ensino Superior, gerar ambientes acessíveis, participativos e sobretudo amigáveis para todas as identidades.

3.2 Reflexões sobre inteligência emocional

É pertinente dar um lugar relevante aos ambientes amigáveis dentro das estratégias de inclusão educacional para determinar a relação entre ele e a inteligência. Assim, descreve-se o conceito de inteligência emocional que, segundo Molero *et al.* (2020), é uma construção entre os processos de percepção, regulação, compreensão e facilitação emocional da aprendizagem, que gera um desenvolvimento psicológico das emoções e, por sua vez, uma gestão adequada dos sentimentos, um aumento da autoestima e um sentimento de satisfação com a realização da tarefa; características essenciais na construção do bem-estar das pessoas, pois de acordo com os autores, existe atualmente a necessidade de abordar estratégias que gerem inteligência emocional em estudantes do

ensino fundamental, médio e superior, diante de problemas de saúde mental, uma vez que, segundo alguns estudos, alta níveis de ansiedade, depressão e estresse se manifestam nessa população.

Por outro lado, Puertas *et al.* (2018) afirma que a inteligência emocional é a capacidade de utilizar as emoções dentro de um processo de discriminação e autorregulação destas, empatizando e compreendendo o que os outros transmitem, essa capacidade impacta positivamente na qualidade da saúde mental da pessoa que a possui, concedendo recursos para enfrentar desafios e situações problemáticas.

Essa capacidade parece estar ausente no conhecimento e no desenvolvimento do cotidiano das pessoas, por isso Molero *et al.* (2020) expressam que as estratégias de inteligência emocional devem ser implementadas precocemente na vida das pessoas, para que desde a infância, os alunos aprendam a enfrentar melhor os problemas de seu ciclo evolutivo, gerando bem-estar mental e condições saudáveis; dito bem-estar e aprendizagem também é promovido por meio de processos intra e interpessoais que ajudam as pessoas e, no caso dos ambientes educacionais, o aluno ao conhecer a si mesmo e aos seus pares, produzindo nele uma atitude aberta às mudanças que surgem.

De outra perspectiva, Puertas *et al.* (2018) analisam o campo docente e afirmam que aqueles profissionais da educação que possuem a inteligência emocional vista como uma capacidade, são dados a ter uma atitude otimista e positiva, mostrando suas emoções aos alunos e levando-os a se conectarem com essa capacidade; esta visão da inteligência emocional por parte dos professores, permite-nos perceber a importância desta competência ou capacidade em contextos educativos, quer no ensino básico, secundário e superior, pois estes, segundo os autores, enfrentam problemas de saúde mental, stress e situações familiares difíceis que afetam a grande carga de interações e demandas emocionais que devem assumir como profissionais da educação.

É importante, quando se fala em inteligência emocional, citar Goleman (2008), que foi pioneiro no assunto e aborda alguns dos fatores mais relevantes em sua aplicabilidade, como: motivação, autorregulação, empatia, habilidades sociais e autoconsciência. Esses elementos são essenciais nas relações interpessoais, sob vários estudos hoje é dado grande valor a esse tipo de inteligência, pois permite gerar estratégias para enfrentar a própria vida e não apenas adquirir conhecimento.

À vista disso, no campo do ensino segundo Sarkhosh e Rezaee (*apud* Puertas *et al.* 2018), a inteligência emocional é necessária para esses profissionais, pois ensinar é um exercício que enfrenta constantes mudanças e demandas que podem gerar tensões no exercício da prática docente, da mesma forma, a importância dessa habilidade está em evitar sentimentos negativos em relação aos seus alunos e a tomada de decisões sob pressão, componentes necessários para evitar gerar apatia e fadiga excessiva que fragilizam a atitude amigável e sua motivação para implementar pedagogias que promovam a participação dos alunos.

Conseqüentemente, a inteligência emocional tanto em professores como em alunos é importante para contrariar os efeitos na saúde mental causados pelos desafios, mudanças e carga laboral e acadêmica a que estas pessoas estão em contacto, gerando relações e ambientes amigáveis, onde a satisfação é um indicador de bem-estar.

3.3 Inteligência emocional e inclusão social na prática pedagógica

A inclusão educacional e a inteligência emocional relacionam-se segundo Zúñiga e Luque (2021), quando afirmam que a primeira tem dois aspectos, um psicológico em que ocorre a necessidade e o processo de aprendizagem e outro social onde a sala de aula se torna um território que exige o reconhecimento da diversidade cultural, dos corpos e dos gêneros. Ao mesmo tempo, essas diversidades e modos de existir vão se organizando por meio do aprendizado.

Pelo que a inteligência emocional está dentro do campo da aprendizagem, facilitando sua aquisição, portanto, aprender a gestão emocional produz processos amigáveis e inclusivos em sala de aula, identificando o professor como facilitador da inteligência emocional e da inclusão educacional como processo de adaptação e justiça social para aquelas crianças e jovens com acesso à educação.

Vale citar Palacios *et al.* (2019), sobre o tema das competências docentes, segundo os autores, fica clara a importância da inteligência emocional não só aplicada aos alunos, mas também aos próprios professores dentro de seu trabalho, o que gera práticas pedagógicas de acordo com as novas exigências educacionais e permite uma maior consciência da realidade da comunidade estudantil, conseguindo conectar-se de forma mais ampla numa práxis social e emocional.

No mesmo sentido, García *et al.* (2006) menciona a importância da inteligência emocional para desenvolver as habilidades sociais dos alunos, levando em consideração que o componente emocional é essencial para a autocompreensão, o que gera que as pessoas tenham maior gestão e plenitude para interagir e estabelecer relações saudáveis que permitam ampliar a transformação dos conflitos.

Para Fragoso (2018), a educação emocional, além de suas características cognitivas e emocionais, também possui conotações que saltam para o social a partir do comunicacional e político, pois requer a vontade das diretrizes das instituições de ensino superior para mudar a forma de conceber a educação, integrando a educação emocional nessa concepção e destacando que a vontade de professores e alunos em desenvolver essa capacidade também é imperativa, dada a necessidade de gerar ambientes saudáveis, mas sem ignorar a novidade dessa visão de educação.

Com base no que foi afirmado pelos autores supracitados, os professores podem utilizar a inteligência emocional dentro de suas práticas pedagógicas para gerar ambientes inclusivos, promovendo essa inclusão a partir da empatia, criatividade e resolução de problemas. Da mesma forma, é pertinente que no processo educacional os professores

se refiram ao componente relacional que faz parte da reivindicação social de inclusão educacional e social, criando ambientes amigáveis em suas salas de aula e com seus grupos por meio de um diagnóstico das emoções dos alunos e sua relação com o processo de aprendizagem, principalmente nas questões relacionadas à atenção.

Existem também técnicas individuais, onde o professor, segundo Fragoso (2018), pode implementar exercícios sobre o controle da respiração, bem como o movimento do corpo e a mudança de suas posições, para diminuir a tensão dos alunos a fim de conscientizá-los de como essas atividades geram emoções positivas. Outra técnica com a mesma finalidade é a sequência interrompida, ela consiste na análise de um fragmento de um filme em que o personagem vivencia uma forte emoção para posterior estudo pelos alunos, a autora sugere fazer um formato com questões e aspectos específicos para que o professor tenha controle sobre o aspecto da inteligência emocional que busca desenvolver.

Da mesma forma, Fernández (2011) menciona que a inteligência emocional dentro de uma educação inclusiva consiste em formar cidadãos dando-lhes as ferramentas para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais que incluem o social e o cultural, isso na lógica de uma educação de qualidade, e este último é um requisito do direito humano à educação para os princípios de justiça social da inclusão. Continuando com a mesma autora, os processos educativos que integram o trabalho com as emoções produzem estratégias para decodificar os próprios sentimentos e os dos outros, reduzindo situações de violência e promovendo a adaptação de quem desenvolve essa habilidade, entre outros aspectos.

Nesse sentido, a educação emocional promove um salto dessa estratégia para o campo das interações sociais que são geradas em sala de aula, essas interações permeadas pelo processo de comunicação promovem o bem-estar dos atores vinculados ao processo de formação e, portanto, têm impacto no seu percurso acadêmico.

4 | METODOLOGÍA

A pesquisa enquadrou-se na abordagem qualitativa do tipo descritivo e desenho transacional, cujo delineamento foi orientado a partir das quatro fases propostas por Olmedo (2003): fase preparatória, trabalho de campo, fase analítica e informativa.

Em relação à população, o exercício investigativo foi realizado por meio de um questionário que contou com a participação de 25 professores universitários de graduação vinculados a universidades públicas e privadas, com o objetivo de reconhecer as práticas pedagógicas que utilizam a inteligência, emocional e promovem a inclusão social.

5 | RESULTADOS E CONCLUSÕES

A partir do estudo realizado, percebem-se achados significativos no campo

pedagógico, que estão listados a seguir.

80% dos professores expressaram que são desenvolvidas diversas técnicas de ensino e aprendizagem em sua sala de aula através das quais buscam promover o desenvolvimento da autonomia, participação social e habilidades socioemocionais nos alunos sob sua responsabilidade, promovendo também um ambiente mais agradável em sala de aula. Técnicas que são utilizadas, sobretudo, quando os temas são complexos ou as condições do grupo não são favoráveis à aprendizagem.

Em relação ao reconhecimento de algumas técnicas no âmbito da inteligência emocional, todos os participantes expressaram que de várias formas dentro das estratégias de ensino e aprendizagem abordam o reconhecimento próprio e coletivo de fatores correspondentes à inteligência emocional, tais como: competências sociais, trabalho em equipe, autorregulação, motivação e autoconhecimento, o que lhes permitiu conectar-se emocionalmente com a aprendizagem, estabelecendo-se, portanto, uma relação clara com o que Goleman expôs, onde esses elementos são citados como fundamentais para se desenvolver em sociedade.

Os resultados também expressam que o desenvolvimento de atividades acadêmicas permeadas pela inteligência emocional é um objetivo das novas práticas dos professores participantes, especialmente associada a modelos pedagógicos construtivistas, pedagogia afetiva, pedagogias críticas e destacam a aprendizagem colaborativa e cooperativa como fundamento. ações.

Por outro lado, ao associar a inteligência emocional à inclusão social da comunidade estudantil, 90% afirmam que há uma relação clara, pois, ao trabalhar ações pedagógicas enquadradas na inteligência emocional, tende-se a compreender a si mesmo e aos outros, respeito à diversidade política, identitária, de gênero, cognitiva e social, que promove práticas inclusivas dentro e fora da sala de aula.

Quanto às técnicas conhecidas como palestras, 60% dos professores expressaram que estas restringem práticas que promovem a inclusão social, uma vez que para esse grupo de professores, essa forma de desenvolver as atividades acadêmicas é unidirecional e não estimula o intercâmbio entre os professores, a restante percentagem de professores afirma que as aulas deste tipo desenvolvem o espírito crítico e a motivação, elementos essenciais no quadro da inclusão social.

Dando continuidade, são mencionadas a integração de técnicas de grupo como dramatizações, simulações, socio dramas, aprendizagem de projetos; estratégias mais citadas para promover a inclusão social, pois trabalham a partir da inteligência emocional o que leva a comunidade educativa a aprender mais motivada e a construir em conjunto. 78% das pessoas participantes do estudo determinam que as didáticas ativas promovem principalmente a inclusão social, em contraste com as didáticas passivas.

Importante ressaltar que 90% dos professores expressaram que, ao promover práticas pedagógicas permeadas por exercícios de educação emocional, visa que os

alunos sejam capazes de resolver conflitos e isso leva a práticas de inclusão social.

Além disso, menciona-se que é necessário criar espaços onde o aluno e seus pares possam dialogar e ouvir uns aos outros desenvolvendo habilidades intra e interpessoais, colocando a empatia em um lugar central como produtora de tais habilidades, devido ao exposto, inclusive práticas em sala de aula podem fluir de forma mais perceptível.

A maioria dos professores do estudo expressa que para o agenciamento da inclusão social, as práticas pedagógicas que promovam a empatia devem ser fortalecidas, achando importante trabalhar em pequenos grupos, a análise de casos e trabalhar em projetos, além disso, que as leituras deve ser realizado não só por meio de textos, mas também por meio de contextos, onde 70% comentaram que abordavam trabalho de campo, o que permite conhecer de forma latente as realidades da pessoa e, a partir delas, fomentar o pensamento situado e inclusivo.

Destaca-se que um ponto recorrente são as práticas acadêmicas, em torno das quais, sendo exercícios em contexto, permitem o desenvolvimento da inteligência emocional, o que estimula os alunos a fomentar o pensamento inclusivo e o respeito à diversidade, Da mesma forma, os professores expressam que o uso da educação emocional nas práticas pedagógicas gera ambientes não apenas mais inclusivos, mas também de maior desenvolvimento pessoal, o que fortalece o perfil da comunidade estudantil.

Outro aspecto fundamental é a reflexão dos professores de que o desenvolvimento da inteligência emocional não só ajuda os alunos a compreender o mundo, mas que deve ser encontrada neles como pessoas e profissionais, promovendo um exercício com maior impacto no processo de formação.

Em síntese, com base nos referenciais teóricos consultados, pode-se afirmar que a inteligência emocional se torna relevante em diversos cenários da sociedade atual, no campo educacional, por exemplo, os professores podem integrar o trabalho da inteligência emocional ao seu trabalho pedagógico, gerando assim ambientes abrangedores que promovam a inclusão baseada no fortalecimento de capacidades como empatia, criatividade, resolução de conflitos, entre outras. Portanto, com a educação das emoções, é possível ter mais uma ferramenta para que tanto professores quanto alunos possam desempenhar seus papéis de forma mais eficiente, pois não se pode ignorar que as habilidades propostas pela inteligência emocional, como autoconsciência, autoconhecimento motivação, empatia, autocontrole, habilidades para relacionamento interpessoal, entre outros, são compatíveis com as demandas que o professor enfrenta no exercício de sua profissão e o aluno exige dentro de seu processo de formação.

Julga-se, destarte, que educando suas próprias emoções, o professor disporá de ferramentas que o capacitarão a desenvolver seu ofício de forma transformadora, abarcando as emoções em sua realidade, buscando uma ação abrangente que permeia toda a comunidade escolar. Importante ressaltar que na formação atual, os estudantes têm que dar conta de uma série de conteúdos técnicos, teóricos e práticos, o que incide em

isolar sua formação humana. As análises aqui apresentadas inserem-se como um ponto de partida, mas somente isso não é considerado suficiente. Mais pesquisas podem ser desenvolvidas para avaliar a possibilidade de outras ações com potência de favorecimento tanto para professores como para estudantes.

REFERÊNCIAS

BRITO, S.; BASUALTO, P.; REYES, L. **Inclusión social/educativa, en clave de educación superior**. Santiago: Universidad Central de Chile, vol.13 no.2. dic. 2019. Versión On-line ISSN 0718-7378. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-157.pdf>. Acesso em: 15 abril 2022.

CHUAQUI, J.; MALLY, D.; PARRAGUEZ, R. **El concepto de inclusión social**. Valparaiso: Universidad de Valparaiso, n.69. 2000. ISSN 0716-7725. Disponível em: <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>. Acesso em: 02 maio 2022.

FERNÁNDEZ, I. La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. **Innovación educativa**, n.21 p. 133-150, 2011. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/29>. Acesso em: 10 abril 2022.

FRAGOSO, R. Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. **Praxis educativa**, n° 22 Vol. 3, p.47-55, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n3/v22n3a05.pdf>. Acesso em: 10 abril 2022.

GARCÍA, J.; CANAL R.; ¿ BERNAL A.; Y MARTÍN A. El escenario emocional y la dramática de la formación. **La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona, Ariel, p. 87-111, 2006.

GOLEMAN, D. **La inteligencia emocional**. España: Kairós, 2008. Disponível em:<http://books.google.com.mx/books?id=x8cTlu1rmA4C&pg=PA75&dq=capa+ciudad+de+motivar+nos+a+nosotros+mis+mos,+de+perseverar&hl=es&sa=X&ei=RIGhULD4Ki7igKsnYD4Dg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 02 maio 2022.

MOLERO, P.; ZURITA, F.; CHACÓN R.; CASTRO M.; RAMÍREZ I.; VALERO G. La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. España: Universidad de Murcia. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, n°36 vol.1, 2020. ISSN 0212-9728. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901>. Acesso em: 10 abril 2022.

OLMEDO, L. (2003). **Metodología de la Investigación Social I**. La Habana: Félix Varela, 2003.

PALACIOS, J.; ORTIZ, J.; NUÑEZ, J., Y PORRAS, I. Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá. **Conocimiento global**. n°4 vol.1, p. 57 – 68, dic. 2019.

PUERTAS P.; UBAGO J.; MORENO R.; PADIAL R.; MARTÍNEZ A.; GONZÁLEZ G. La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. **Revista española de orientación y psicopedagogía**, España, Vol. 29, n°2, 2º Cuatrimestre, p. 128 – 142, 2018. ISSN 1989-7448. Disponível em:<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191948/Puertas.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abril 2022.

ZÚÑIGA C.; LUQUE M. La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. **Revista de Educación Inclusiva**, España, Vol. 14, nº2, p.82-195, dic. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/743/650>. Acesso em: 10 abril 2022.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP

Data de aceite: 04/07/2022

Elisangela Dias Brugnera

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

<http://lattes.cnpq.br/7712652978250092>

Maria Angélica Dornelles Dias

<http://lattes.cnpq.br/9773111188155719>

RESUMO: Apresentamos resultados de pesquisa realizada com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, campus universitário de Sinop/MT, com objetivo de identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), apontar possibilidades e dificuldades encontradas, avaliar se o aporte dos recursos tecnológicos supriam a presença física do professor neste processo. Participaram do estudo doze acadêmicos com deficiência, síndromes ou especificidades através de questionário no *Google Forms*. As questões consideradas foram condições de acessibilidade ao serviço de internet, disponibilidade de aparelhos eletrônicos, computador, smartfone, programas virtuais de acessibilidade, o domínio e habilidade de uso das ferramentas e promoção da aprendizagem. Os resultados apontaram que há a necessidade de acompanhamento dos acadêmicos no curso das disciplinas. Informação e orientação ao professor sobre a deficiência e

recursos tecnológicos para acesso ao conteúdo, aprendizagem e adaptações necessárias. A disponibilidade de ferramentas tecnológicas não supre a presença do professor para mediar o processo ensino/aprendizagem, orientar e acompanhar o acadêmico para efetivar sua inclusão no Ensino Superior. Há necessidade de formação continuada para os professores sobre inclusão de aluno com deficiência síndromes ou outra especificidade para conhecimento de metodologias de ensino e uso de tecnologias assistivas específicas. É fundamental a instituição e o professor conhecer a socioeconômica dos acadêmicos com deficiência para concessão de coita para acesso a serviço de internet para uso no ambiente institucional e doméstico.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Tecnologia Assistiva, Ensino Remoto.

EDUCATION IN TIMES OF A PANDEMIC: INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CAMPUS OF UNEMAT DE SINOP

ABSTRACT: We present the results of a research carried out with students with disabilities, syndromes and other specificities at the Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, university campus in Sinop/MT, with the objective of identifying the access and use of Assistive Technology (AT) resources in situations of Emergency Remote Teaching (ERE), in the context of the Corona Virus (COVID-19) pandemic, to point out possibilities and difficulties encountered, to assess whether the contribution of technological resources supplied the physical

presence of the teacher in this process. Twelve academics with disabilities, syndromes or specificities participated in the study through a questionnaire on Google Forms. The issues considered were conditions of accessibility to the internet service, availability of electronic devices, computer, smartphone, virtual accessibility programs, mastery and ability to use the tools and promote learning. The results showed that there is a need to monitor the academics in the course of the disciplines. Information and guidance to the teacher about the disability and technological resources for access to content, learning and necessary adaptations. The availability of technological tools does not supply the presence of the teacher to mediate the teaching/learning process, guide and accompany the academic to effect their inclusion in Higher Education. There is a need for continuing education for teachers on the inclusion of students with disabilities, syndromes or other specificities for knowledge of teaching methodologies and the use of specific assistive technologies. It is essential for the institution and the professor to know the socioeconomic status of academics with disabilities in order to grant a fee for access to an internet service for use in the institutional and domestic environment.

KEYWORDS: Inclusion, Assistive Technology, Remote Learning.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa realizada junto a acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, campus universitário de Sinop/MT, com objetivo identificar o acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em cenário de pandemia do Corona Vírus (COVID-19), apontar possibilidades e dificuldades encontradas, como também dimensionar o ensino e aprendizagem através dos recursos tecnológicos sem a presença física do professor para orientar este processo.

Foram considerados neste estudo, as condições de acessibilidade ao serviço de internet, disponibilidade de aparelhos eletrônicos como computador, smartfone, programas virtuais de acessibilidade outros, como também, o domínio e habilidade de uso das ferramentas e promoção da aprendizagem.

