



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade

Organização:

Paula Almeida de Castro
Sandra Cordeiro de Melo

ISBN: 978-65-86901-87-0

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

ORGANIZAÇÃO
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SANDRA CORDEIRO DE MELO**



realizeventos
Científicos & Editora



INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

137 Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Sandra Cordeiro Melo. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

402 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.000

ISBN 978-65-86901-87-0

1. Educação inclusiva. 2. Direitos Humanos. 3. Interculturalidade.
I. Título. II. Melo, Sandra Cordeiro de.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Agenailda Maria Borba da Silva (ESCOLA MUNICIPAL DE CUMARU)

Alci Marcus Ribeiro Borges (ESMEPI)

Ana Ivenicki (UFRJ)

Carolina Barreiros de Lima (SME/RJ)

Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Daiane Silva Mendes de França (UFFJ)

Dayse Carla Genero Serra (UFF)

Edilene Dayse Araújo da Silva Urbano (UFRN)

Francisco Roberto Diniz Araújo (UFLO)

Janaína Moreira Pacheco De Souza (UERJ)

Jéssica Cristina Mascarenhas Fernandes (UFRJ)

Joice Gonçalves do Nascimento Matos (UFRJ)

Joyce de Oliveira Bezerra (UFAL)

Marilson Donizetti Silvino (IFRN)

Mickael Ferreira Alves (FACULDADE PITÁGORAS)

Natalia Barboza Netto (SME/RJ)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Phagner Ramos Tavares (UFPE)

Rosa Lucia Paiva (INSTITUTO NEBULOSA MARGINAL)

Sheley Cristina Corrêa da Silva (SEEDF)

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro (IFMT)

PREFÁCIO

Após um período em que as atividades presenciais do Congresso Nacional de Educação estiveram suspensas em decorrência da pandemia de COVID-19, a 8ª edição do evento, em 2022, foi marcada pelo tão esperado reencontro com todas e todos que tornam imprescindível este espaço de interlocução, sobre/da/na Educação”. Teve também uma versão online, com a transmissão de 14 atividades que ocorreram nos principais palcos do Centro de Convenções e de Exposições Ruth Cardoso. O tema deste ano, “O futuro da escola: repensando políticas e práticas”, nos convida a problematizar os caminhos que foram, estão sendo e aqueles que ainda poderão ser trilhados no campo educacional.

Alinhado à temática do congresso, o Grupo de Trabalho (GT) 11, Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade, teve por objetivo compreender a complexidade dos processos educacionais. Preocupou-se com a eliminação ou minimização das exclusões a partir de referenciais fundamentados nos direitos humanos em vinculação com perspectivas interculturais, sócio-políticas e psicológicas, que contribuem para a compreensão do cotidiano educacional. Compreendeu os estudos acerca da análise e produção de conhecimento em níveis micro, meso e macro, relativos a assuntos como: poder; saber; corporeidade; descolonização; igualdade/desigualdade; diferenças; culturas, políticas e práticas educacionais; práticas discursivas; diversidade; justiça social; cidadania e valores.

Como educadores, acreditamos que urge a necessidade de que pesquisas sobre a temática da formação de professores em direitos humanos sejam desenvolvidas e divulgadas. O que possibilitará mudanças nas práticas excludentes que ainda ocorrem nos cotidianos de muitas instituições educacionais e que afetam crianças e jovens que não se enquadram nos padrões normatizados almejados pela escola e pela sociedade de maneira geral.

Neste sentido, a inter/multiculturalidade, compreendida em termos das respostas à diversidade cultural presentes nas

instituições e organizações, representa uma dimensão relevante para se pensar em práticas e políticas educacionais mais inclusivas. Isto significa desafiar racismos, sexismos e preconceitos no cotidiano educacional, abrindo um leque para trabalhos e estudos que focalizem as identidades plurais no horizonte do respeito aos direitos e à inclusão social e educacional.

A partir de pesquisas que giram sob essa ótica e que irão proporcionar uma nova formação de professores, podemos construir novas culturas, políticas e práticas inter/multiculturais e formadoras de futuras gerações cômicas de sua cidadania crítica, participativa e alicerçada em direitos humanos.

Profa. Dra. Sandra Cordeiro de Melo

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

*Coordenadora do Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica,
Desenvolvimento e Aprendizagem - LIMDA*

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.001)

BIMODALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A PRÁTICA BIMODAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS..... **12**

Cleuzilaine Vieira da Silva
Maria de Fátima Cardoso Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.002)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROMOTORA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES RESPEITANDO ÀS ESPECIFICIDADES..... **35**

Claudio Adão Santos Vitória

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.003)

UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA O ENSINO PRÁTICO COM UMA ABORDAGEM ADAPTADA PARA DEFICIENTES FÍSICOS: UM OLHAR INCLUSIVO..... **58**

Pedro Thiago Barbosa de Oliveira
Maria Eduarda Santos Costa
Isabelle da Costa Wanderley Alencar

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.004)

VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO ÀS DISCUSSÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE OS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