No início de 2020, com a propagação da pandemia no mundo e em decorrência da rápida propagação do vírus e a alta mortalidade do Sars-Cov2 no mundo, no Brasil também foram implementadas medidas de restrição social, como o fechamento de escolas, do comércio, restrições de circulação de pessoas, entre outras. Por meio da Lei nº 13.979, de fevereiro de 2020, são estabelecidas medidas para o enfrentamento da pandemia.

Para amenizar os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, lideranças dos sistemas e organizações educacionais criaram planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durasse o período de isolamento social, haja vista a necessidade de manter a educação das crianças, jovens e adultos em todos os sistemas de ensino. Assim, as atividades presenciais realizadas em sala de aula ou outros

espaços, migraram para o ambiente doméstico, passando a ser realizadas on-line, por meio de ferramentas tecnológicas (CORDEIRO, 2020).

Ministério da Educação (MEC), através Portaria nº343/2020, institui no país o ensino por meio de aulas remotas e, a Medida Provisória nº 934/20 que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior e a Portaria 343 de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas desenvolvidas em ambiente digital enquanto durar a pandemia.

Para resguardar à vida de professores e alunos foi necessária a adaptação do ensino à modalidade de ERE via plataformas digitais de ensino, para tanto os professores e alunos precisaram se reinventar fazendo uso de metodologias ativas, onde o aluno se torna protagonista do seu processo de aprendizagem e o professor assume o papel de mediador. Para se adaptar a esse novo cenário educacional os professores e alunos precisaram organizar um espaço para a realização das atividades educacionais, adquirir computador, tablet ou celular, além de adquirir um pacote de internet para ter acesso ao ambiente de ensino remoto. Além dessas adaptações físicas necessárias, professores e alunos também precisaram desenvolver habilidades relacionadas ao domínio dessas tecnologias para interagir nesse novo ambiente de aprendizagem.

De acordo com Cordeiro (2020), durante o período de pandemia, especialmente no Brasil, o uso de ferramentas tecnológicas para atividades pedagógicas através da internet se tornou imprescindível.

A modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018).

Os impactos da utilização destas ferramentas em situação de emergência, traz à tona discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência que requer materiais adaptados, softwares e recursos digitais específicos para o tipo de limitação ou necessidade do aluno e acesso a internet. Entretanto é importante saber se a disponibilidades dos mesmos é suficiente para que ocorra a aprendizagem.

A necessidade de uma rápida adaptação a esse novo formato de ensino remoto, de dominar os recursos tecnológicos necessários, impactou emocionalmente professores e alunos, pois precisaram se adaptar a essa nova realidade educacional, somada ao medo, insegurança, depressão e ansiedade gerados pela pandemia repercutiram na saúde física e mental o que refletiu no processo de ensino e aprendizagem.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

De acordo com Domingues (2019), a educação é um processo histórico e transitório

que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico e outros do local ao global, sendo necessário muitas vezes adequar-se às contingências, as reais necessidades dos estudantes e também dos sistemas e suas instituições.

Nestes últimos tempos a educação tem passado por várias transformações, principalmente a partir de 2020 com o surgimento da pandemia provocada pelo Corona Virus-19 que tem assolado a humanidade. Um problema de saúde pública, afetando fortemente a população brasileira, atingindo todas as áreas de nossa vida, impondo-nos restrições nas relações sociais, trazendo consequências não só ao nosso modo particular e coletivo de viver, mas toda a organização sanitária, econômica e educacional.

Como forma de enfrentar o desafio educacional imposto e garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos de todos os níveis de ensino, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme, Cordeiro (2020) propuseram aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvessem planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durar o período de isolamento social.

Devido às restrições sociais os sistemas de ensino tiveram que criar alternativas e seus professores, reinventar formas e estratégias para ensinar. O Ensino passou a ser feito por meio de recursos tecnológicos denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), se distinguindo da Educação à Distância, que funciona com regulamentos e metodologias de ensino específicos e tem caráter duradouro. (HOLGES ET AL, 2020).

A educação brasileira em todos os seus níveis, enfrenta muitos problemas desde muito tempo, com carências de toda ordem, falta de estrutura física adequada, ausência de sistemas e recursos tecnológicos, uso de tecnologia disponibilidades de internet, capacitação dos professores para o uso da tecnologia condições estas que quando favoráveis facilitar o trabalho docente e potencializar a aprendizagem possibilitando o alcance dos objetivos da educação e particularmente, da instituição e professores.

Não encontramos dados especificamente sobre o acesso a tecnologias e internet por estudantes do ensino superior, mas considerando que a estatística do IBGE (2019), se refere à toda população brasileira, acreditamos que estes acadêmicos fazem parte dos brasileiros servidos ou não com estes os serviços.

Com relação aos dados do IBGE (2021) 82,7% dos lares brasileiros possui acesso à internet, porém a maneira como os estudantes acessam a internet é um indicador de desigualdade, pois na rede pública de ensino um em cada três acessa a internet apenas pelo celular. Na região Centro-Oeste o percentual é de 84,9% (88,9% área urbana e 62,1% área rural). Os dados do IBGE (2021) também apontam que os equipamentos mais utilizados pelos estudantes para acessar à internet são: telefone celular (97,4%), micro-computador (56,0%), televisão (35%) e tablet (13,4%). Os dados do IBGE (2021) também apontam que em 2019 o principal uso da internet pelos estudantes da rede pública de ensino 93,4% é para assistir programas, vídeos, filmes e séries.

Neste cenário passamos a enfrentar a pandemia de COVID-19 e foram impostas medidas de isolamento social e com isso surge a necessidade de implantação do ERE

Com a implantação do Ensino Remoto Emergência (ERE) em ambiente virtual para dar continuidade ao ano letivo em curso, buscou-se recursos digitais e práticas pedagógicas para promover a acessibilidade. Cerlletto e Cambiaghi (2007) apontam sete princípios de acessibilidade sendo estes: uso equiparável, uso flexível, uso simples e intuitivo, formação de fácil percepção, tolerante ao erro, baixo esforço físico e dimensão e espaço para aproximação de uso.

Com base nestes princípios as universidades viabilizaram recursos para acesso a ambientes virtuais que permitissem a realização das aulas nos formatos síncrono e assíncrono. Destacamos que para efetivar o processo de implantação e uso desses recursos digitais foi necessário qualificar de forma emergencial toda a equipe pedagógica, professores, técnicos e acadêmicos antes de se iniciar o seu uso. Porém, as dúvidas e dificuldades iam surgindo com o uso destes.

Quando falamos em Ensino Remoto, seus atores principais docente e discente, precisam ser considerados como sujeitos diretamente afetados diretamente, expostos a desafios nunca antes enfrentados, como trabalhar com metodologias de ensino e recursos tecnológicos até então desconhecidos. O peso da responsabilidade de ambos, principalmente do professor em cumprir seu papel no processo de ensino/aprendizagem e obtenção de resultados positivos, medos e inseguranças emergiram sentimentos que precisam ser analisadas com atenção e sensibilidade.

Segundo Cipriano (2019), as dificuldades na oferta das condições de ensino e aprendizagem gera no docente e discente, estresse emocional, a privação do sono e a ansiedade.

Podemos inferir, neste sentido, que o docente está inserido na escola como agente direto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e portanto, não pode ser privado de usufruir do seu direito de promoção a saúde, seja ela física e mental., no seu ambiente de trabalho, uma vez que essa polícia pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola. Visto que por meio dos estudos e dos acontecimentos recentes que observamos em noticiários, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originariam por conta das altas cargas de estresse e ou problemas que passam diariamente[...] (p.3).

Logo, é importante ressaltar que ao falar sobre modelo de ensino remoto, deve-se considerar os seus principais envolvidos, professor e a estudante, também, as ferramentas disponíveis e os espaços físicos, neste caso ambiente doméstico, transformado em sala tanto para aluno como para professores. Deve-se também avaliar a estrutura e suporte do serviço de internet e recursos disponíveis para ambos. Os professores e muitos alunos, tiveram que arcar com adesão de planos de acesso e aquisição de equipamentos necessários.

Segundo Cipriano (2019), as instituições de ensino necessitam de recursos tecnológicos, como também, de revisões de planejamento, construções de propostas didáticas, elaboração e correções de tarefas, dentre outros desafios que se estendem à inserção rápida e ampla de uma nova plataforma de ensino.

É preciso também, reconhecer que cada instituição tem a sua identidade, sua cultura e seus sujeitos a incorporam e agem e reagem de acordo com ela, para Cipriano um dos principais aspectos da cultura escolar é sua própria constituição:

[...] a cultura escolar forma-se a partir das noções e das práticas sociais utilizadas, bem como da cultura dos atores envolvidos, para conceber o valor da escola e das suas atribuições – como, por exemplo, as práticas de ensino ou as noções de ensino e aprendizagem desenvolvidos. (CIPRIANO 2019. P. 258)

Embora o ensino e aprendizagem possa ocorrer em qualquer ambiente, por diversos agentes, em diferentes condições, a escola ainda é o lugar de encontro de sujeitos, de promoção de relações, de trocas e com estratégias pedagógicas que privilegiam o aspecto social, comunicativo, o aprender na relação com o outro como defende Vygotsky (1896,1934), com a mediação de profissionais com formação específica. Assim sempre será o espaço de referência para a educação.

Se as relações sociais são importantes para todos os estudantes independente da idade e nível de ensino, mais ainda, para aqueles que tem alguma deficiência ou outra especificidade que traz restrições, aos quais é garantido o direito de inclusão educacional.

Além da ajuda dos colegas de turma, muitos acadêmicos com deficiência precisam de interpretes de libras, escribas, leitores e outros, como também, da disponibilização de programas computacionais específicos para acesso ao currículo. Apesar da maioria das instituições de ensino, não contar com uma estrutura necessária para satisfazer plenamente as necessidades especiais dos alunos como deveria, possivelmente o ambiente doméstico tenha mais restrições, como ausência de recursos tecnológicos, espaços físicos, muitos familiares não podem prestar apoio nas atividades nem substituir.

O ENSINO REMOTO E ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Desde a Constituição Federal de 1988 e leis anteriores é assegurado o direito a educação a todo e qualquer brasileiro independente de sua condição física, intelectual, psicológica, econômica, cultural, religião, cor, idade e sexo. Portanto usufruem deste direito as pessoas com deficiência ou outra característica específica. No decorrer do tempo foram criadas leis para atender as especificidades dos diferentes grupos, mas todas elas são contempladas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por

pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse contexto, no ensino superior o acadêmico também tem seus direitos garantidos por lei, devendo ter acesso a materiais e a provas adaptadas as suas necessidades. A presença do professor e o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem do acadêmico é fundamental, ou seja, é condição para que o acadêmico com deficiência tenha êxito em seu percurso acadêmicos e conclua sua formação.

Para o acadêmico a organização, a metodologia, o caráter científico, a temporalidade das disciplinas, as atividades, os estágios e outras exigências, fazem com que o Ensino Superior se difere dos demais sistemas de aos quais o estudante estava acostumado. Todas estas implicações e a própria condição do aluno com graus diferentes de limitações, faz com que ele necessite de acompanhamento e orientação em seu processo de aprendizagem.

Nascimento (2009), destaca que a instituição escolar inclusiva deve contar com professores qualificados, infra estrutura adaptada para os alunos com deficiência, oferecer material didático pedagógico e envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão.

O ingresso no Ensino Superior de estudantes com deficiência, síndromes e outras especificidades é cada ano maior, estimulado pelo direito que lhes é assegurado e o compromisso das instituições de ensino em lhes oferecer as condições necessárias para sua formação, incluindo recursos tecnológicos e outros suportes como interpretes, escrevedores, leitores e adequação de metodologias de ensino viabilizados em aulas presenciais.

Necessidades estas, que não podem ser atendidas no Ensino Remoto, e se tem conhecimentos sobre o efeito desta privação no processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência quanto a acessibilidade e aprendizagem dos mesmos.

Após um período de paralização das atividades a Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou pesquisas para conhecer a situação social de seus acadêmicos a respeito de acesso à internet e sua vulnerabilidade social. Criando comitês para o acompanhamento e prevenção do COVID-19, estabelecendo medidas e protocolos de segurança e, lançou edital de Auxílio Inclusão Digital conforme Resolução nº 012/2021 (COSNUNI) concedendo acesso ao serviço de internet aos estudantes com matrícula ativa, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para a realização de aulas e atividades remotas. Acadêmicos com deficiência também foram contemplados com esta medida.

Conhecer a realidade vivida por estes estudantes em contexto do Ensino Remoto mediado pelos recursos tecnológicos e aulas síncronas e assíncronas é de fundamental importância para que a universidade desenvolva ações para minimizar possíveis dificuldades e prejuízos acadêmicos.

Diante do exposto propomos realizar uma pesquisa junto aos acadêmicos com deficiência do campus universitário de Sinop, para identificar disponibilização de recursos tecnológicos, condições de acesso ao serviço de Internet, possibilidades e dificuldades na aprendizagem no Ensino Remoto, no período de 2020 e 2021.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, que permite ao pesquisador problematizar teorias e hipóteses no intuito de compreender, interpretar e dialogar com as vivências, opiniões, valores, ações humanas e sociais (MINAYO, 2012).

Conforme Yin (2005, p.19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real

Os sujeitos desta pesquisa foram doze acadêmicos com deficiência, síndromes ou especificidades, matriculados no campus de Sinop que de forma voluntária responderam ao questionário no *Google Forms*. Eram sete (7) do sexo feminino e cinco (5) do sexo masculino. Sete destes estavam entre a faixa etária de dezoito a vinte e cinco anos, três entre 26 e 33 anos de e dois tinham de trinta e quatro a quarenta e um anos.

Para termos acesso a identificação e endereço dos alunos público alvo de desta investigação, contactamos via e-mail com a secretaria acadêmica do campus universitário de Sinop e encaminhamos um questionário via *Google Forms* para ser direcionado aos acadêmicos com matrícula ativa que se enquadravam no perfil especificado.

Para as análises, apoiamos em Minayo (2012) o qual considera que se compreender uma situação é necessário considerar a singularidade dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a análise foi focada na compreensão e interpretação das respostas dadas no questionário do *Google Forms*, de modo que nossos objetivos fossem alcançados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O questionário aplicado via *Google Forms* foi dividido em três seções: na primeira solicitamos informações sobre sua condição socioeconômica. Na segunda seção investigamos aspectos da formação acadêmica. A terceira seção perguntava sobre conhecimento e uso das tecnologias assistivas. Apresentamos a baixo as respostas obtidas

a) Exercício de atividade laboral

Oito acadêmicos trabalham cumprindo uma jornada de quarenta horas semanais as vezes mais, Dois trabalham meio período e um não trabalha

b) Quanto ao acesso à internet

Onze acadêmicos afirmaram que tinham acesso à internet banda larga em casa. Um acadêmico 1 acadêmico informou não possuir internet em casa e fazer uso do auxílio digital ofertado pela universidade para acessar as aulas no período de ERE.

c) Cursaram disciplinas no ano de 2020 e 2021

Todos os acadêmicos realizaram a inscrição em pelo menos um semestre ofertado pela instituição e conseguiram a aprovação em pelo menos três componentes nos quais

estavam matriculados.

d) Desistência e motivos

Ao questionarmos sobre a desistência e abandono do PLSE sete acadêmicos confirmaram que desistiram de concluir disciplinas em que se matricularam. Apresentaram as seguintes justificativas para a desistência:

“Não estar conciliando o trabalho com os estudos”;(Acadêmico 1.)

“por preferir o ensino presencial e optar por continuar quando ele voltasse”
(Acadêmico 2.)

“No momento não tinha interesse em cursar as disciplinas ofertadas”(Acadêmico 3.)

“Não abandonei, mas perdi o período de matrícula” (Acadêmico 4.)

“Porque algumas disciplinas tinham choque de horários” (Acadêmico 5)

O formato e a organização das disciplinas no sistema de Ensino Remoto Emergencial, trouxe muitas dificuldades a todos os estudantes, quanto mais para os alunos com deficiência porque além de terem que se adequar a esta nova e diferente estrutura, precisam saber lidar com as limitações causadas pela sua deficiência ou outras implicações.

e) Participação em programa de acesso à tecnologia

Em relação ao benefício de acesso à tecnologia assistiva, apenas um acadêmico entrou em contato com a coordenação de seu curso para solicitar sua inserção no programa e ajuda durante o período de ERE, os demais não solicitaram apoio nem fizeram contato com a coordenação de seu curso.

f) Acesso e uso de tecnologia

Quanto ao acesso às tecnologias e à internet, sete acadêmicos informaram que utilizavam as tecnologias digitais, cinco deles disseram que não faziam uso de recursos tecnológicos antes da pandemia

g) Tipo de tecnologia assistiva usada

Um acadêmico afirmou que utilizava o software SVDA (NonVisual Desktop Access) para leitura de tela. Um acadêmico disse que faz uso de vídeos, os demais informaram que usavam de notebooks e celulares para o acompanhamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas

h) Barreiras enfrentadas para acompanhar as aulas

Questionamos sobre qual ou quais barreiras os acadêmicos encontraram para acompanhar as aulas no período de ERE. Apresentamos algumas respostas dadas pelos acadêmicos:

“Problemas na interação com o ambiente” (Acadêmico 1.),

“Falta acesso à notebooks e celular para assistir as aulas” (Acadêmico 7.),

“Excesso de carga horária no trabalho dificultava assistir as aulas” (Acadêmico 5.)

“Não gosto do formato ERE, não gostava das aulas” (Acadêmico 10.)

“Falta de espaço adequado em casa para acompanhar as aulas remotas”
(Acadêmico 11.)

O Ensino Remoto Emergencial, trouxe dificuldades para os acadêmicos com deficiência. Alguns afirmam que não gostavam do sistema, não conseguir ter acesso ao sistema -Sigaa (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica). A organização das disciplinas ofertadas dificultava ou impedia de cursar algumas delas porque ocorria choque entre dias e horários. Outro problema era a oferta de disciplinas no diurno e, aqueles que trabalhavam não conseguiam cursa-la.

i) Acompanhamento das aulas e realização de atividades

Perguntamos aos acadêmicos sobre a participação em aulas síncronas e, a realização de atividades complementares, realizadas sem acompanhamento do professor ou com ajuda de colegas. Apresentamos algumas respostas dadas pelos acadêmicos:

“Conseguia assistir as aulas síncronas e realizar as atividades” (Acadêmico1.)

“Não conseguia participar das aulas síncrona e realizar as atividades solicitadas” (Acadêmico 4.)

“Infelizmente o auxílio digital que recebo não dá conta de chegar até o fim do mês. Dados móveis gasta muito rápido no Google Meet, e para adequar essa situação assisto somente aulas que tenho dificuldades maiores”(Acadêmico 9)

“Não conseguia assistir as aulas no início e decidi não participar” (Acadêmico 7.).

Observamos que os acadêmicos tentaram dar continuidade aos seus estudos, e se matricularam no sistema remoto e participar das aulas síncrona e realizar as atividades complementares. Mas depois começaram a sentir dificuldades para participar das aulas síncronas. Um dos acadêmicos alegou que o sistema Google Meet consumia muito rápido a cota de uso, precisou optar por assistir apenas duas disciplinas nas quais tinha mais dificuldade. Um dos alunos afirmou que sentia muita dificuldade para acessar o Meet, por isso desistiu de cursar disciplinas

A aula síncrona, possibilita ao professor melhor avaliar o processo de ensino/aprendizagem e fazer reformulações necessárias. Diminui a tensão e pode contribuir para evitar o desinteresse do aluno. Apesar de algumas vantagens também, apresenta desvantagens como a falta de flexibilidade do processo, necessidade de sincronizar o horário do professor e do aluno.

Podem surgir problemas estruturais como internet instável e computadores antigos. Estes fatores podem influenciar no ritmo das aulas e no acesso ao conteúdo. Se o estudante tiver problemas com a conexão ou não tiver acesso à internet de alta velocidade, ele pode acabar perdendo informações importantes da aula. E se esses problemas forem com o professor, a turma inteira é afetada.

De acordo com as respostas obtidas através Google *Forms* percebemos a necessidade de realizar acompanhar o processo de aprendizagem e uso de recursos tecnológicos de acadêmicos com deficiência, de forma mais efetiva para ajuda-los a superar as dificuldades

Além do acompanhamento do uso dos recursos da tecnologia assistiva e necessário

que o acadêmico busque apoio e orientação da coordenação de seu curso, informe sobre suas dificuldades para que a coordenação tome as providências necessárias para minimizá-las. É de fundamental importância que o professor tome conhecimento da condição do aluno, tipo de deficiência ou outras suas respectivas necessidades educacionais, metodologia de ensino, como também sua situação socioeconômica.

Outras necessidades também foram reveladas neste estudo, a importância de se dar continuidade ao programa de acesso digital a acadêmicos em situação de vulnerabilidade social. Constatamos que dentre as muitas dificuldades sentidas por alunos e professores para a realização do Ensino Remoto Emergencial, foi o desconhecimento dos recursos tecnológicos e possibilidades de uso. Entretanto, não basta conhecer e saber usar os recursos tecnológicos, a mediação do professor no processo de aprendizagem é de fundamental importância principalmente para o estudante com deficiência. Diante destas perspectivas acreditamos que a formação continuada em Educação Inclusiva, se impõe como demanda necessária e urgente para que os professores conheçam especificidades das deficiências, síndromes e outros problemas específicos e metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, constatamos a necessidade de acompanhamento dos acadêmicos para matrícula e curso das disciplinas no decorrer do semestre por parte da coordenação de seus cursos. É muito importante que o professor seja informado pela coordenação sobre a condição do aluno, tipo de deficiência e recursos usados para o acesso ao conteúdo e aprendizagem, como também, adaptação de material quando necessária. Trabalho e atenção do professor extrapolam as aulas síncronas e assíncronas.

Observamos também, que os desafios a serem superados vão além do uso das tecnologias, como condições socioeconômicas, nível de acessibilidade e acesso às tecnologias assistivas. A presença do professor na mediação do processo ensino/aprendizagem, a orientação e acompanhamento do acadêmico com deficiência se mostrou essencial para sua inclusão no Ensino Superior.

Ressaltamos a necessidade de oferecer aos professores formação continuada na área de Educação Especial para inclusão de acadêmicos com deficiência, síndromes ou outra especificidade para conhecimento de metodologias de ensino e uso de tecnologias assistivas específicas.

Percebemos também a necessidade de oferecer apoio aos acadêmicos com deficiência com relação ao uso do ambiente virtual, para que estes tenham efetivo acesso aos recursos que a plataforma oferece.

Percebemos que é de fundamental importância ter conhecimento sobre a condição socioeconômica dos acadêmicos com deficiência para se buscar formas de auxílio e

possibilidade de concessão permanente de cota para acesso aos serviços de internet para uso no ambiente institucional e doméstico para que estes tenham condições de obter maior êxito em seu percurso universitário

Em razão das restrições sociais da pandemia, realizamos a apenas a aplicação do formulário online, o que limitou o número de participantes, pois dependíamos do acesso à internet dos participantes. Acreditamos a realização de uma entrevista presencial com questões de livre expressão, trariam mais informações relevantes, reduziriam algum equívoco de interpretação, o que não é permitido em questionário on-line via *Google Forms*, dado a sua objetividade. Sugerindo assim, a possibilidade de outros estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jonathan et al. **Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68417>>. Acesso em: 05/04/2021 16:41

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146. Brasília Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 07/02/2022.

BRASIL (2020a). Ministério da Educação, **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://abre.ai/bgvB>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL (2020b). Ministério da Educação, **Portaria Nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em jun. 2020.

BRASIL (2020c). Ministério da Educação, **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei

CARLLETO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal um conceito para todos**. Instituto Mara Gabrielli, São Paulo, 2007. p. 12.

CIPRIANO, J. A. et al. **Docência e ansiedade: a ampliação do pse como medida preventiva na saúde mental do professor**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: . Acesso em: 05/04/2021

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 05/04/2021

HOLGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** EducaseReview, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua, **Acesso à internet e à televisão posso de telefone móvel e celular para uso pessoal.** 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v. 20, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciênc. saúde Coletiva, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NASCIMENTO, P. R. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em: 21 set.2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.** Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC). Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe e pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Acesso em: 10 jan,2022

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 6

ASPECTOS E OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 04/07/2022

Clarissa Raimundo de Ataíde

Especialização em Didática e Prática Pedagógica da Educação Básica (UNIFESSPA)
Marabá, Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4333-2059>
<http://lattes.cnpq.br/1469447727728736>

Michelle Alencar Ferreira Gonçalves

Especialização em Didática e Prática Pedagógica da Educação Básica (UNIFESSPA)
Marabá, Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6896-2324>
<http://lattes.cnpq.br/2092905585717242>

Ritianne de Fátima Silva de Oliveira

Mestra em Educação (PPPGE/UFT).
Professora da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás/PA
<https://orcid.org/0000-0002-6928-6348>
<http://lattes.cnpq.br/4325980767160473>

Walber Christiano Lima da Costa

Doutor e Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFGA). Diretor da Faculdade de Ciências da Educação (FACED/ICH/UNIFESSPA)
Marabá, Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2440-8564>
<http://lattes.cnpq.br/6612175464777094>

RESUMO: Discorre-se neste trabalho sobre desafios do ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual mediante o ensino de matemática. Deste modo, objetiva-se, em linhas gerais, dificuldades enfrentadas pelo estudante

deficiente visual no ensino e aprendizagem de matemática da matemática para o aluno com deficiência visual. Mais especificamente, objetiva-se também apresentar conceitos de adaptação que sejam contribuintes para esses estudantes, bem como relatar a utilização do desenho universal, juntamente com o papel dos educadores para a promoção de uma educação inclusiva. Para isto, procedeu-se metodologicamente por uma modalidade de estado do conhecimento, através de pesquisas bibliográficas que, nos trazem grandes provocações acerca do tema proposto. Fundamentou-se teoricamente em Mansini (2015); Ribeiro (2018), Canassa e Borges (2020), dentre outros. Neste sentido, verificou-se que as práticas educacionais que colaboraram para a educação inclusiva dos alunos com deficiência visual, promovem também uma expansão do saber e a inclusão dos mesmos na sociedade por meio da educação, haja vista, diversos fatores que dificultam essa propagação. Portanto, torna-se cada vez mais urgente debatermos e provocarmos assuntos pertinentes a melhoria na qualidade educacional do aluno com deficiência visual, buscando assim colaborar de maneira horizontal para o desenvolvimento intelectual, psicossocial e promover a inclusão cada vez mais.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Ensino e Aprendizagem; Matemática; Deficiente Visual.

ABSTRACT: This work discusses the challenges of teaching and learning for students with visual impairments through the teaching of mathematics. Thus, the objective is, in general terms, difficulties faced by the visually impaired student in teaching

and learning mathematics from mathematics to the visually impaired student. More specifically, it also aims to present concepts of adaptation that are contributors to these students, as well as to report the use of universal design, together with the role of educators to promote inclusive education. For this, it was methodologically proceeded by a modality of state of knowledge, through bibliographical researches that bring us great provocations about the proposed theme. It was theoretically based on Mansini (2015); Ribeiro (2018), Canassa and Borges (2020), among others. In this sense, it was found that the educational practices that contributed to the inclusive education of students with visual impairments, also promote an expansion of knowledge and their inclusion in society through education, given that there are several factors that make this propagation difficult. Therefore, it becomes increasingly urgent to debate and provoke issues relevant to improving the educational quality of students with visual impairments, thus seeking to collaborate in a horizontal way for intellectual and psychosocial development and to promote inclusion more and more.

KEYWORDS: Challenges; Teaching and learning; Math; Visually Impaired.

INTRODUÇÃO

No final do século XIX, a educação especial no Brasil, iniciou um trajeto histórico, no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, com marcos significativos, como o Atendimento Escolar Especial, pelo Decreto Imperial nº 1.428, concretizado por então D. Pedro II ao fundar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje em dia é conhecido como o Instituto Benjamin Constant – IBC.

Fomentar a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais não parte apenas em matricular na escola regular, aceitar o estudante frequentar a escola, mas em promover um ensino que inclua o educando nas atividades dentro da sala de aula. Para isso é necessário que o profissional da educação cumpra, conforme Mansini (2015, p. 5) apresenta abaixo:

A inclusão escolar de estudantes com deficiência visual requer, de cada educador, o saber sobre a especificidade de ação e contribuição que cabe à sua área de estudos em situações educacionais; discernimento sobre os próprios sentimentos e a concepção a respeito do estudante com deficiência visual e das possibilidades desse estudante, bem como, sobre as expectativas que tem a respeito dele e as consequentes exigências a serem feitas.

Uliana; Mól (2015, p. 136) apresentam a década de 90 um novo modelo de educação, sendo a “A inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular ganhou maior dinamismo no Brasil a partir da década de noventa do último século com o advento do paradigma da Educação Inclusiva.”

Dentre as pessoas com deficiência física, encontram-se as pessoas com deficiência visual, está sendo as cegas e/ou baixa visão. Pensar em um ensino inclusivo a esse público, é também refletir sobre a forma como se desenvolvendo tal processo em sala de aula, vale ressaltar que Ochaita; Rosa (1995, p. 183), já mencionavam sobre o “ensino que

transmita, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos.” Visão está ao qual nos permeia pensar em como tem se desenvolvido o processo ensino e aprendizagem da disciplina de matemática para este público.

Diante disso, é de suma importância salientar que o ensino da matemática, para Ball, Thames e Phelps (2008) não é algo simples como parece ser, pois, ensinar a disciplina da Matemática é como se o professor seguisse um processo complexo. Além dos conhecimentos básicos que existe do educador, é necessário um conhecimento especializado, pois, assim, o professor conseguirá ampliar o conhecimento pedagógico tornando acessível ao seu alunado.

Diante disso, um fator significativo no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual, seria a integralização do mesmo junto aos alunos videntes, não fazendo a segregação. Tato e Lima (2008) afirmam que, o ato de incentivar a participação do estudante com deficiência visual, tornando-o em condições igualitárias aos videntes, contribui não só no processo da autoestima, como também da inclusão, o que aumenta significativamente o seu processo de aprendizagem.

O estudo trará possibilidades conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem na matemática e a inclusão dos estudantes com deficiência de baixa visão, e espera-se que os leitores possam realizar reflexões com base na questão problema respondida.

Com isso, o problema deste estudo consiste em: **conhecer o que dizem os conceitos de adaptação, e saber quais os aspectos do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática na inclusão do estudante com deficiência visual.**

Em decorrência da matemática não ser uma disciplina fácil a ser ministrada, D’ Ambrósio (1997) e ao pensar na forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual, para contestar o problema, buscaremos responder à pergunta de acordo com alguns levantamentos bibliográficos de literaturas que abordam tal temática.

ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO

A Constituição Federal de 88 consagrou, no rol de cláusulas pétreas, o direito à educação para todos, considerado direito social e fundamental e assim reconhecido no art. 6º da Carta Cidadã. Significa, portanto, dizer que as normas infraconstitucionais deverão observar tais ditames, sob risco de afronta ao sistema constitucional pátrio, sendo alvo de controle de constitucionalidade. Este reconhecimento se deu de forma progressiva a partir da Constituição de 1934, evoluindo de forma quantitativa e qualitativa nas demais constituições Sarlet (2018). A Constituição Federal de 88, além de estipular medidas que devem ser implementadas com o passar dos anos, dispõem os Art. 208 e 227 a responsabilidade da união, estados e municípios de garantir o pleno acesso à educação

Insta salientar o status constitucional que, igualmente, adquiriu a educação inclusiva com a promulgação da Carta Magna de 88. A determinação do ensino de alunos com deficiência se dar na rede regular importa em avanço para pessoas que, antes, eram mantidas segregadas, por vezes mesmo do meio social. Assim sendo, o reconhecimento expresso no art. 208, inciso III, deve ser interpretado em conjunto com as demais legislações, a fim de que ao educando com deficiência seja garantido acesso e, mais que isso, ferramentas que lhe propiciem educação inclusiva. Não se deve olvidar, em nenhum momento, que a educação constitui proteção dos direitos humanos e, nesse sentido, possibilita a compreensão de aspectos políticos e conseqüente exercício da cidadania na vida adulta sendo, portanto, as etapas de ensino como preparatório para este mundo vindouro, Mendes (2014).

As disposições jurídicas fluem no sentido de propiciar um ambiente educacional inclusivo ao aluno, independentemente da deficiência que tenha e, em se tratando do aluno cego, a interpretação dever-se-á realizar de modo a abarcar as tecnologias assistivas necessárias para pleno desenvolvimento do processo de aprendizagem, além das demais condições mínimas que garantam tal desenvolvimento.

Entende-se que, para termos de classificação, Pessoa com Deficiência (PcD) é aquela que se enquadra nas determinações do art. 2º da lei no 13.146/2015, ou seja, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa, com efeito, é a classificação adotada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, ratificado pelo decreto 6949/2009, ingressando, deste modo, no sistema legal interno do Brasil.

Os documentos legais, como Brasil (2000), cuja a lei é de número 10.098, resulta a garantia de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional e informacional e **pedagógica** para as pessoas com deficiências e mobilidades mórbidas, (grifo nosso). Levando em consideração a tais garantias, a lei permite a pessoa com deficiência visual o direito ao acesso pedagógico, ao conhecimento.

No período contemporâneo, Brasil (2015) consta os direitos das pessoas com deficiências fazendo parte da sociedade. Nesse cenário as escolas, o lazer, o esporte, a moradia, dentre outros, estão presentes nestas conquistas e garantias, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência [...]” Brasil (2015, sem paginação).

Tais conceitos encontram-se presentes na CPPD, bem como no art. 55 da lei no 13.146/2015. Entendemos que são questões imprescindíveis para o desenvolvimento estudantil da pessoa cega. Como se percebe, a adaptação razoável transcende a oferta de materiais inclusivos em sala de aula. Relaciona-se intimamente com a retirada de barreiras

arquitetônicas presentes nas dependências físicas da escola, que reduzam e/ou impeçam a locomoção do aluno com deficiência por tais espaços.

O caráter visceral que a adaptação razoável tem com a inclusão social da pessoa com deficiência e a respectiva educação inclusiva vislumbra-se na decisão do Superior Tribunal de Justiça, Recurso Especial nº 1.607.472, firmando o entendimento de que é cabível fixação de prazo para realização de obras de acessibilidade em instituições públicas, não sendo justificativa a mera ausência de recursos econômicos, uma vez que se relaciona intimamente com direito essencial.

Por fim, é sempre oportuno ressaltar que a discriminação de pessoa com deficiência trata-se de ação pública incondicionada, já que o art. 88 da LBI não dispôs de outro modo. Então, havendo discriminação, bastará que haja ciência ao Ministério Público para que suceda persecução penal, estabelecendo que é dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou violação aos direitos das pessoas com deficiência (art. 7, LBI). incluindo-se, nesse rol, os próprios professores, sempre e quando souberem que houve negação da escola, por exemplo, em garantir educação inclusiva ao estudante com deficiência. Por último, o art. 98 da LBI alterou o art. 8º da lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passando a constar: Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; Brasil (1989, sem paginação)

É possível afirmar, então, que tais mudanças legislativas, bem como as decisões dos tribunais nacionais, fluem no sentido de propiciar à pessoa com deficiência inclusão, não se excluindo, é claro, a educação, que deverá ser sempre inclusiva.

METODOLOGIA

O presente estudo procedeu-se metodologicamente pelo cunho qualitativa, pois o tipo de estudo, segundo Ludke e André (1995), a preocupação com o processo é maior do que com o produto e os dados coletados para realização do trabalho, são descritivos.

Ainda em decorrência da abordagem metodológica, Severino (2007, p. 122) ressalta que:

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A estrutura da pesquisa possui caráter bibliográfico, no que tange ao tipo da abordagem, os autores Prodanov; Freitas (2013, p.53) corroboram dizendo que a pesquisa é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Diante disso, o desenvolvimento deste trabalho se encontra baseado em apresentações dos artigos e textos e por meio destes, realizaremos discussões acerca da temática aqui desenvolvida.

CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com Beyer (2016), a deficiência pode ser elaborada culturalmente através de um processo de atribuição, por meio das expectativas sociais, de normas impostas por uma sociedade, preconceitos, exclusão e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Levando em consideração a educação inclusiva, trazemos então os conceitos da Adaptação Razoável e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), imprescindíveis para que se chegue conjuntamente com educadores a uma educação de fato inclusiva.

A adaptação razoável consiste na identificação de vícios de acessibilidade que atingem, parcial ou totalmente, educandos com deficiência, sendo que nesses casos os problemas são existentes, portanto, tal adaptação deve ser utilizada para sanar tais vícios e garantindo acesso à educação inclusiva, manifestando-se na forma de materiais didáticos adaptados, no atendimento, uso de braile etc. Ribeiro (2018).

A construção de materiais didáticos adaptados às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual, juntamente com um apoio dos profissionais da educação, devem ser unificadas para que haja uma evolução importante nos instrumentos de apoio ao ensino da Matemática.

O DUA, por sua vez, parte do pressuposto de que todos possuem características próprias e nesse sentido as metodologias e materiais educacionais devem ser pensadas de modo a garantir o acesso, na maior medida possível, a todas as pessoas, visando a minimização de barreiras que impeçam o aprendizado, Ribeiro (2018).

Tais conceitos tem o intuito de contribuir com o fomento da educação voltada para os deficientes visuais, bem como, pautar os processos educacionais voltados para a inclusão desses estudantes, tendo como uma tentativa de auto avaliação quantos as práticas educacionais utilizadas em sala de aula voltadas para inclusão.

Estabelecer relações e trocas de conhecimentos é também fundamental no ambiente escolar, para que haja assim um maior alcance entre aluno e professor, aluno e estagiaria, estagiaria e professor, o que, por conseguinte, acaba envolvendo toda a turma, expandindo assim o processo de inclusão, despertando o interesse de alunos videntes para

estabelecerem um relacionamento com o estudante cego, dentro e fora de sala de aula, expandindo assim a inclusão de forma geral.

Quando se trata de um aluno com deficiência visual, vários cuidados precisam ser tomados, sendo um deles o espaço físico da escola, que precisa ser adequado e quando houver mudança, comunicado aos alunos. As crianças com necessidades especiais têm os mesmos direitos que aquelas que não as possuem. No entanto, deve-se levar em consideração que estas crianças precisam de cuidados especiais. Em relação ao ensino, o professor deve propor atividades onde todos os alunos trabalhem juntos. Para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa é necessário que se unam os recursos didáticos e a metodologia do professor, fazendo com que os alunos sejam inseridos e a aprendizagem desse, o principal foco.

Assim como em outras disciplinas, a Matemática também precisa ser adaptada para os alunos com deficiência visual, tendo várias alternativas, recursos e maneiras de torná-la interessante aos olhos do aluno. Jogos, brinquedos e materiais adaptados ajudam para que os conteúdos matemáticos se tornem mais divertidos, fazendo com que estes alunos aprendam esta disciplina de maneira mais simples possível.

Apesar de grandes avanços ainda se observa a insegurança dos docentes para se ensinar tal conteúdo. Para tal, é imprescindível o investimento em capacitações de formação continuada para que tais profissionais estejam aptos e cada vez mais seguros em fazer um trabalho dentro da sala de aula de ensino comum. Atrelado a isso, é de suma, observar o leque de didáticas e práticas voltadas para o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual. Observemos o seguinte comentário:

O estudo bibliográfico de alguns recursos, assim como o Multiplano, o Sorobã, o Braille, dentre outros, são alternativas concretas e que facilitam a aquisição do raciocínio matemático, ferramentas essenciais a todo e qualquer ser humano. Com eles, muitas são as possibilidades de uso, desde operações simples as complexas, o que permite que a matemática seja analisada sob enfoque global e não por parcelas separadas de conteúdo. Os professores do ensino regular, muitas vezes temem, toleram ou rejeitam educandos cegos, concebidos como sendo de responsabilidade da Educação Especial, que é dotada de pessoal especializado para trabalhar com as dificuldades destes educandos. Uber (2009, p.2968)

É notório a grande dificuldade dos alunos deficientes visuais com relação ao aprendizado da matemática em salas de aulas comuns. A problemática é permeada por diversas situações, entre eles está a falta de compromisso e investimentos por parte dos poderes públicos e a falta de investimento para formação continuada dos profissionais da educação.

Susan e William (1999) afirmam que o estudante cego matriculado no Ensino Médio regular deverá aprender os conteúdos das disciplinas na sala de aula regular e na sala de recursos sob a orientação de um professor especializado com formação na área da necessidade educacional especial, e receber apoio concernente às especificidades de

sua deficiência. Este apoio não se restringe ao aprendizado do braile, mas deve englobar também, entre outras atividades, o aprendizado do soroban, da utilização de computadores com softwares leitores de tela, tais como DOSVOX, JAWS, NVDA e Virtual Vision e a realização de transcrições, para o braile, de materiais escritos originalmente em tinta (transcrição tinta- braile) e seu inverso (transcrição braile- tinta).

No ensino superior, o uso de recursos tecnológicos torna-se ainda mais necessários para a inserção desse estudante na aprendizagem da matemática, visto que, uma vez alfabetizados através do sistema braile, estes recursos irão facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesta etapa do conhecimento do educando. Na medida em que o acesso ao computador e outras TICs oferecem ao estudante cego maiores condições de adentrar no mundo da informação de maneira globalizada, conforme cita Paschoal (1996), harmoniza maior autonomia e autonomia no ato de aprender.

Contudo, os estudantes necessitam vivenciar todo o universo que os cercam e usufruindo de toda a tecnologia, pois as formas e imagens rodeiam permanentemente o homem, e os educandos deverem interagir-se nesse mundo para que tenham informações, formem conceitos mentais, e tenham suas próprias experiências afim de agregar em um conhecimento mútuo

Diante das considerações mencionadas, percebe-se a urgência de recursos e aplicações que sejam voltadas exclusivamente para a necessidade de aprendizado do aluno deficiente visual, sejam elas em qualquer etapa educacional, propiciando condições para o seu desenvolvimento e permanência nas escolas e futuramente nas Universidades sejam elas públicas ou privadas, na qual a oferta para as oportunidades é ampliar e produzir os conhecimentos devem ser constantes. Cabe fazer menção que o professor deve estar preparado para acompanhar o desenvolvimento do estudante com deficiente visual em todas as etapas da educação formal do educando.

Tais conceitos tem o intuito de contribuir com o fomento da educação voltada para os deficientes visuais, bem como, pautar os processos educacionais voltados para a inclusão desses estudantes, tendo como uma tentativa de auto avaliação quantos as práticas educacionais utilizadas em sala de aula voltadas para inclusão.

ASPECTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O ensino da matemática ainda possui “raízes” ancorada no positivismo, com práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o professor é considerado o centro das atenções e único dono da informação, e o estudante por sua vez, é um sujeito ocioso que deve aprender a comunicar com seus pares. No entanto, há várias pesquisas relacionadas à Educação Matemática que apontam para a necessidade de desenvolver estratégias de ensino que visem desempenhar um papel participativo no desenvolvimento de seus conhecimentos.

Um dos aspectos que devemos ter atenção é o processo de ensino e aprendizagem, como ele ocorre em sala de aula, pois os professores que trabalham na centralidade do conteúdo, às vezes não possui um olhar para diferentes maneiras de aprender. Nesse contexto o aluno com deficiência não pode ser apenas um espectador, além de se fazer presente na escola, ele precisa aprender como enfatiza Rodrigues (2006) sobre o direito de acesso e o direito de aprendizagem.

Na perspectiva do processo de construção, Zabala (1998) defende que o professor deve avaliar o ambiente de trabalho, tomar decisões, agir e avaliar a adequação das ações. Ademais, enfatiza o papel do professor em propor intervenções que visem produzir práticas pedagógicas esclarecedoras e coerentes, levando o aluno a se tornar um ator protagonista, considerando que a produtividade da aprendizagem é resultado de processos que permanecem unificados e independentes. Também protege os professores de terem que atuar como mediadores na atividade intelectual de um aluno com ou sem deficiência, permitindo que se tornem independentes e participativos do processo educativo.

Após a independência adquirida ao longo do percurso, o processo de pensamento do estudante ocorre sem problemas e leva à aprendizagem. No entanto, os professores nem sempre dão atenção a ideia de construção de sala de aula no ensino de matemática, o que em alguns casos leva a uma aprendizagem insatisfatória. Como exemplo, é importante citar as diretrizes da Prova Brasil e do Enem em termos de habilidades e competências relacionadas ao conceito de segmento. Quando olhamos para esses indicadores, percebemos que pode haver um problema na construção desse conhecimento matemático.

A matemática precisa incluir todos os cidadãos e possibilitar a compreensão de um todo, e suas aplicabilidades em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a escola deve ir além do ensino de estratégias e fórmulas que parecem uma receita que dá solução a certos tipos de problemas matemáticos. O papel do professor não pode se limitar a mostrar como um determinado exercício é feito, por meio de um processo holístico, permitindo a interação entre professor-estudante, sobre tudo o protagonismo deste educando perante a atividade proposta em sala de aula como diz Freire “a visão dos personagens professor e aluno deixa de ser uma visão de técnicas de ensino e passa a ser de interação entre dois seres humanos, com aprendizagem mais significativa e transformadora” Freire (1996, p.36).

D’Ambrosio (2005) defende uma matemática humanizada e que a mesma intervém no contexto histórico, social e cultural das pessoas. “A realidade percebida por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural, acrescida da totalidade de artefatos e de mentefatos [experiências e pensares], acumulados por ele e pela espécie [cultural]” D’Ambrosio (2005, p. 28). A partir dessa concepção é possível aceitar e valorizar as diferentes maneiras de compreender a natureza matemática de um grupo e/ou comunidade, como de resolver, calcular, ordenar e classificar.

Nessa perspectiva, Canassa e Borges (2020) defendem uma matemática inclusiva

e salientam que o professor que ensina matemática precisa compreender as políticas educacionais de inclusão, e que este profissional da educação deve promover atividades inclusivas, “compreendemos que o cenário atual sobre o ensino de matemática e a atuação do professor na escola inclusiva é resultado de fatores que se constituíram historicamente”, Canassa e Borges (2020, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em deficiência, surgem diversas dúvidas acerca do tema, da forma correta de se referir a uma pessoa, como agir, e, principalmente em como educar um aluno com deficiência. Primeiramente, devemos saber que, a deficiência também é um fator construído socialmente, a partir do momento em que atribuímos qualidades negativas ou positiva a uma pessoa.

Nesse estudo visamos considerar as principais práticas de ensino e os aspectos que norteiam o processo educacional da matemática para o aluno com deficiência visual, tendo como base as especificidades de aprendizagem do aluno. Priorizar as estratégias de ensino para esse alunado, torna-se um requisito essencial para alcançar o êxito no ensinamento da matemática, em como, tornar esse aluno capaz de ser independente em seu cotidiano, fazendo o uso da mesma, possibilitando assim, o desenvolvimento do aluno mediante as suas necessidades, observando as competências necessárias para que o aluno venha a ter uma experiência bem-sucedida ao longo de vida escolar e social também.

A temática, e, a problemática no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da matemática para com o aluno deficiente visual, torna-se uma pauta pertinente as inquietações acerca do que diz respeito à educação inclusiva, à inserção do aluno com deficiência, e o aprendizado desse aluno em sala de aula, tornando o debate cada vez mais necessários e atuais, para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, bem como sua autonomia durante a vida escolar em sala de aula.

Vygotsky (2019), nos traz grandes percepções acerca do aprendizado pela interação social, somando assim para a desmitificação educacional por meio segregatório. Desse modo, educar envolvendo também as relações através de interações sociais e colocar como prioridade as especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência visual que, são cruciais para que o aluno se descubra e expanda a suas potencialidades e independência.

Assim, conclui-se que, a aprendizagem é multifacetada, necessitando sempre de uma interação por modo de mediação. No que tange o ensino de matemática para alunos com deficiência visual, a relação humanizadora e interacional do docente para com esse alunado, é um fator singular, priorizando assim, métodos de ensino que respeite o seu tempo de aprendizado e que ajude a descortinar as novas descobertas que o mundo tem a mostrar, em especial o letramento matemático, para que assim, o aluno com deficiência crie seu próprio estímulo, assimilando os novos conhecimentos que a ela são apresentados.

REFERÊNCIAS

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content Knowledge for Teaching: what makes it special?** *Journal of Teacher Education*. v.59, n.5, p.389-407, 2008.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1995.

MANSINI, E. F. S. **Inclusão do estudante com deficiência visual: saber requerido.**

M. R. ULIANA¹ G. S. MÓL. **A In/Exclusão Escolar De Estudantes Cegos No Processo De Ensino-Aprendizagem Da Matemática, Física E Química.** *Revista Diálogos (RevDia)* V. 3, N. 2, JUL.,-DEZ., 2015

OCHAITA, E.; ROSA, A. **Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas.** In: COLL, C., PALÁCIO, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 183-197

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

Paschoal, S. M. P. **Autonomia e independência.** In: *Tratado de Gerontologia.* Papaléo-Netto, M. (Org.). Editora Atheneu. SP. 1996, p. 313.

STAINBACK, Susan & Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 [trad. França Lopes].

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

TATO, André; LIMA, Maria C. **Desenvolvimento de material didático para portadores de deficiência visual.** In: *CADERNOS TEMÁTICOS.* Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008

UBER Amilton. **O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA O EDUCANDO CEGO** SEED- Secretaria de Educação do Estado do Paraná. - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich *Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia.* / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019

CAPÍTULO 7

INCLUIR E ADAPTAR NA ESCOLA

Data de aceite: 04/07/2022

Caroline Borges Zanato

Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo

RESUMO: Uma escola inclusiva é aquela que possibilita que todos os alunos aprendam juntos, tendo como foco central de toda ação educacional o aluno. Para isso, podem ser necessárias adaptações curriculares, que correspondem a uma maneira de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, oportunizando a todos a apropriação dos conhecimentos escolares e a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Estas devem fazer parte do planejamento da escola, desde o âmbito do Projeto Político Pedagógico até o Plano de Ensino do professor. Tais documentos devem expressar as intenções tanto da escola quanto dos professores a respeito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. Tendo em vista o que foi exposto, o presente artigo busca discorrer sobre a constituição da escola inclusiva e a importância das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Adaptação curricular. Escola inclusiva.

INCLUDE AND ADAPT TO SCHOOL

ABSTRACT: An inclusive school is one that enables all students to learn together, having the student as the central focus of every educational action. For this, curricular adaptations may be necessary, which correspond to a way to meet the specific educational needs of students, providing opportunities for everyone to appropriate school knowledge and its inclusion in the teaching-learning process. These should be part of the school's planning, from the scope of the Political Pedagogical Project to the teacher's Teaching Plan. Such documents must express the intentions of both the school and the teachers regarding the inclusion of students with special educational needs in regular classrooms. In view of the above, this article seeks to discuss the constitution of an inclusive school and the importance of curricular adaptations for the inclusion of students with special educational needs in the regular school system.

KEYWORDS: Inclusive education. Curriculum adaptation. inclusive school.

INTRODUÇÃO

Para se construir uma escola inclusiva é fundamental repensar as estruturas presentes nela. Segundo Mittler (2003, p. 34), no que diz respeito à escola, pensar em inclusão “[...] implica uma reforma radical [...] em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de

valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade [...]”.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/n).

Ao contrário da integração, para que ocorra a inclusão, é necessário que a escola mude e se adapte à diversidade dos alunos presentes nela. Demanda um trabalho de toda a equipe e a ressignificação de valores, concepções e atitudes, reconhecendo a diferença e valorizando-a de maneira que todos tenham acesso e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Rodrigues (2006), na educação inclusiva, pressupõe-se uma participação plena de todos os agentes educativos, a partir de uma estrutura em que os valores e práticas são delineados, levando em consideração todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Para se desconstruir um sistema de ensino excludente “a diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos” (MANTOAN, 2013, p. 31).

Uma escola inclusiva deve partir do princípio de que todos somos diferentes e, portanto, temos nossas peculiaridades, diferentes formas de aprender e dificuldades nesse percurso. Essa escola deve estar organizada de maneira a receber, acolher e respeitar todos os alunos, independentemente de sua condição social, etnia, sexo, deficiência, ou qualquer outra situação ou condição.

Como reafirma Aranha (2004, p. 07), uma escola inclusiva é “[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

A diversidade presente na escola deve ser reconhecida e, a partir disso, devem ser criadas possibilidades para que todos os alunos possam ter acesso e qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, como aponta Carvalho (2010, p. 123) “O trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas na sala de aula”.

O foco central de toda ação educacional deve estar nos alunos, garantindo-lhes as competências necessárias para a sua aprendizagem e o seu exercício pleno da cidadania.

Para se pensar uma escola inclusiva, é necessário conhecer cada aluno, respeitando as suas potencialidades e necessidades e a elas responder com qualidade pedagógica, a partir de uma participação responsável e consciente de todos os atores educacionais

(UNESCO, 1994).

Uma escola inclusiva torna-se mais eficaz para todos os alunos presentes nela, e não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois essa desenvolve um ambiente de aprendizagem que acomoda os diferentes aspectos sociais e as necessidades educacionais de todos.

Como aponta Porter (2014), para que essa escola se concretize como uma escola inclusiva, é importante que as lideranças escolares apoiem professores e alunos a partir de estratégias práticas, tais como a capacitação de professores; a construção de estruturas colaborativas a partir de parcerias com a comunidade; a relação de apoio entre o professor da classe comum e o professor especialista; e planejamento conjunto com os pais, a partir de parcerias com os professores, possibilitando um apoio mútuo a inclusão.

Essa relação de apoio entre o professor especialista e o professor da sala regular, como apontam Vilaronga e Mendes (2014), constitui-se por meio de um ensino colaborativo, no qual deve existir um planejamento em conjunto a partir do qual são discutidos os assuntos inerentes ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, tais como o planejamento das adaptações curriculares e a construção das metas para o plano de ensino individualizado.

Tal planejamento em conjunto é fundamental para que os professores possam compartilhar seus conhecimentos e construir um planejamento que possibilite a organização das suas aulas de maneira que atendam aos alunos com necessidades educacionais especiais e que realmente possa suprir as necessidades de aprendizagem destes alunos.

Porém, nem sempre esse trabalho em conjunto acontece como deveria nos momentos de formação em serviço a partir dos ATPCs e, por vezes, é substituído por um planejamento e um trabalho solitário do professor.

Minetto (2012, p. 61) reforça a necessidade do incentivo à formação continuada de todos os agentes escolares para o trabalho na inclusão, afirmando que esse é “o alicerce na escolha e na efetivação de práticas metodológicas adequadas para atender à diversidade de aprendizagem do alunado”.

Para que a inclusão na escola seja realmente efetivada, é fundamental que qualquer barreira que impossibilite e/ou prejudique o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos seja eliminada.

É necessário que sejam identificadas e removidas quaisquer barreiras que possam impossibilitar a concretização de uma educação inclusiva, sejam elas de caráter conceitual, atitudinal e/ou político-administrativo. Essas barreiras podem ser, por exemplo, a mudança de atitudes frente à diferença, ao repensar o trabalho desenvolvido nas escolas; as injustiças sociais e econômicas que causam a desigualdade de oportunidades; ou as múltiplas jornadas dos professores (CARVALHO, 2010).

Sasaki (1997; 2005) define seis dimensões da acessibilidade nos campos do lazer, do trabalho e da educação, as quais devem romper com as barreiras que impedem a

inclusão. Ele as define como: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Na educação podemos compreender as dimensões da acessibilidade como maneiras de adequar o sistema escolar às necessidades dos alunos, seja nos campos arquitetônico, comunicacional, metodológica, instrumental, programática ou atitudinal (SASSAKI, 2005).

As seis dimensões da acessibilidade podem ser compreendidas melhor conforme apresentadas no quadro a seguir:

Acessibilidade arquitetônica	sem barreiras ambientais física, sem todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
Acessibilidade atitudinal	por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e por meio da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
Acessibilidade comunicacional	sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, <i>notebook</i> e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade instrumental	sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais).
Acessibilidade metodológica	sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares).
Acessibilidade programática	sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários) e em normas de um modo geral.

Quadro 1 - Seis dimensões da acessibilidade na educação.

Fonte: SASSAKI, 2005, p. 23.

Os rompimentos dessas barreiras possibilitam a construção de uma escola inclusiva na qual os alunos são bem recebidos e acolhidos, tendo a possibilidade de locomover-se, comunicar-se e estudar sem quaisquer impedimentos.

Como apresenta Aranha (2004, p. 9), “[...] a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico”.

Ao compreender as barreiras que impossibilitam a consolidação de uma escola inclusiva é possível buscar alternativas para transpô-las, tais como as adaptações curriculares que constituem uma possibilidade de acessibilidade metodológica.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Para o presente trabalho, com base em Veiga (1998), entende-se o currículo fundamentando-se nos conhecimentos escolares, nos procedimentos pedagógicos e em suas relações sociais, de valores e identidade.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 1998, p.26).

Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade de aprender. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, s/n).

Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças, dos conhecimentos já adquiridos, dos diferentes ritmos de aprendizagem e de suas possíveis dificuldades. É importante pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (BRASIL, 1998b, p. 31).

O processo de ensino aprendizagem deve ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades, sendo necessário, para isso, que esse seja flexível e adequado. Desse modo, ele pressupõe um currículo que possa ser adaptável às necessidades dos alunos e não um ensino que tenta modificar o aluno para que esse se encaixe aos moldes da escola.

Um currículo, para ser inclusivo, deve adequar-se às habilidades, competências e necessidades dos alunos, valorizando sempre a sua diversidade. Para isso, esse deve ser flexível¹, adaptável e desafiador para todos os alunos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de

1 Quando falamos em currículo flexível, falamos a partir de autores como Stainback e Stainback (1999), Sebastian Heredero (2010) e Minetto (2012), os quais afirmam que este currículo flexível deve ter seus objetivos bem definidos, de maneira a atender às necessidades do aluno e à sua diversidade, mas sem ser inferiorizado para isso.

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/n).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino possam participar de forma efetiva do processo de ensino aprendizagem, podem ser necessárias algumas adaptações, no currículo regular, que favoreçam a inclusão.

De acordo com Sebastian Heredero (2010, p.199), entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar”.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58).

As adaptações curriculares² constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar. Serão realizadas no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998b, p. 33).

Essas adaptações curriculares constituem-se em modificações progressivas do currículo regular, destinando-se aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais, devendo ocorrer pelo menor período possível, de forma a possibilitar que estes alunos possam gradativamente participar de um ensino cada vez mais comum, caminhando junto com seu grupo/classe (BRASIL, 1998b).

A escola deve ter o currículo como ponto de referência para suas práticas escolares o seu projeto pedagógico, orientando-o e operacionalizando-o. Deve-se considerar que a escola flexibilize e diversifique seu funcionamento e suas práticas educacionais de forma a atender as diferenças individuais dos alunos, favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Ao identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos é possível garantir recursos e meios favoráveis que apoiem o processo educacional, possibilitando a adoção de propostas curriculares diversificadas (BRASIL, 1998b).

A partir de propostas curriculares que levem em consideração as características

2 Para a construção do presente texto, optou-se por utilizar o termo adaptações curriculares, por ser esse o vocábulo utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.

e peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, é possível fazer adaptações que atendam às suas necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

Para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação. Por isso, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual (SEBASTIAN HEREDERO, 2010).

As adaptações realizadas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) referem-se às medidas de ajuste do currículo geral, como a organização escolar e os serviços de apoio. Essas adaptações devem proporcionar as condições estruturais para que ocorram as adaptações em sala de aula e individuais (BRASIL, 1998b).

As medidas de ajuste efetuadas no currículo desenvolvido nas salas de aulas dizem respeito à programação das atividades elaboradas para a sala, tais como a organização e os procedimentos didáticos-pedagógicos. Já as adaptações no nível individual focam especificamente o aluno, em identificar os fatores que interferem em sua aprendizagem e atender as suas dificuldades (BRASIL, 1998b).

As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas como as adaptações grupais e atividades de reforço não apresentem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhadas pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que este aluno possa gradativamente participar da maneira mais comum do ensino (SEBASTIAN HEREDERO, 2010).

Essas adaptações podem ser classificadas também de acordo com os elementos curriculares aos quais se referem, pertencendo a duas categorias: adaptações nos elementos de acesso, quando se referem às modificações nos elementos pessoais, materiais e de organização; e adaptações nos elementos curriculares básicos, quando se referem aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação (SEBASTIAN HEREDERO, 2010).

Ajustes menores e/ou maiores no currículo podem ser necessários, os quais devem sempre levar em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos de forma a atender às suas dificuldades e favorecer a sua aprendizagem.

Nesse sentido, as adaptações curriculares podem ser classificadas de acordo com o seu grau de significatividade, podendo ser denominadas como: adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte; ou como adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte (SEBASTIAN HEREDERO, 2010)³.

³ Para o presente texto serão utilizados os termos adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas e adaptações curriculares de grande porte ou significativas por compreendermos que essas nomenclaturas exprimem melhor a abrangência e significatividade de cada uma.

Porém, como apontado por Zanato e Gimenes (2017) a inclusão do Brasil apresenta alguns fatores limitantes, tais como as dificuldades em realizar alguns tipos de adaptações curriculares.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE ENSINO

O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de planejamento participativo. Constituído por um processo democrático de decisões, o qual dará indicações para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à organização da escola, quanto à organização da sala de aula, delineando a sua identidade e representando as intenções e ações educativas que se deseja realizar (VEIGA, 1998; PADILHA, 2001; VASCONCELLOS, 2010).

Segundo Vasconcellos (2010), o Projeto Político Pedagógico é composto basicamente por três partes:

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
<p>É a busca de um posicionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> Político: visão do ideal de sociedade e de ser humano; Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. 	<p>É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).</p>	<p>É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.</p>

Quadro 2 – Estrutura do Projeto Político Pedagógico.

Fonte: VASCONCELLOS, 2010, p. 170.

Como apontado por Minetto (2012, p. 62), a escola inclusiva tem, em seu Projeto Político Pedagógico, “o reflexo de seus pensamentos, concepções e desejos, por isso de nada adianta colocar no papel algo que não corresponda ao que será capaz de cumprir”.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico deve nortear e dar suporte às ações de todos os agentes educacionais e, a partir disso, evidenciar a sua identidade, os seus objetivos e como irá alcançá-los. É nesse momento, também, que a escola demonstrará a sua postura e suas intenções como uma escola inclusiva, comprometida com uma educação de qualidade para todos os alunos.

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos (ARANHA, 2004, p.10).

Por esse motivo é de fundamental importância a participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois é a partir do mesmo que se pode constatar a noção de que a escola é de todos e para todos.

Segundo Carvalho (2010), as leis devem assegurar o acesso de todos os alunos na educação regular, mas, a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, deve ser garantida e executada a remoção das barreiras que impedem o acesso, ingresso e a permanência bem-sucedida de seus alunos.

Assim, podem ser necessárias adaptações curriculares as quais devem ser pensadas e planejadas desde a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, que necessita prever e respaldar as adaptações a serem realizadas.

Segundo Sebastian Heredero (2010, p. 194), “a primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais”.

O Plano de Ensino se constitui como um documento orientador das ações do professor, a partir do qual o professor apresenta a sua proposta de trabalho, construída a partir de um planejamento reflexivo (FUSARI, 1998).

Segundo Vasconcellos (2010), o Plano de Ensino do professor deve abarcar três dimensões essenciais: a análise da realidade; a projeção de finalidade; e a elaboração de formas de mediação. Essas dimensões expressam-se de maneira mais tradicional a partir dos objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias e avaliação.

O Plano de Ensino deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira que se articulem e representem as intenções, tanto da escola quanto do professor, a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto de Ensino-Aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que, por sua vez, está relacionado às concepções de conhecimento e de currículo. Estas concepções devem constar do Projeto Político-Pedagógico da instituição (VASCONCELLOS, 2010, p. 98).

A partir da elaboração do Plano de Ensino, o professor expressa as suas intenções e expectativas a respeito do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Tal documento constitui-se como um norteador das ações do professor ao longo do ano letivo, por isso deve ser planejado levando em consideração sempre a diversidade presente em suas turmas e os diferentes ritmos de aprendizagem de seus alunos.

A primeira instância na qual o professor deve promover as adaptações que favorecerão a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos é na elaboração do Plano de Ensino. Ao fazer isso, o professor deve estar aberto para a constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos e para a ela responder no âmbito da sua ação pedagógica (ARANHA, 2000b, p. 09).

Antes da elaboração de seu Plano de Ensino, o professor deve estar familiarizado

com as diretrizes apontadas no Projeto Político Pedagógico da escola, além de conhecer os saberes e dificuldades apresentadas por seus alunos, os quais podem ser identificados a partir de uma avaliação diagnóstica inicial.

Quando necessário, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, o qual deve nortear as ações pedagógicas do professor, podendo ser elaborado com a ajuda de professores do ensino especial e apoio multiprofissional e atualizado constantemente de acordo com a evolução do aprendizado do aluno (ARANHA, 2000a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância que os alunos com necessidades educacionais especiais possam vivenciar as experiências escolares no ensino regular juntamente com seus pares, sendo garantido a todos um ensino de qualidade e uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem.

Uma escola inclusiva é aquela que acolhe, incentiva, motiva e promove a aprendizagem de todos os alunos.

Para promover a aprendizagem dos alunos podem ser necessárias adaptações no currículo regular, mas somente a partir de uma criteriosa avaliação das reais necessidades dos alunos e análise dos tipos de adaptações que irão favorecer a aprendizagem destes, não cabendo somente aos professores, mas sim a toda a equipe escolar e se necessário a instâncias superiores.

Estas devem ser medidas que favoreçam a inclusão de todos no processo de ensino aprendizagem possibilitando que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de maneira efetiva e tão normal quanto possível das atividades escolares, desenvolvendo-se integralmente de modo a exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ARANHA, M.S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARANHA, M.S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

FUSARI, J. C. O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 44-53

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças na escola.** 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio.** – 1. ed. – Curitiba: InterSaber, 2012. – (Série Inclusão Escolar).

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v.7)

PORTER, G. L. A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. **Interações**, n 33, p 10-17, 2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. in: (2006) RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo. Summus Editorial, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, Out. 2005.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education** (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: 02 mai. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projetos de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20ª ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2010. (Cadernos pedagógicos do Liberdade; v. 1)

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R.. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 289 - 303, jul. 2017.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 24/05/2022

Karla Vanessa Gomes dos Santos

Secretaria Estadual de Educação do Distrito
Federal (SEEDF)
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-6813-2913>

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Secretaria Estadual de Educação do Distrito
Federal (SEEDF)
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-6664-6419>

Joanne Neves Fraz

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-8623-3769>

Geraldo Eustáquio Moreira

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>

RESUMO: O artigo objetiva refletir acerca da diáde Educação Matemática e inclusão escolar a partir de quatro produções que envolvem a temática, sendo três artigos e uma dissertação. De natureza descritivo-analítica e abordagem qualitativa, o estudo utiliza a pesquisa bibliográfica como procedimento. Os

resultados demonstram a importância da revisão bibliográfica de produções que destacam a relação citada acima na perspectiva de educação para todos e todas que consideram os estudantes como sujeitos na pesquisa, pois amplia as discussões e conhecimentos sobre a temática. As produções problematizam a formação do professor que ensina Matemática, defendem a formação continuada como necessária e permanente, expõem as fragilidades do ensino da Matemática nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, enfatizam as potencialidades de intervenções baseadas na Educação Matemática Inclusiva para todos e todas, demonstrando que esse deve ser uma das propostas de ações dos professores que ensinam Matemática. Constatou-se que compreender a relação entre Educação Matemática e inclusão escolar é essencial, visto que este fator é uma realidade nas escolas e o desafio é construir relações democráticas e com equidade de modo mais consciente e problematizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática Inclusiva. Inclusão Escolar. Educação para Todos. Direitos Humanos.

MATHEMATICS EDUCATION AND INCLUSION: EDUCATION FOR ALL

ABSTRACT: The article aims to reflect on the dyad Mathematics Education and school inclusion from four productions that involve the theme, three articles and a dissertation. With descriptive-analytical nature and qualitative approach, the study uses bibliographic research as a procedure. The results show the importance of the bibliographic review of productions that

highlight the relationship mentioned above in the perspective of education for all and all that consider students as subjects in the research, because it broadens the discussions and knowledge about the theme. The literature discusses the training of the teacher who teaches mathematics, defends continuing education as necessary and permanent, exposes the weaknesses of mathematics teaching in Brazilian schools. At the same time, they emphasize the potential of interventions based on Inclusive Mathematics Education for all, showing that this should be one of the proposals for actions by teachers who teach Mathematics. It was found that understanding the relationship between Mathematics Education and school inclusion is essential, since this factor is a reality in schools and the challenge is to build democratic and equitable relationships in a more conscious and problematized way.

KEYWORDS: Inclusive Mathematics Education. School Inclusion. Education for All. Human Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Discorrer sobre inclusão escolar é um desafio, uma vez que tanto os marcos documentais quanto a história da Educação Especial demonstram a busca pela inclusão como um constructo histórico que exige mudança de paradigmas, de concepções de sujeito e pedagógicas que ainda estão em curso.

É necessário reconhecer que a história da Educação Inclusiva é um caminho cheio de atravancos e que, ao longo dos anos, ocorre simultaneamente aceitação e rejeição da Educação Inclusiva por parte do público da Educação Especial (Slee, 2011). Um dos aspectos a ressaltar são os avanços percebidos nos textos das legislações que representam mudança no que tange à compreensão dos conceitos referentes à deficiência e a necessidades educativas específicas (NEE).

A discussão a respeito de inclusão é considerada pelos Direitos Humanos como necessária e de modo amplo, conforme pontuam Candau (2013), Slee (2011), Mantoan, (2003) e Vieira e Moreira (2020). Para esses autores, incluir significa pensar em todos os grupos que, de algum modo, estão à margem da sociedade, ou seja, pensar para além do público da Educação Especial (Pessoas com Deficiência - PcD, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD¹ e Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD).

A Educação Inclusiva engloba uma gama de sujeitos que são marginalizados e excluídos pela educação (Slee, 2011). Diz respeito, mas não se limita, a imigrantes e refugiados, negros, estudantes em situação de risco, gays, lésbicas e transgêneros: lista que cresce celeremente. Para Moreira (2014, p. 40), “negar a diversidade é negar as peculiaridades de cada ser humano”. Assim, a Educação Inclusiva intenta um projeto educacional crítico, de identificação e comprometimento em acabar com a exclusão social e educacional.

¹ Em 2013, com o advento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), que é um guia de classificação diagnóstica, houve alteração na nomenclatura e o TGD passou a ser denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Uma das facetas de Educação Inclusiva é a garantia da inclusão de todos (Tunes 2003; Correia, 2008; Mantoan, 2009, 2020), no que concerne à aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, inclusive a Matemática pois, promover construção de conhecimento a partir dos saberes dos estudantes, considerando suas potencialidades e dificuldades, é um ato de resistência e lutas por uma educação que busca garantir a equidade e por uma sociedade mais justa, sem disparidades sociais tão marcada e acentuada pelas diferenças.

Importante destacar que a Educação Matemática é um campo de conhecimento complexo e coaduna discussões da Educação e da Matemática com caráter interdisciplinar, por isso constitui-se a partir das possibilidades de investigações de diversas com várias áreas de conhecimento (D'Ambrosio, 1993; Bicudo, 2013): o que lhe abre múltiplas vias de diálogo. Como o alinhamento desta proposta de análise à Educação Matemática Crítica tratada por Skovsmose (2013, p. 83), que discute as intervenções em Educação Matemática cujo ponto de partida é a realidade, relevante e concreta, dos estudantes, de situações vividas pelos alunos, que façam sentido para eles e que sejam mediadas por um processo educacional dialógico. Assim, para o autor, “[...] as estruturas matemáticas vêm a ter um papel na vida social tão fundamental quanto o das estruturas ideológicas na organização da realidade”.

Fator que possibilita que as questões sociais sejam abordadas e problematizadas e, conseqüentemente, aumentam as chances de que as contradições sociais sejam descortinadas, discutidas, revistas e tornem-se passíveis de enfrentamento. Por isso, o matemático afirma ser “[...] importante abordar criticamente qualquer forma de leitura e escrita com a matemática” (Skovsmose, 2017, p. 34). Nesse sentido, Meyer, Caldeira e Malheiros (2011) explicam que a Educação Matemática Crítica pensa em modos mais eficientes de ensinar conteúdos matemáticos, sendo o desafio principal pensar ações que visam o desenvolvimento da cidadania e democracia por meio da aprendizagem da Matemática.

Dados do Relatório “A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil” (ONU, 2013) afirmam que cerca de 10% da população mundial, 650 milhões de pessoas (dados referentes a 2010) apresentavam deficiência, o que coloca o foco na urgência de pensar em ações de inclusão de modo permanente.

Isto posto, analisar documentos, publicações, esclarecer conceitos relativos à inclusão e pensar na tríade Educação Inclusiva e Educação Matemática é essencial, pois amplia as discussões e conhecimentos. É uma ação que pode reverberar na elaboração de políticas públicas para a Educação Especial que, ao saírem do papel, como afirmam Paula e Pederiva (2018), asseguram os direitos socioeducacionais dos alunos com NEE e apresentam exemplos de aprendizagem orgânica, com qualidade em todos os aspectos, o que rompe o processo da parcialidade no desenvolvimento de crianças com deficiência.

Diante dos fatores citados, este capítulo tem como objetivo refletir acerca da tríade Educação Matemática e inclusão escolar a partir de quatro produções que envolvem a

temática em profundidade, sendo três artigos e uma dissertação que tem a perspectiva da *educação para todos e todas*, haja vista que essa discussão é pertinente e urgente no Brasil devido à constatação, baseada em avaliações de larga escala, de que os estudantes brasileiros, em sua maioria, estão excluídos em relação à construção de conhecimentos matemáticos. Conforme Moura e Paula (2013), é significativo o papel da pós-graduação na produção da pesquisa e na formação de pesquisadores para o avanço do conhecimento científico criativo, crítico, novo e relevante. Por isso, publicizar estudos produzidos em relação a temática é eminentemente necessário.

Estudo de natureza descritivo-analítica e abordagem qualitativa (Minayo, 2014), o procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), levando-se em conta a limitação e a historicidade da Educação Inclusiva, bem como a reflexão sob as considerações efetivas da Educação Matemática Inclusiva.

Este capítulo está organizado com esta introdução, os aspectos metodológicos, o desenvolvimento com a análise de artigos e dissertação sobre a inclusão escolar e Educação Matemática, seguido das implicações educacionais e as considerações finais.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo de natureza descritivo-analítica apresenta abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ocupando-se da compreensão da dinâmica das relações sociais e interpretação aprofundada dos dados/estudos. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa tem características próprias, trabalha com grande universo de significados que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos pesquisados.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Fonseca (2002, p. 32) explica que este tipo de pesquisa “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

A proposta teve como critério de inclusão/exclusão artigos de um grupo de pesquisa² da Universidade de Brasília - UnB, que incluíssem na discussão a perspectiva de educação para todos e todas e tivessem estudantes como sujeitos da investigação ou na intervenção relatada. O recorte temporal foi entre os anos de 2014 e 2020. A busca foi realizada com base na leitura dos resumos dos trabalhos dos integrantes do grupo de pesquisa.

Foram levantados três artigos e uma dissertação que contemplaram o critério estabelecido para análise, como disposto na Tabela 1.

2 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq define grupo de pesquisa como “[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças”, com experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico e, que apresentam como características: envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; organização do trabalho em torno de linhas comuns de pesquisa; e, Compartilhamento, em algum grau, de instalações e equipamentos. Recuperado de <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/grupos-de-pesquisa-1>

ANO	AUTOR(ES)	TIPO	OBJETIVO
2014	Geraldo Eustáquio Moreira	Artigo	Mostrar os resultados positivos conquistados em aulas de Matemática, ministradas para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.
2018	Geraldo Eustáquio Moreira e Andreza Fiorini Perez Rivera	Artigo	Contribuir com as investigações sobre a díade Inclusão-Matemática, priorizando os aspectos inclusivos e pedagógicos dessa relação (intervenção em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 alunos do ensino regular, um aluno com deficiência intelectual e outro aluno com Espectro de Autismo).
2018	Cristina de Jesus Teixeira; Thiago Ferreira de Paiva e Geraldo Eustáquio Moreira	Artigo	Analisar a díade inclusão/exclusão no contexto educacional atual e descrever ações de inclusão em uma abordagem formativa da aprendizagem matemática (5º e 7º anos do Ensino Fundamental).
2019	Thiago Ferreira de Paiva	Dissertação	Analisar as contribuições do uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes com NEE (oito estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Tabela 1: Produções analisadas

Fonte: Elaborado pelos autores.

A leitura dos objetivos das publicações justifica a importância de analisar e publicar produções focadas na discussão sobre Educação Matemática e inclusão que buscam lançar luzes sobre assunto tão atual e desafiador, que trazem em seu bojo problematizações e possibilidades de ação.

3 I EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR

O Brasil tem grandes desafios educacionais e um deles refere-se à díade inclusão escolar e Educação Matemática, visto que os resultados nas avaliações de larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que o ensino nessa área ainda é excludente. Exemplo é o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação - Pisa ao longo da série histórica, pois a pontuação do país ao longo das edições foi de 356 em 2003, 370 em 2006, 386 em 2009, 389 em 2012, 377 em 2015, e, 384 em 2018. Considerando o conjunto das edições, o Brasil manteve-se abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Sendo assim, no Pisa de 2018, de acordo com o relatório do Inep, baseado nos dados da OCDE (Inep, 2019), mesmo que “[...] a média de proficiência do Brasil tenha aumentado de 377 em 2015 para 384 em 2018, esses valores não são estatisticamente diferentes quando se consideram os intervalos de confiança” (Inep, 2019, p. 107). Tais resultados, segundo Lima, Moreira, Vieira e Ortigão (2020, p. 18), apontam para a necessária reflexão sobre a matemática escolar brasileira e para os seguintes questionamentos:

[...] quais os fatores que interferem no desempenho dos estudantes brasileiros;

até que ponto as desigualdades sociais influenciam nesses resultados; como a formação de professores tem tratado esses dados e trazido discussões para os licenciandos em matemática e, para além disso, como gestores e professores de matemática, atuantes na Educação Básica, têm recebido esses resultados a favor da mudança de ações educativas dentro de escola.

No contexto nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb demonstrou que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, mais de 5,6 milhões de estudantes participaram da última edição, que aconteceu em 2019. Segundo dados disponibilizados pelo Inep (2020), os resultados constataam que no 2º ano do ensino fundamental cerca de metade dos discentes estão entre os níveis 5 e 8 de proficiência. Contudo, o percentual mais alto (19,83%) está no nível 4 e 2,82% encontram-se no nível 1.

Outro dado de destaque no que tange aos desafios está exposto na síntese do Grupo de Discussão 9: Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão do IV Fórum – Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil ao concluir que em relação aos processos de aprendizagem, a percepção geral é do pouco desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, seja na escola regular ou salas e escolas especializadas.

Os dados evidenciam as dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros nessa área e cria a necessidade de considerar, de modo mais amplo, o conceito de inclusão, uma vez que não basta incluir os estudantes PcD, TGD e AH/SD: é premente a mudança de concepção para um pensamento inclusivo, através do qual, todos os estudantes, sejam considerados, na visão dos Direitos Humanos, de modo a garantir aprendizagens em Matemática e nas demais áreas do saber. Rodrigues (2018, p. 235) cita que “[...] as áreas do conhecimento que devem se movimentar para possibilitar a educação inclusiva, a Educação Matemática tem sua parte de responsabilidade no sentido de produzir conhecimento para se pensar questões” que envolvam a perspectiva de uma educação para todos e todas.

A Declaração de Salamanca (1994) traz a defesa da educação para todos os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais³, entendendo que as necessidades podem estar relacionadas a uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o que já é uma ampliação. Por conseguinte, o desafio para os educadores da área de Matemática é compreender que o ensino da Matemática diz respeito e está inserido nas metas maiores da educação, relativas à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como menciona D’Ambrosio (2002).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (2006), considerada o primeiro tratado abrangente de Direitos Humanos do século XXI, traz como foco principal que todas as pessoas têm direito ao total espectro dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação. E, a

3 A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 2006, o termo Necessidade Educacional Especial é substituído por Necessidade Educacional Específica (NEE) com o objetivo de atender a concepção da educação inclusiva.

ONU, ao considerar que os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os sujeitos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, auxilia na garantia da ampliação da concepção de inclusão de todos e todas. Ou seja, ao proporcionar discussão a respeito da Educação Inclusiva e Educação Matemática, o intuito é incluir e garantir aprendizagens.

Importante destacar que a história da Educação Matemática como área de pesquisa é recente, pois, sua consolidação como subárea da Matemática acontece em 1908 no Congresso Internacional de Matemáticos (Miguel, Garnica, Iglioni, & D'Ambrosio, 2004). Nesta seara, destaca-se a influência de Felix Klein (1849-1925), matemático alemão que contribuiu com a afirmação da Educação Matemática como disciplina.

No Brasil, as discussões começam a avançar nos anos de 1980 quando a área se torna, aos poucos, autônoma. Neste percurso histórico destaca-se a criação de um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fato que significa o reconhecimento da área pela academia. E a crescente divulgação das pesquisas na área em revistas acadêmicas e dos trabalhos acadêmicos para fins de titulação, o aumento de núcleos de pesquisas em Educação Matemática nos programas de pós-graduação em educação e a consolidação dos programas de pós-graduação específicos em Educação Matemática (Miguel et al., 2004) são resultados desse avanço.

O ensino da Matemática tem em seu conteúdo curricular o conhecimento acumulado e valorizado historicamente para a formação dos sujeitos históricos culturais. Porém, o currículo oficial é composto por meio de escolhas e disputas que estão atreladas às relações de poder vigente. Na perspectiva crítica tem-se a não neutralidade dos currículos prescritos (Sacristán, 2013), que diz respeito à disputa no campo social em uma sociedade dividida em classes. Outra visão é a pós-crítica na qual a discussão centra-se na inserção do currículo nas relações de poder (Silva, 2010), esse dá maior ênfase nas questões de raça, gênero e sexualidade.

Contudo, seja qual for a perspectiva curricular o que se destaca é o fato de que o currículo ressalta determinados conhecimentos, silencia outros e as discussões a partir da Educação Matemática podem auxiliar na ampliação do raciocínio lógico e leitura de mundo (Skovsmose, 2017), o que influi diretamente na capacidade de ler e compreender o contexto social e problematizá-lo.

Destarte, a Matemática fez-se por meio de uma construção histórica e cultural por seres humanos em constante busca. Skovsmose (2008) reflete sobre o poder da Matemática que pode auxiliar na libertação (servir a maravilhas), quando pensada de modo a apoiar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico ou ser fonte de formatação da sociedade, auxiliando na submissão dos sujeitos às normas que classificam e padronizam os alunos (produzir horrores). O que inclui a Educação Matemática desde a construção dos conceitos matemáticos e sua relação com a vivência dos sujeitos: práticas descontextualizadas geram uma Matemática escolar reducionista e distante de

sua potencialidade social e transformadora (Nacarato, Mengali & Passos, 2014; Vieira & Moreira, 2020).

Assim sendo, pensar a formação docente para professores que ensinam Matemática, inclusão e modos diversificados para lidar com alunos com NEE é pertinente e foi destacada por Moreira (2012, p. 12), quando este afirma que

[...] as professoras e os professores que ensinam Matemática, e que estão diretamente envolvidos com o aluno especial e com a Educação Especial em geral, precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito.

A maioria dos professores tiveram uma educação escolar pautada no modelo tradicional em que o professor é o detentor do saber e o aluno um receptáculo na qual o professor imprime seu conhecimento, ou seja, com aulas pautadas em repetição e memorização sem compreensão ou relação com o cotidiano, fator que dificulta uma visão de educação inclusiva na qual o docente vê-se diante do desafio de transformar as práticas tradicionais que já são obsoletas.

Portanto, a formação docente tem como um dos pontos de atenção entender que a vivência das práticas pedagógicas no ensino de Matemática tem potencial de promover ressignificações quanto à percepção do outro: “A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema” (Skovsmose, 2013, p. 130). Assim sendo, a matemática, segundo D’Ambrósio (2002) é um instrumento para tomada de decisões e como tal, também fornece meios para a avaliação das consequências das decisões escolhidas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O artigo I “O Desafio da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em uma escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal”, escrito por Moreira e Rivera (2018), apresenta diálogos com pesquisas que tiveram como foco a dupla inclusão e Educação Matemática, priorizando os aspectos inclusivos e pedagógicos dessa relação.

A pesquisa elencou produções científicas que permitiram compreender e discutir a Educação Inclusiva, mais especificamente em aulas de Matemática entre 2010 e 2015. Estas, em linhas gerais, versam sobre o trabalho realizado com pessoas com deficiência e intervenção pedagógica na vertente da inclusão. Segundo os autores, sabe-se que “[...] a inclusão de alunos com NEE tem sido motivo de grande preocupação para professores, pesquisadores e familiares desses estudantes” (Moreira & Rivera, 2018, p. 137).

A pesquisa aconteceu em uma escola do Distrito Federal de Ensino Fundamental e relata sobre o ensino da Matemática em turma inclusiva. Moreira e Rivera (2018, p. 146)

verificaram, no *lôcus* da escola, que a docente ainda não conseguia, de fato, incluir os estudantes com deficiência, pois eles ficavam segregados, ora desenhando, ora pintando e, na maioria das vezes, apartados do grupo. Assim, era observado que “Os jogos e brincadeiras eram separatistas: alunos do regular realizavam atividades com alunos do regular e alunos com NEE ficavam com alunos com NEE”.

Os alunos com deficiência eram acompanhados por uma monitora, a qual tornou-se referência em substituição à professora. O que de fato não alinha ao objetivo da inclusão desses estudantes como versa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Durante a observação, os autores não presenciaram momentos em que os estudantes foram, de fato, incluídos nas aulas de Matemática.

A docente apontou que, em geral, conhece poucos materiais didáticos apropriados para o ensino de Matemática para alunos com NEE e utiliza os mesmos materiais usados para a classe regular, sem nenhuma adaptação. Considera que a escola não está equipada com material didático apropriado ao ensino de Matemática para alunos com NEE e os poucos materiais que existem, utiliza esporadicamente.

Salla, Nery e Paiva (2020, p. 83) apontam que as escolas precisam reconhecer a necessidade de ultrapassar apenas a inserção do estudante com NEE na sala de aula e criar mecanismos que os incluam efetivamente nas atividades desenvolvidas. No entanto, a professora participante (do 4º ano do Ensino Fundamental) da pesquisa informou que durante a sua formação inicial teve algumas disciplinas que abordaram a inclusão em aulas diversas, porém nenhuma disciplina específica versou sobre como desenvolver os conhecimentos matemáticos com alunos com deficiência. E informou aos pesquisadores que tem procurado cursos que abordam a inclusão de alunos da Educação Especial em classes regulares, mas que não havia parado para pensar em algo tão específico quanto ao uso de materiais didáticos em aulas de Matemática para esses discentes. Por isso, nas palavras dos autores, “Matematicamente falando, não houve nenhuma tentativa de ensinar quaisquer coisas relacionadas à área para aqueles dois alunos, ou ainda, aproveitar a rica oferta de socialização que a Matemática propicia” (Moreira & Rivera, 2018, p. 147).

A docente afirmou ainda que a formação inicial é muito “fraca” e que, infelizmente, os professores se deparam com uma realidade bastante dura quando assumem salas de aulas com alunos com NEE, fala corroborada por autores como D’Ambrosio (2002). Segundo a professora, sujeito da pesquisa, na maioria das vezes, os alunos “especiais” acabam por ser marginalizados e ficam apartados dos outros alunos no dia a dia da sala de aula (Moreira & Rivera, 2018).

Na análise, os autores enfatizam que muitas são as razões para que a escola em questão, intitulada de inclusiva, não exerça plenamente sua função de incluir e, para, além disso, de ensinar, ou seja, criar possibilidades para produção ou construção de saberes. Inferem a respeito da essencialidade da formação continuada de o docente ter como um dos princípios da sua ação a pesquisa, pois já existem publicações sobre a temática, a

importância da troca de experiências e saberes entre os pares, necessidade de que os professores participem de palestras, façam leituras em grupo, participem de discussões e debates.

Segundo Moreira e Rivera (2018), o principal motivo de atitudes pouco inclusivas é a falta de formação para lidar com o desafio na docência de alunos com NEE em aulas de Matemática. Ou seja, incluir a discussão que entenda a unicidade teoria e prática na formação inicial é essencial, consentaneamente, Moura, Fraz, Santos e Moreira (2021, p. 2) defendem que “ações e atividades inclusivas desenvolvidas na formação inicial podem resultar em mudanças nas atitudes dos estudantes mediante a inclusão e podem gerar impactos no cotidiano da prática pedagógica”.

O estudo apresenta inúmeros desafios associados ao ensino da Matemática na perspectiva inclusiva. Consoante a Moreira e Manrique (2014), variados aspectos relativos à Educação Matemática e à Matemática têm sido objeto de estudo. Entre eles,

[...] a importância da Modelagem Matemática como estratégia de ensino; as características socioemocionais dos alunos com dificuldades em Matemática; as concepções de professores acerca do ensino de Matemática; os pressupostos da Educação Matemática Inclusiva; as implicações da utilização do laboratório de ensino de Matemática; as dificuldades de aprendizagem em Matemática; a elaboração de materiais pedagógicos; o uso de tecnologias no ensino de Matemática e, mais recentemente, a inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemáticas (Moreira & Manrique, 2014, p. 137).

Em suma, o artigo I oportuniza a problematização da formação de professores no Brasil, da distância entre o que está proposto nas leis e o que de fato acontece nas escolas brasileiras em relação à inclusão, as dificuldades inerentes a práticas pedagógicas que levem a cabo as discussões sobre o direito de todos e todas à educação e propõe ações para melhorar o cenário educacional em relação à Educação Matemática Inclusiva.

O artigo II, “Matemática e inclusão: para além dos resultados”, escrito por Teixeira, Paiva e Moreira (2018), discute a Educação Matemática na perspectiva da inclusão educacional de todos os estudantes, visto que os resultados do Brasil em avaliações de larga escala, como o Pisa, demonstram que não são os alunos com deficiência que têm dificuldades, mas sim, cerca de 90% dos estudantes do Ensino Médio.

Teixeira, Paiva e Moreira (2018, p. 395) afirmam que os resultados evidenciam dificuldades gerais de aprendizagem em Matemática, ressaltando que todos os níveis apresentam dificuldades acentuadas, por parte dos estudantes. Essas questões acabam por resultar na exclusão dos alunos, provocar evasão, pela retenção escolar, causar sentimentos negativos de autoestima e pouca crença na capacidade de aprender. Problematizam como é possível falar em acesso, permanência, direito a níveis de aprendizagem diante de índices tão desfavoráveis em relação às aprendizagens em Matemática dos estudantes. Defendem que *a inclusão deve, obrigatoriamente, significar oportunidades para que todos e todas aprendam*, independente de qual seja sua condição social, raça, dificuldade ou deficiência.

Os autores consideram também a dimensão da relação da Matemática com a vida real como base do desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem por meio do qual se pretende que os conhecimentos, alocados nesta área do saber, atuem como mecanismos de promoção da formação intelectual e social dos estudantes. Para Vieira e Moreira (2018, p. 556), possibilitar a estes estudantes o desenvolvimento de uma “[...] cidadania crítica para que eles possam fazer a diferença na sociedade”.

Teixeira, Paiva e Moreira (2018) apresentam duas intervenções em aulas de Matemática para estudantes do 5º e 7º anos que partem do princípio de aulas desafiadoras e criativas, que contribuem para a mudança das concepções acerca da Matemática e possibilitam a construção de conhecimento significativo.

Na primeira, usam a contação de história como recurso didático no ensino de Matemática, promotora de discussão e problematização. Os sujeitos são estudantes do 5º ano e a inquietação que motivou a intervenção foi que os discentes afirmavam que a Matemática era um “bicho de 7 cabeças”. A história contada foi “O Homem que Calculava – Partilha” (Malba Tahan, 1938) e como considerações, enfatizam a necessidade de utilização de recursos didáticos distintos e alternativos como ferramentas para mudança de pensamento em e sobre Matemática. Atividades diferenciadas contribuem para a atenção, concentração e participação dos estudantes.

A segunda atividade foi sobre jogos adaptados à Matemática no 7º ano. A mola propulsora da ação foi o desejo de incluir todos via aprendizagem significativa através de jogos por meio de situações problema. Como ponderações, afirmaram que, ao criar jogos para trabalhar conceitos matemáticos de modo colaborativo, os estudantes se envolvem e pesquisam. Por meio da criação de jogos acontecem aprendizagens individuais via trabalho colaborativo, por isso esse tipo de atividade é um rico instrumento de socialização.

O artigo II apresenta como considerações a necessidade de se repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais para possibilitar que a Matemática se torne uma disciplina prazerosa e cativante. Segundo Teixeira, Paiva e Moreira (2018, p. 405), experiências exitosas como as intervenções realizadas tornam o trabalho docente significativo e colocam os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e “[...] apresentam possibilidades reais que incentivam tanto aprendizagens como potencialidades de criatividade”.

Assim, os discentes aprendem que as aulas foram planejadas levando em consideração as diferenças, interesses e tenham diversificação. Ademais, a Matemática pode ser importante instrumento de socialização, integração social e tomada de decisões (D’Ambrósio, 2002; Vieira & Moreira, 2018; Moreira & Manrique, 2019; Moreira, 2020).

Em suma, o artigo II aponta a Matemática e a inclusão como possíveis e realiza intervenções significativas em escola pública na perspectiva da educação para todos por meio de ação em que o conteúdo da Matemática é mecanismo de mediação do processo educativo. O conteúdo precisa estar relacionado com a vida do estudante, partir de seus

interesses e conhecimentos, aqueles que os estudantes têm acesso no mundo atual, no cotidiano por meio de problematizações (D'Ambrosio, 2002; Skovsmose, 2013). Contudo, é papel da escola e do professor propor a organização do espaço educativo (meio social), como demonstrado no artigo, de modo a proporcionar a construção e ampliação para o conhecimento científico, típico do espaço escolar. Tendo potencial de descortinar as desigualdades sociais vigentes por meio da ampliação do entendimento do mundo pelos sujeitos e pensamento crítico (Skovsmose, 2008).

O artigo III, “Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas”, escrito por Moreira (2014), publiciza uma intervenção realizada na sala de recursos com estudantes com Síndrome de *Aspenger* correlacionada à Educação Matemática. O objetivo foi mostrar uma experiência que, para o autor, revelou-se criativa, com sucesso e resultados positivos no ensino de Matemática para alunos com transtornos globais de desenvolvimento e com necessidades educacionais específicas. Os sujeitos foram dois estudantes do 9º ano – TGD, com 14 e 15 anos.

As considerações do estudo de Moreira (2014) versaram sobre a necessidade de aulas de Matemática mais dinâmicas e criativas, mas possíveis; que relacionam conteúdos com realidade dos estudantes; que sejam pensados em atividades com sentido que também é prático, que levam em consideração a questão da afetividade uma vez que a emoção e o social estão envolvidos nesta ação relatada pelo educador. Destacamos que aprender é um processo interno, individual subjetivo que, na maioria das vezes, nem o sujeito tem consciência de como acontece, contudo, quando o professor tem como premissa a disponibilização do acervo de conhecimentos que dialogam com a vivência do estudante com o objetivo de criar situações pedagógicas que visem à expansão dos saberes a aprendizagem tem mais chances de acontecer (Mantoan, 2020).

O relato evidencia que intervenções pautadas em práticas do cotidiano, que respeitam e, ao mesmo tempo, desafiam os estudantes e são dialogadas, possibilitam a construção de conhecimentos para todos. Moreira (2014, p. 43) ressalta que para a realização de tarefas e/ou atividades como a apresentada no artigo é necessário “[...] ter em mente que o aluno é capaz, que ele pode romper a barreira do preconceito imposta socialmente e derrubar a crença de que ele não é capaz”.

Entretanto, muitos destes docentes que ensinam Matemática “não acreditam que o aluno/pessoa com deficiência possa se desenvolver e aprender Matemática” (IV Fórum de Discussão - Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil, 2017, s.n). Ou seja, o desafio a ser enfrentado é contínuo e o conceito de inclusão precisa “[...] estar internalizado e desmistificado, para que possa fazer parte das ações cotidianas de todos” (Salla, Nery, & Paiva, 2020, p. 99).

Em síntese, o artigo III demonstra a importância e necessidade de que todos os atores escolares, professores das salas regulares, das salas de recursos, diretores e outros profissionais, bem como as famílias reconheçam os direitos à aprendizagem de todos os

estudantes e depreende ações neste sentido. Para isso, a formação inicial e continuada, as discussões sobre a temática no *lócus* da escola tornam-se necessidade permanente, pois, muitas vezes, ainda faz-se necessário mudança de paradigma acerca, inclusive, das potencialidades dos discentes. A relação entre conteúdo e vida, defendida por Skovsmose (2013), ao afirmar que a Matemática precisa ter viés democrático por meio da prática pedagógica que respeita e considera os saberes dos educandos, é temática necessária na formação de professores.

A última referência a ser analisada é a dissertação realizada por Paiva (2019), que analisa as contribuições do uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes com NEE em uma escola pública e do campo do Distrito Federal. Abordou o uso de recursos didático-matemáticos sob um olhar inclusivo, trazendo o origami e a contação de história como exemplos de aplicação.

Os sujeitos pesquisados foram 11 professores que ensinam Matemática e os oito estudantes atendidos pela Sala de Recursos Generalista da escola. Apesar das salas de recursos atenderem seus alunos em turno contrário, o autor explica que na instituição em que a pesquisa se realizou,

[...] o atendimento acontece de forma excepcional no horário de regência, basicamente por três motivos: primeiro, os estudantes dependem do transporte escolar para se deslocarem de suas casas até a escola, alguns moram cerca de 15 quilômetros de distância; segundo, pelo fato de não existir nenhuma linha do transporte coletivo que contemple essa região, e, por último, os pais não têm condições de arcarem com o custo de um transporte alternativo, fatores esses que impossibilitam o atendimento no contraturno (Paiva, 2019, p. 23).

Para o autor, esta dinâmica de atendimento não prejudica o andamento das aulas e as atividades são em comum acordo com os professores regentes. O que oportuniza formas diferentes para abordagem dos conteúdos, maior aceitação dos estudantes, ênfase na importância dos recursos no processo de ensino e aprendizagem. Paiva (2019, p. 50) afirma que a sala de recursos “não é espaço para o reforço escolar, atividade pedagógica, em geral, replicadora das práticas excludentes presentes na sala de educação regular” e, também não se constitui modalidade substitutiva da educação. Mas um “[...] espaço investigativo, criador, estimulador de práticas inovadoras, interdisciplinar e facilitador da aprendizagem”.

Os dados levantados revelaram desconhecimento ou certa limitação quanto ao conceito de Educação Inclusiva e Paiva (2019, p. 141) salienta que, “tal desconhecimento ou limitação interferiu na forma como os professores compreendiam o atendimento aos estudantes com NEE”. O autor aponta que algumas respostas dos professores remeteram ao entendimento de que a presença de estudantes com NEE na sala de aula regular dificulta o desenvolvimento de atividades e que uma adequação curricular impactaria os demais alunos, sem compreender que este impacto poderia ser positivo.

O origami foi/é considerado recurso didático-matemático sob um olhar inclusivo desde sua escolha como atividade, pela maneira como foi desenvolvida e por permitir o resgate de conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas apresentados. Assim como oportunidade de os próprios alunos construírem, com a mediação do pesquisador, as figuras dos animais e objetos que havia autonomamente escolhido fazer. A experiência com o uso do origami mostrou-se satisfatória para a construção e apropriação dos conceitos da geometria plana por meio da observação, comparação, diálogo e manuseio de materiais (Paiva, 2019).

A contação de história, também proposta como recurso didático-matemático, revelou-se eficiente e “arrojada” para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática quando levado em conta a possibilidade de inclusão. É sabido que os desafios são grandes e como uma das saídas, autores como D’Ambrosio (1993), Correia (2008) e Moreira (2014; 2018) defendem a formação como propulsora de mudanças e apontam a necessidade de os docentes pesquisarem a temática de modo voluntário e permanente, uma vez que “[...] é necessário que tenhamos em mente, sempre, que no dia a dia podemos ter alunos com diversas formas de dificuldades ou alunos com NEE em nossas salas, devendo estar preparados para recebê-los e desenvolver um trabalho capaz de atingi-los positivamente” (Moreira, 2014, p. 46).

Nem todos os professores estão habilitados a lidarem com as distintas formas de manifestações das necessidades específicas em suas aulas de Matemática (Moreira & Manrique, 2019). O que foi constatado por Paiva (2019, p. 49-50) quando este cita que “a melhor qualificação do professor poderá oportunizar a ele condições para reconhecer e trabalhar os processos excludentes presentes nas práticas escolares cotidianas e atuar de forma coletiva e solidária para a sua superação”.

Em resumo, a dissertação apontou como considerações, assim como nos artigos analisados, que a formação do professor é importante quando se refere às atividades significativas da aprendizagem em Matemática sob a perspectiva da inclusão escolar, as atividades devem ser contextualizadas por meio da consideração os saberes discentes e que o papel do professor é diferencial ao organizar os momentos de aprendizagem. Assim sendo, Tunes (2003) convida os docentes a aceitarem o desafio de incluir a todos e todas, a despeito de qualquer dificuldade que possa surgir no cotidiano escolar, ou seja, os entraves existem, contudo, é a busca por atitudes inclusivas que precisa ser objetivo permanente.

As publicações analisadas mostram que preocupar-se com a educação para todos deve ser objetivo de intervenção dos professores que ensinam Matemática, que precisam ancorar suas representações “[...] em atitudes saudáveis em face do processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem em aulas de Matemática” (Moreira, 2014, p. 43). Nesta perspectiva, Moreira e Manrique (2014, p. 481) afirmam que “é preciso que o docente seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida,

contribuindo para o sucesso das etapas que virão”.

Ao analisar as quatro produções em sua completude e pensar sobre as contribuições conjuntas tem-se que todas problematizam a formação do professor que ensina Matemática, defendem a formação continuada como necessária e permanente, expõem as fragilidades do ensino da Matemática nas escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, mostram ou ressaltam as potencialidades de intervenções baseadas na Educação Matemática Inclusiva para todos e todas, seja na sala de aula regular ou em outros espaços como nas salas de recursos. Enfatizam a relação entre a Matemática e a vida como ação necessária para a organização das situações de prática pedagógica inclusiva e problematizadora.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste capítulo, que é possibilitar a reflexão acerca da díade Educação Matemática e inclusão escolar, fica nítido que os documentos e os estudos que embasaram a reflexão apresentam gradativos ganhos e avanços. Trazem em seu bojo o panorama da educação para todos e como a Educação Matemática Inclusiva vem trilhando caminhos nesse sentido.

As produções (artigos e dissertação) analisadas demonstram que muitos são os entraves no que se refere à efetivação de estratégias de Educação Matemática Inclusiva, das quais destacam-se: condições psicoemocionais dos profissionais da Educação, devido à enorme carga de trabalho; desvalorização docente e os baixos salários; estrutura predial das escolas; a formação inicial e continuada dos professores; preconceitos quanto a esse público e as representações sociais.

Porquanto, as intervenções educacionais precisam estar pautadas no direito de todos e todas em aprender. Para isso, quando a Matemática faz parte da intervenção pedagógica, é necessário fazer com que sua aprendizagem seja significativa por causa e apesar do grau de conhecimento que o estudante tenha, por meio de uma perspectiva prospectiva, o olhar é para a potencialidade, a certeza de que todos, sem exceção, são capazes de construir conhecimentos.

Dentro da escola, as relações devem expressar respeito ao próximo de forma a valorizar atitudes de amizade, harmonia e integração das pessoas, no entendimento da educação para os Direitos Humanos. A educação inclusiva torna-se um campo da política cultural que tem o objetivo da reconstrução social. Os professores devem ter como agenda permanente das intervenções pedagógicas discussões sobre a diversidade e igualdade de condições. E, também, fazeres pautados em atividades diversificadas e diferenciadas que levam em consideração os diversos modos de aprender e os caminhos diferentes de cada ser humano em sua singularidade e coletividade.

Isto posto, o propósito da educação para os Direitos Humanos visa ampliar os conhecimentos sobre os direitos e por isso podem causar mudanças nas práticas educativas

de modo a incluir discussões sobre a dignidade humana que se preocupam com a formação de sujeitos políticos e produtores de suas histórias.

De maneira consentânea, é preciso lutar por uma Educação Inclusiva também na Matemática considerando a diversidade, pois este fator abre um espaço democrático para uma leitura crítica e reflexiva da realidade e aumenta as chances de constituir o espaço escolar como *lócus* de formação e resistência contínuas, haja vista que os ataques ao sistema educacional estão cada vez mais acirrados. A escrita deste capítulo e publicização das produções analisadas são ações neste sentido.

Por isso, cada vez que os professores e professoras estudam e ampliam os conhecimentos sobre inclusão, propõem aulas de Matemática com propósito de incluir todos e todas e reconhecem a inter-relação social como direito universal e cumprindo seu papel de agentes de mudanças sociais, enfatizando a essencialidade de considerar “Nada sobre nós, sem nós”.

As implicações educacionais deste capítulo versam sobre ampliar os conhecimentos dos leitores sobre produções acadêmicas escritas a partir dos preceitos da Educação Matemática Inclusiva, que corroboram para a compreensão de que a educação em e para os Direitos Humanos pressupõe inclusão, problematização acerca dos tipos de intervenções que são feitas e pautadas no respeito à diversidade e democracia. Além da necessidade de conhecer as leis e lutar por sua efetivação.

As limitações do estudo estão no fato de focar exclusivamente na produção de um grupo de pesquisa, mas a ação foi propositadamente pensada, a fim de ampliar a pesquisa para outros grupos de Educação Matemática, tanto no Brasil quanto internacionalmente, focando em trabalhos com vertente explícita para Educação Matemática Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos.

Este capítulo finaliza agradecendo ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática - DIEM; à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF; à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB; à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001); ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB (Acadêmico e Profissional); ao DPI/UnB e ao DEX/UnB.

REFERÊNCIAS

Bicudo, M. A. V. (2013). Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento. In Flores, R. F., & Cassiani, S. (Orgs.). *Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais* (pp. 17-40). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Brasil, Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEESP.

Candau, V. M. F. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.

D'Ambrosio, U. (1993). Educação Matemática: uma visão do estado da arte. *Pro-posições*, Campinas, Brasil, 4(1), 7-17.

D'Ambrosio, U. (2002, Julho). *Que matemática deve ser aprendida nas escolas hoje?* Teleconferência no Programa PEC – Formação Universitária, patrocinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Diversidade (2019). *Dicionário Informal online*.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1948, dezembro). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2018). *Microdados do SAEB 2017*. Brasília, DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018 - versão preliminar*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020). *Resultados Saeb 2019 – Testes amostrais*. Brasília, DF.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Brasília, DF.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

Lima, P. V. P., Moreira, G. E., Vieira, L. B., & Ortigão, M. I. R. (2020). Brasil no Pisa (2003-2018): reflexões no campo da Matemática. *Tangram – Revista de Educação Matemática*, Dourados, Brasil, 3(2), 3-26.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. (2009, Fevereiro). *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti.

Mantoan, M. T. E. (2020) Escola boa é escola para todos. In: Machado, R. Mantoan, M. T. E. (Org). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas* (pp. 77-90) Blumenau, SC: Edifurb.

Meyer, J. F. C. A., Caldeira, A. D., & Malheiros, A. P. S. (2011) *Modelagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Miguel, A., Garnica, A. V. M., Iglori, S. B. C., & D'Ambrosio, U. (2004, Setembro/Dezembro) A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 27, 70-93.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

Moreira, G. E. (2012). *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo.

Moreira, G. E. (2014). Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. *Educação Matemática em Revista - RS*, 1, 38-48.

Moreira, G. E. (2015). A educação matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do Gd7. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(3), 508-519.

Moreira, G. E. (Org.) (2020). *Práticas de Ensino de Matemática em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: Oficinas como instrumentos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2014). Educação Inclusiva: Representações Sociais de professores que ensinam Matemática. *Póiesis Pedagógica*, 12, 127-149.

Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2019). *Educação Matemática Inclusiva: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moreira, G. E., & Rivera, A. F. P. (2018, Julho/Dezembro). O Desafio da Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática em uma Escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal. *Revista Temporis [Ação]*. Cidade de Goiás; Anápolis, Brasil, 18(2), 135-158.

Moura, E. M. B., & Paula, F. V. (2013). A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, 13(2), 480-499.

Moura, E. M. B., Fraz, J. N., Santos, K. V. G., & Moreira, G. E. (2021). Grandezas e Medidas no Contexto da Inclusão: a Educação Matemática na formação do professor. *Educação Matemática Debate*, 5, 1-25.

Nacarato, A. M., Mengali, B. L. S., & Passos, C. L. B. (Orgs.) (2014). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Organização das Nações Unidas – ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Organização das Nações Unidas – ONU (2006, Maio). *ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência*.

Organização das Nações Unidas – ONU (2013). *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*. Nações Unidas no Brasil. Brasília.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (1994). Brasília, Brasil.

Paiva, T. F. (2019). *Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF.

Paula, T. R. M., & Pederiva, P. L. M. (2018). *Sou surdo e gosto de música: a musicalidade das pessoas surdas na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba, PR: Appris.

Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Salla, H., Nery, E. S. S., & Paiva, T. F. (2020). A Educação Matemática Inclusiva e Lúdica na formação de professores. In Moreira, G. E. (Org.) (2020). *Práticas de ensino de Matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia: Oficinas como instrumentos de aprendizagem* (pp. 79-106). São Paulo: Editora Livraria da Física.

São Paulo. (11 e 13 de abril 2017). IV Fórum de Discussão - *Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil*, GD9 – Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão. São Carlos, São Paulo.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silveira, R. M. G. (2014). Educação em Direitos Humanos e Currículo. In Ferreira, L. F. G., Melo, V. L. B., & Flores, E. C. (Org.) (2014). *Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos* (pp. 81-94). João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.

Skovsmose, O. (2017, Julho/Dezembro). O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes? *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão-PR, 6(12), 18-37.

Skovsmose, O (2013). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus.

Skovsmose, O. (2008) *Desafios da reflexão: em educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus.

Slee, R. (2011). O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In Apple, M., Au, W., & Gandin, L. A. *Educação crítica análise internacional* (pp. 203-216). Porto Alegre, RS: ArtMed.

Teixeira, C. J., Paiva, T. F., & Moreira, G. E. (2018). Matemática e Inclusão: para além dos resultados. *Revista de Educação Matemática*, 15, 389-408.

Tunes, E. (2003). Porque falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, 9, 5-12. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF).

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2018). Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista de Educação Matemática*, 15, 548-564.

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2020, Julho/Dezembro). Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH*, Bauru, 8(2), 173-188 (15).

CAPÍTULO 9

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4.º ANO – ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 04/07/2022

Maria Celeste Sousa Lopes

Instituto Superior de Fafe- Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>

Delmina Cardoso de Oliveira

Agrupamento de Escolas de Pedrouços/
Ministério de Educação – Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-8141-8166>

RESUMO: No processo de inclusão, além de se querer atingir o sucesso educativo para todos os alunos, torna-se também fundamental compreendermos as suas atitudes sociais em relação aos seus pares com deficiência. Neste sentido, este estudo teve como objetivo aferir as atitudes sociais de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do distrito do Porto, constituída por 18 alunos, relativamente à inclusão de um colega com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Foi aplicada a “Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão - Forma B” em dois momentos e realizada uma sensibilização. Os resultados revelam a aceitação do aluno com PEA pelos seus pares, e indicam existir uma atitude positiva na interação grupo pares da turma/ escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, atitudes sociais, intervenção, PEA.

SOCIAL ATTITUDES REGARDING INCLUSION: PERCEPTIONS OF 4TH STUDENTS YEAR - CASE STUDY

ABSTRACT: In the inclusion process, in addition to wanting to achieve educational success for all students, it is also essential to understand their social attitudes towards their peers with disabilities. In this sense, this study aimed to assess the social attitudes of a 4th grade class, in the district of Porto, consisting of 18 students, regarding the inclusion of a colleague with Autism Spectrum Disorder (ASD). The “Children’s Scale for Measuring Social Attitudes towards Inclusion - Form B” was applied in two moments and a sensitization was carried out. The results reveal the acceptance of the student with ASD by their peers, and indicate that there is a positive attitude in the peer group interaction in the class/school.

KEYWORDS: Inclusion, social attitudes, intervention, (ASD).

1 | ESTUDO DA ARTE - INTERVENÇÃO NAS TURMAS ACERCA DOS SEUS PARES COM PEA

Dado o crescente número de crianças com PEA integradas em turmas regulares, agir proactivamente na sua inclusão, torna-se prioritário, bem como investigar mais sobre as atitudes sociais dos seus pares em relação a eles e, posteriormente, intervir para mudar mentalidades. Como nos diz Omote (2005a), as atitudes em relação à inclusão não devem modificar-se tão rapidamente, a não ser sob

condições especiais, isto é, através de uma intervenção pensada e refletida, que vise uma mudança dessas atitudes. Existem estudos que comprovam que as intervenções realizadas junto com os alunos das turmas regulares, tidas no sentido de alterar as suas atitudes apresentaram bons resultados, nomeadamente diminuição de stress, e aumento na qualidade das interações com os colegas com PEA (Brito, 2011, p. 40). Através dessa intervenção o professor também pode provocar circunstâncias favoráveis para a aceitação/compreensão do aluno com PEA pelos colegas da turma, bem como contribuir para um bom ambiente social na sala de aula (Omote, 2005b). A inclusão de crianças com qualquer tipo de problemática no ensino público é positiva e benéfica tanto para elas, como para todas as outras que as circundam (Batista & Enumo cit. in Brito 2011, p.67; Souza, 2015); uma vez que aprendem a gerir e a contactar com as diferenças; sendo a interação de pares a base para o desenvolvimento de qualquer criança. No âmbito escolar, no ensino básico, é possível encontrar estudos relacionados com as atitudes sociais dos alunos da sala em relação aos colegas portadores de uma NEE (necessidades educativas específicas), (Baleotti, 2006; Brown, 2000; Diamond & Kensinger, 2002; Lewis, 1993, 1995; Maras; Vieira, 2006; Marques et al., 1997; Martins, 1999 cit. in Souza, 2015, p.16464; Gualberto, 2019). Da pesquisa realizada sobre estudos deste género pode-se constatar que uns apresentam discrepância entre atitudes sociais favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão (Omote, 2005a). Madeira (2006) cit. in Antunes (2012, p. 19) constata que o grupo social das crianças ou jovens com deficiência, sofre de discriminação negativa há muitas décadas. Por seu lado, Pereira (2011, p.18) refere que “As crianças com NEE vêm-se muitas vezes, (...), incluídas no grupo das rejeitadas, das menos simpáticas, o que condiciona negativamente a sua aceitação no grupo de pares”. Contrariamente, Almeida (2015, p. 39) mostra que este tipo de crianças são bem aceites e interagem satisfatoriamente no seio da turma / escola. Souza (2015, p. 16471), referindo-se ao estudo de Batista e Enumo (2004), diz-nos que as crianças com deficiência apesar de estarem integradas em turmas regulares, essa interação social tida entre elas não é a suficiente, pois este grupo de crianças ainda fica muito isolada no seu grupo. A interação social mostra-se fulcral no novo paradigma da inclusão, o que tem vindo a ser comprovado por diversos estudos científicos (Brito, 2011; Omote, 2005b), que defendem que o foco agora é o meio que circunda a pessoa com a problemática, e não tanto a pessoa com a deficiência (Omote, 2005b; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins 2005). Outros autores, (Chambres, Auxiette, Vansingle & Gil, 2008, cit. in Brito, 2011, p.59) defendem que os colegas da turma do aluno com PEA podem ser mais tolerantes aos diferentes comportamentos se tiverem conhecimento que ele apresenta uma determinada problemática. Na literatura não existe consenso em relação à variável contacto. Uns referem que pode ser favorável à inclusão, com o desenvolvimento de atitudes sociais conducentes à aceitação do colega com deficiência (Ribeiro, 2015, p.13). No entanto, outros estudos consideram que a inclusão poderá ser favorável, ou não, dependendo se há uma experiência positiva ou negativa. É de referir que a severidade da deficiência do

colega também poderá influenciar a inclusão (Souza, 2015; Brito, 2011). Uma adequada compreensão das atitudes sociais em relação à inclusão faz parte integrante da análise das condições necessárias para a construção da educação inclusiva; neste estudo a de um aluno com PEA em sentido restrito, mas futuramente alargar essa concepção à sociedade.

1.1 Inclusão de crianças com pea em Portugal

Portugal quis, igualmente, como outros países, após a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assumir o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. Estipula o direito à educação para todos, em concordância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, garantindo que esse direito seja assegurado independentemente das diferenças, «uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva» (Rodrigues, 2001 p. 19). Desta forma, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 11 - 12) e constituiu o verdadeiro impulso para a inclusão; sendo essa mesma visão assumida pelo recente DL 54/2018, de 6 de julho. Na proposta de uma sociedade inclusiva, é seu dever assumir atitudes sociais conducentes a essa prática. Assim, há que averiguar se as atitudes sociais existentes nos colegas de sala de aula são tendentes a essa inclusão. Atualmente, luta-se por um término da exclusão ou segregação dos alunos com deficiência, há uma procura constante de meios que lhes permitam participar, interagir, aprender, comunicar, da forma mais igualitária possível relativamente aos demais. Inclusive, Souza acrescenta (2015, p.10) que o tipo de relação estabelecida entre o aluno com deficiência, os seus pares sem deficiência e o professor contribui para a sua exclusão ou inclusão. No entanto, para além de trabalhar num paradigma de uma educação para todos, a escola tem como obrigação atuar sobre cada aluno, vendo-o cada vez mais como um ser individual, com as suas características próprias, necessidades, interesses, capacidades e especificidades. Tal como afirmam Fernandes, Jardim e Lopes (2021, p.2) “A educação inclusiva reforça assim o direito de todos frequentarem o mesmo tipo de educação, pautado pelo princípio da igualdade de oportunidades e educação para todos”. Mas para que tal acontece é necessário fornecer “condições adequadas para permitir a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação” (Souza, 2015, p.13). Com a pretensão de se encontrar uma escola e uma sociedade que tem o dever de se adaptar a todos os seus cidadãos criando percursos equitativos e justos. A inclusão de alunos com PEA é um direito, pois aprender em conjunto com os seus pares e parceiros educativos, no sentido de aprender de forma similar e adequada, num ambiente de interação e inclusão, sem descuidar as suas necessidades educativas especiais/específicas, num ambiente que não é segregador, permite-lhe uma preparação para a vida pessoal e em sociedade. As crianças com PEA obtêm melhorias significativas no comportamento, no relacionamento

e nas habilidades com a sua inclusão. Sabemos que no contexto da educação inclusiva, “é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida” (Hewitt, 2006, p. 5). Estes ambientes pretendem dar uma resposta efetiva às necessidades desses alunos, adequando não só o currículo formativo, mas também a nível da organização do espaço pedagógico. As unidades de ensino estruturado (UEE), cuja criação foi proposta pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e que se mantém atualmente (DL n.º 54/2018) sobre valência do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), dão respostas educativas a essas adequações no apoio à educação e inclusão de alunos com PEA nas escolas, concentrando meios e recursos de qualidade, de modo a promover a funcionalidade desses alunos, ajudando-os a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas para atingirem a autonomia. Trabalhar as crianças com PEA, num ensino estruturado, é estabelecer princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia (Ainscow, 1996). No fundo, a escola precisa de formar mentalidades para que dê origem a cidadãos sem preconceitos e não discriminadores e, simultaneamente, fornecer a cada aluno, a educação a que tem direito. Neste sentido, torna-se assim relevante, reconhecer as dificuldades sentidas por cada um, as suas características e potencialidades, de modo a que estas crianças e famílias possam ter os apoios necessários, indo ao encontro do almejado no DL n.º 54/2018, de 6 de julho. Embora o papel da escola e do professor sejam muito importantes, não podemos esquecer que não são únicos, pois existem ainda outras variáveis que podem condicionar esta inclusão, nomeadamente, as características do próprio aluno (nível cognitivo e de linguagem, personalidade, desenvolvimento social e académico, ambiente familiar, ...) e a forma como comunica. Hodiernamente assistimos a uma transformação nas escolas, à valorização da diversidade onde todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e pessoal e, simultaneamente, a uma revolução digital. Apresentando-se esta tríade como uma ponte para uma maior participação e sucesso educativo de todos e de cada um; pretendendo que os alunos com PEA estejam incluídos nas turmas, junto dos seus pares e lhes seja possibilitada uma intervenção ativa nas diversas atividades, de forma a permitir o desenvolvimento efetivo de competências (Ainscow, 2009).

2 | MÉTODO

Neste trabalho de investigação intitulado *Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Perceções de Alunos do 4.º ano – Estudo de Caso*, consideramos pertinente partir da seguinte questão: Quais as perceções dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade em relação a um colega com PEA? De forma a dar resposta à nossa questão, traçamos como objetivo geral, analisar as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade de

uma escola do ensino público em relação à inclusão de um colega com PEA. De modo a melhor nortear o nosso estudo, ainda foram formulados os seguintes objetivos específicos: O1. Conhecer as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público em relação à inclusão do colega com PEA em sala de aula; O2. Sujeitar os participantes do estudo a uma intervenção de sensibilização sobre a compreensão da problemática PEA; O3. Identificar após a intervenção se houve mudanças nas atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à inclusão do colega com PEA em sala de aula; O4. Promover a aceitação de todos os alunos e a sua plena inclusão. Após a problemática definida e os objetivos delineados consideramos que o Estudo de Caso, na forma de análise situacional, melhor se adaptava aos propósitos deste estudo. Tal como Bogdan e Biklen referem (1994, p.93) “Neste tipo de estudos é investigado um determinado acontecimento (...) do ponto de vista de todos os participantes”.

2.1 Participantes

A investigação baseia-se num Estudo de Caso de uma turma de 4.º ano de escolaridade, de 1.º ciclo - composta por 18 participantes (n= 18). Através da tabela 1, concluiu-se que 94,4% (n= 17) dos alunos tem nove anos de idade e 5,6% (n= 1) tem 10 anos. Ainda verificamos que o género prevalecente, em 18 respondentes, 66,7% (n= 12) são do sexo masculino e 33,3% (n= 6) do sexo feminino. Todos os participantes estão matriculados numa turma/escola localizada no concelho de Gondomar, distrito do Porto. Assistem à inclusão nas atividades letivas de um aluno com PEA na sua sala em tempo parcial.

2.2 Instrumentos e procedimentos

O instrumento que se aplicou foi o questionário por inquérito, utilizando a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) - Forma B (Omote, 2005a) adaptado e validado. Essa escala foi elaborada e validada a partir de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP de Marília -São Paulo (Omote, 2018) e tem como objetivo investigar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão de deficientes. Esta escala é a mais usada, logo é a mais testada (Omote, 2018) com diferentes amostras - professores, alunos universitários, e alunos. A escala original teve de ser adaptada para o estudo, pela necessidade de reformular e retirar itens desadequados para a presente aplicação. No que respeita à estrutura do Inquérito por Questionário é composto por duas partes; sendo a primeira, referente aos dados sociodemográficos como já mencionado; e a segunda, relativa às atitudes sociais em relação à inclusão, sendo formado por 13 itens que apresentam afirmações sobre a inclusão (7 favoráveis - 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12 e 6 desfavoráveis -1, 3, 7, 9, 11, 13) e possuem três alternativas de respostas (sim, não e não sei). O questionário adaptado ELASI foi aplicado em formato papel, lido em voz alta, durante o horário da turma, em sala de aula, evitando causar algum constrangimento ou desconforto aos 18 participantes, e preenchido

individualmente por cada um deles. As questões foram de resposta direta e aplicadas sem a presença do aluno com PEA, em dois momentos diferentes - 10/01/2022 e 11/02/2022. Seguidamente, passou-se à intervenção com a “Semana de Sensibilização ao Autismo”. Esta, foi dinamizada em grande parte na sala de aula dos participantes. As atividades realizadas consistiram na visualização de diversos vídeos de curta duração (em média dois minutos) e posterior conversa/discussão do observado; na dinamização da obra “Maria, a alegria na diferença” do Plano Nacional de Leitura pela Professora Bibliotecária da Escola e na visita dos alunos da turma ao Centro de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado onde o aluno com PEA se encontra os outros 40% do tempo escolar. Esta última atividade visou que os participantes conhecessem o Centro, ouvissem a explicação, por parte das professoras de educação especial e outros técnicos lá presentes, do trabalho que é dinamizado com o aluno com PEA. Inclusivamente, todos os alunos da turma puderam experimentar algumas atividades, com o intuito de se colocarem no lugar do colega e compreenderem como ele tem maior facilidade de acesso à aprendizagem usando aquelas estratégias. O material usado na semana da sensibilização ao autismo foi, previamente, analisado e selecionado, com a temática que vai desde a pessoa com deficiência (geral) ao autismo (específico). Finda esta semana de atividades, já num segundo momento, cada aluno voltou a responder ao mesmo inquérito - momento 2, com o objetivo de verificar se após a intervenção os participantes mudaram a sua opinião inicial de forma a alterarem, positivamente, as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Concluído todo o processo de realização do Inquérito por Questionário, o passo seguinte consistiu na passagem das respostas obtidas para o *Google Forms*. Escolheu-se este aplicativo pelo facto de permitir que o tratamento dos dados seja mais célere e de fácil tratamento. Analisou-se os dados obtidos no 1.º momento, comparando-os com os realizados no 2.º momento.

3 | RESULTADOS

Partindo dos dados recolhidos, fizeram-se análises estatísticas em termos de cálculo de frequência e de percentagem de respostas às questões do questionário (antes e depois da intervenção). Criaram-se 2 tabelas onde constam os resultados obtidos em cada um dos momentos; posteriormente, realizámos uma análise comparativa entre essas duas tabelas observando e assinalando as respetivas alterações (mais, menos ou nenhuma). Em seguida fez-se uma análise descritiva dos principais resultados. Em relação ao item 1, que afirmava que os alunos com deficiência devem estudar numa turma separada dos alunos normais, constatou-se que 5 alunos mudaram a sua opinião na opção sim, apenas 1 a manteve e houve um acréscimo de mais 11 alunos na opção não. Quase a totalidade dos respondentes localizaram a sua opinião na opção negativa – 17 alunos (94,4%). No item 2 era abordada a afirmação, eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno com deficiência, os respondentes no momento 2 alteraram as suas respostas: sim - mais 3

alunos, opção não sei - 3 alunos. Tendo-se obtido 100% de concordância (n=18 alunos). O item 3 afirma que, o aluno com deficiência precisa sempre de ajuda na sala de aula, 12 dos inquiridos alteraram a sua resposta de sim para não, apenas 1 inquirido manteve o sim. Os resultados obtidos no item 4 demonstraram que 10 respondentes alteraram a sua resposta do não sei e do não para o sim. Obteve-se 100% de concordância, isto é, os inquiridos pensam que os seus colegas com deficiência devem participar em todas as atividades da escola. Em relação a que todas as crianças com deficiência devem estudar, item 5, 11 inquiridos (61,1%) concordam, 2 respondentes (11,1%) não concordam, e 5 alunos (27,8%) não sabem. Olhando para os resultados do item seguinte – 6, verificamos que mais 3 participantes consideraram querer ter como amigo um colega com deficiência, sendo os mesmos que no momento 1 responderam não sei. Obteve-se 100% de concordância. O item 7 encerra a afirmação que levou os respondentes a opinar sobre a possibilidade dos Centros de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado (CAA/EE) para alunos com deficiência deveriam acabar. 3 respondentes alteraram a sua resposta para o não. Atingiu-se 100% (n=18 alunos) de concordância nesta opção de resposta. No que se refere ao item 8, a professora deve dar mais atenção para o aluno que tem deficiência, 3 respondentes alteram a sua resposta sim, diminuiu 1 resposta no não sei e aumentou as respostas do não, mais 2. Contudo 11 respondentes (61,1%) concordam totalmente que a professora deve dar mais atenção aos seus pares com deficiência. Em relação ao item 9, que afirmava, os alunos normais devem reclamar quando souberem que na sua turma vai estudar um aluno com deficiência, não se verificou oscilação de um momento para o outro, apenas 1 respondente alterou a sua resposta do não sei para o não. Obteve-se 100% de discordância. No item 10, eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula, os respondentes mudaram a sua opinião de não sei para sim. Obteve-se 100% de concordância. O item 11 afirma que, o aluno com deficiência atrapalha a aula; registou-se uma grande alteração de respostas, 4 que tinham respondido sim e 4 não sei, mudaram as suas respostas para não, apenas 1 manteve a sua resposta no sim. Contudo, 94,4% (n=17) discorda desta afirmação. Os resultados obtidos no item 12 em ambos os momentos da aplicação do questionário demonstraram que a totalidade dos respondentes – 18 (100%) – concordam com a afirmação, isto é, pensam que o seu colega com deficiência é amigo dos outros alunos da turma. Em relação às crianças com deficiência deverem estudar em turmas só para deficientes, item 13, houve alteração de respostas, 4 inquiridos mudaram para a opção não. Obteve-se 100% de discordância.

4 | DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicaram que a intervenção modificou as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade desta escola pública, em relação ao colega com PEA. Os alunos mostraram ter percepções positivas em relação à inclusão do seu colega com PEA

e demonstraram atitudes conducentes à sua inclusão na escola e até nas suas relações afetivas e sociais. De seguida deixaremos um conjunto de informações que emergiram deste estudo. Do momento 1 para o momento 2, e após a intervenção verificaram-se implicações positivas dos participantes no que concerne às atitudes sociais em relação à inclusão do colega com PEA. Os respondentes, em 7 dos 13 itens (2, 4, 6, 7, 9, 10, 12 e 13) responderam 100% com a opção adequada a uma favorável inclusão. Com os resultados obtidos nos itens 2, 6, 10 e 12, verificamos 100% de concordância, percebendo-se que os valores da amizade estão bem patentes no estudo, sugerindo prenúncios favoráveis para o futuro desta geração no que alude ao respeito pela diferença (Gargalo & Simão, 2008 cit. in Rodrigues, 2018, p. 99). Inclusive no item 12 obteve-se a concordância unânime, logo no momento 1. Tal como defende Silva (2011) citada por Rodrigues (2018, p. 99) é fundamental que as amizades não sejam dependentes por estereótipos sociais ou culturais. Com os resultados obtidos no momento 2 (último), os inquiridos concentraram, por larga maioria, as suas opiniões nas opções sim e não, desaparecendo possíveis incertezas (não sei). Nos itens 1, 3 e 11 os inquiridos, maioritariamente, (17 alunos = 94,4%) responderam a uma opção de resposta e apenas 1 inquirido respondeu com opção oposta. Estes itens quando não respondidos de acordo com desejado, são conducentes a uma inclusão desfavorável, que não foi o caso. Logo, são tendentes a uma inclusão favorável.

Os resultados que se obtiveram no momento 1, os quais, na sua maior parte, já demonstraram ser favoráveis à inclusão, justificam-se pelo facto de estas crianças estarem inseridas numa escola com 10 turmas, em que todas elas têm 1 ou 2 alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) seletivas e/ou adicionais, na sua maioria com PEA, que realizam integração parcial nas turmas, e estão o resto do tempo nos CAA/EE. Neste enquadramento, a variável contacto fez sentido na obtenção positiva de resultados. Daí todos os participantes, no momento 2, terem respondido não, ao item 7 - Os Centros de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado para alunos com deficiência deveriam acabar - no momento 2. Eles consideram que estes CAA/EE são um mais valia aos colegas com deficiência. Quando perguntado aos participantes se os alunos com deficiência deveriam estudar numa turma separada dos alunos normais (item 1), a quase totalidade (17) dos respondentes optou por concordar com esta opção. Outro item que, igualmente, converge para uma favorável inclusão é o 13, que afirma que as crianças com deficiência devem estudar em turmas só para deficientes, sendo que todos os inquiridos (18) responderam não. Portanto, podemos considerar que a totalidade da amostra defende que os colegas com deficiência devem estar em contexto turma com os seus pares. Os participantes também foram sensíveis quanto à atenção que a professora deve dar ao aluno com deficiência (item 8). No final, 11 inquiridos (61,1%) responderam que sim, mas 6 (33,3%) responderam que não. Enquanto que no momento 1, 14 (77,8%) inquiridos tinham respondido que sim. Neste indicador, do momento 1 para o momento 2, houve um aumento de respostas na opção não, o que não era espectável. Seguimos com a discussão, mas

agora num leque mais alargado, espaço escola, no item 4 - os alunos com deficiência devem participar em todas as atividades da escola, aqui verificamos que todos os inquiridos defendem que os seus colegas com deficiência devem participar em todas as atividades da escola (Plano Anual de Atividades de Escola), considerando-os como elementos de direito pleno na comunidade escolar. Desta forma, depreende-se que os participantes gostam de ver os seus pares com deficiência a participar em todos os momentos da vida escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo deu enfoque às atitudes sociais de alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão do colega com PEA. Pretendeu-se, inicialmente, conhecer quais as suas perceções, e após serem intervencionados, averiguar se iriam ocorrer alterações. Tratando-se de um estudo de caso, há que ter em consideração o facto de se tratar de uma amostra por conveniência, e este método de amostragem não probabilístico impossibilitar o alongar das conclusões para o universo do estudo. Ainda assim, podem destacar algumas ideias gerais e identificar aspetos importantes do tema em estudo. No momento inicial - momento 1 - não se constatou um nível acentuado de desfavorecimento em relação à inclusão, uma vez que devido à cultura de escola presente, todas as turmas têm alunos com MSAI seletivas e/ou adicionais, que se encontram em regime total ou parcial em contexto turma, sempre em trabalho colaborativo com os CAA/EE. Ainda salientamos a importância de nestes últimos 2 anos decorrer na escola o projeto Clube de Apoio à Inclusão, em que alunos de todas as turmas e do último ano do Pré-escolar são convidados a voluntariar-se (5 por turma), beneficiam de formação e, posteriormente, prestam apoio a um ou mais colegas destes CAA/EE, em dia(s) e horário (intervalos ou hora de almoço) definido(s) pelo voluntário. Toda esta dinâmica é devidamente supervisionada.

Contudo a intervenção tornou as atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão do colega com PEA mais positivas. Os resultados obtidos neste estudo sugerem mudanças significativas nas atitudes dos participantes; futuros cidadãos da sociedade promotores de uma inclusão/aceitação favorável do colega com PEA e, conseqüentemente, de todas as crianças com deficiência. O melhor que temos cada um de nós é sermos diferentes, é isso que nos faz seres humanos, logo a diferença é positiva. A título demonstrativo, os comportamentos iniciais dos participantes: o rir, o gozar, encolher os ombros aquando da chegada do colega com PEA, terminaram. Presentemente agem com naturalidade aquando da sua entrada na sala de aula e; percebendo-se uma atmosfera de maior tolerância, aceitação, partilha e felicidade onde todos ganhámos. A título profissional/pessoal, promoveu uma maior reflexão sobre o tema e empoderamento de estratégias mais favoráveis à inclusão do aluno com PEA em ambiente de sala de aula. Tendo sempre presente o papel-modelo que o professor desempenha para os seus alunos, que por sua

vez irão imitá-lo nas suas atitudes e interações (Vieira & Omote, 2014). Neste sentido, foi incontornável a importância em trabalhar informação sobre diversidade e diferença, a fim de que os alunos compreendam e aceitem bem os seus pares, independentemente da sua problemática. Pois, a maior parte das vezes, na esfera escolar e na social, tal como Souza (2015, p.13) advoga as “barreiras atitudinais” são piores do que as “barreiras físicas”, havendo a necessidade de as dissuadir. Numa perspetiva de homogeneização Lopes (2013, p. 38) refere que “A escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças”. Constatando que de facto foi o que se passou neste trabalho. Deste modo, estamos a contribuir para que as atitudes destes alunos se tornem mais favoráveis à inclusão dos seus pares com deficiência, tal como aconteceu neste estudo, um contributo para a construção de uma escola e sociedade inclusivas.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1996). **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores**. Lisboa: IIE/UNESCO.

Ainscow, M. (2009). **Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** in Tornar a educação inclusiva. ANPED e UNESCO. p.p. 11-23. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>

Almeida, A. (2015). **Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**. (Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, Instituto Superior Politécnico de Viseu). <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2961/1/TeseFinal.pdf>

Antunes, E. (2012). **Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental**. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco). <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1614/4/O%20impacto%20do%20PIT%20na%20QV%20de%20uma%20Jovem%20com%20DID.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Estudos de caso*, pp. 89-97 in **Investigação Qualitativa Em Educação**. Porto Editora. Porto.

Brito, M. (2011). **Síndrome de Asperger e Educação Inclusiva: Análise de Atitudes Sociais e Interações Sociais**. (Tese de Pós-Graduação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília). https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102190/brito_mc_dr_mar.pdf?sequence=1

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Fernandes, P.R.S.; Jardim, J., & Lopes, M.C.S. (2021). **The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature**. *Education Sciences*, 2021, 11 (3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>

Gualberto, C. (2019). **Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas Aulas de Educação Física em Uma Perspectiva Inclusiva**. (Tese de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Regional, Jataí). <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/bitstream/tede/10071/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cristiano%20Garcez%20Gualberto%20-%202019.pdf>

Hewitt, S. (2006). **Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora.

Klin, A. (2006). **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, n. ° 28, Supl. I, p. S3-11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>

Lopes, M.C.S. (2013). **A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações**. *Saber & Educar*, 18, 36–45. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/47>

Pereira, B. (2011). **A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar**. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12894/1/BERNARDETTE_PEREIRA.pdf

Omote, S. (2005a). **Atitudes sociais em relação a inclusão, Relato de pesquisa- A Construção de uma escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares**. p.33- 48. <https://docplayer.com.br/14491719-A-construcao-de-uma-escala-de-atitudes-sociais-em-relacao-a.html>

Omote, S. (2005b). **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão** [Resumo] in Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 57ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza. http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.html

Omote, S. (2018). **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa**. *Revista Brasileira Educação Especial Ensaios* 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>

Omote, S.; Oliveira, A.; Baleotti, L. & Martins, S. (2005). **Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão**. *Relatos de Pesquisa*, 15 (32), Paidéia - Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>

Ribeiro, A. (2015). **As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular**. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14279/1/Artur%20Ribeiro.pdf>

Rodrigues, D. (org.). (2001). **Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, J. (2018). **Perspetivas e atitudes de alunos do 3 ° Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular.** (Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu). <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6073/1/04%20Projeto%20final.pdf>

Souza, M. (2015). **Atitudes Sociais em relação à Inclusão: Perspectivas de Crianças e Adolescentes sem Deficiência** in Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, Cátedra da UNESCO. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22568_9434.pdf

Souza, M.; Conceição, A. & Pereira, A. (2018). **Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n.1, p. 83-94. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.07.p83>

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Vieira, C. & Omote, S. (2014). **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos** in Congresso Brasileiro de Educação Especial. doi > 10.17648/galoa-cbee-6-28418

Vieira, C. & Omote, S. (2016). **Efeitos de Uma Intervenção nas Atitudes Sociais de Professores e Estudantes Em Relação à Inclusão** in Congresso Brasileiro de Educação Especial2.file:///C:/Users/dell/Downloads/congressobrasileiroeducaoespecial%20(2).pdf

SOBRE A ORGANIZADORA

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI- Doutorado (2015) e Mestrado (2001) em Serviço Social pela UFPE, Especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Atua na Saúde Pública há duas décadas no Sistema Único de Saúde – SUS, acompanhando Discentes e Residentes em Saúde. Coordena a Residência Multiprofissional na Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife, exercendo a docência em nível de Pós Graduação na modalidade de Residência nas disciplinas de Bioética, Promoção da Saúde, Segurança do Paciente no contexto da Rede de Atenção Psicossocial – RAPS, Política de Saúde e Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, dentre outras. Coordena o *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde*, na Universidade de Pernambuco, com atividades iniciadas em 2016, ainda no formato de projeto de extensão, enquanto devolutiva do processo de doutorado, orientando discentes e Residentes na área de saúde em atividades de extensão universitária incluindo orientação de monitoria voluntária em cursos e eventos de extensão; desenvolvendo atividades formativas – cursos, grupos de estudos, encontros, oficinas e outros – voltadas para a qualificação de recursos humanos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do SUS. Coordena o Ciclo de Estudos e Debates em Saúde Pública, atividade de extensão, que tem dentre os seus objetivos incentivar a produção acadêmica através de estudos, pesquisas e produção de textos com vistas à popularização da ciência e tecnologia. O *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde* atua nas seguintes áreas temáticas: Promoção da Saúde, Prevenção e Enfrentamento das Violências, HIV/AIDS no contexto do enfrentamento da Epidemia, Serviço Social e Políticas Sociais no Brasil; Saberes e Práticas nas Mídias.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação educacional 70, 71, 77

Acessibilidade 46, 47, 50, 52, 56, 62, 63, 64, 72, 73, 74

Agentes educativos 71

Ambiente educacional inclusivo 62

Atitudes sociais 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

C

Competências docentes 40

Comunidade 15, 16, 18, 28, 35, 36, 40, 42, 43, 52, 62, 67, 72, 77, 110, 111

Constituição Federal 26, 31, 32, 51, 61

COVID-19 46, 47, 50, 52, 57

D

Direitos humanos 23, 28, 34, 62, 82, 83, 87, 88, 96, 97, 98, 100, 101

Discriminação de gênero 26, 27, 28

Diversidade 1, 13, 16, 19, 21, 22, 35, 37, 40, 42, 43, 71, 72, 73, 74, 78, 83, 96, 97, 98, 105, 111

E

Educação especial 56, 60, 65, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 97, 107, 111, 112, 113

Educação inclusiva 41, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 96, 97, 99, 104, 105, 111, 112

Educação matemática 66, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101

Ensino básico 39, 103, 110, 111, 113

Ensino público 103, 106

Escola inclusiva 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80

Estudo de caso 58, 102, 105, 106, 110

Exclusão social 37, 83

Exercício dos direitos 51

F

Feminismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11

G

Gênero 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 35, 37, 42, 88

Grupos juvenis 8

H

Homofobia 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

I

Identidade 4, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 35, 51, 74, 77, 78, 100

Identidades de gênero 12, 13, 15, 18, 21, 25

Igualdade 5, 6, 26, 28, 51, 62, 96, 104, 105

Inclusão educacional 37, 38, 40, 41, 51, 91

Inclusão escolar 60, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 111

Inclusão social 1, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 52, 63, 84, 100

Inteligência emocional 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Interação social 68, 95, 103

J

Judiciário 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32

Juventudes periféricas 8

L

LGBTQIA+ 12, 16, 17, 21

Lutas de classes 3

M

Movimentos feministas 2, 3

N

Necessidades educacionais especiais 58, 60, 70, 72, 75, 76, 79, 80, 87

Necessidades educativas específicas 83, 103

P

Poder Jurídico 28

Processo de ensino e aprendizagem 48, 52, 61, 66, 67, 68, 78, 86, 94, 95

Professor 40, 41, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 78, 79, 82, 89, 93, 95, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 110

S

Sars-Cov2 47

Sexualidade 17, 18, 25, 29, 88

T

Trabalhadores 4, 5

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
f www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

Atena
Editora
Ano 2022

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências


Atena
Editora
Ano 2022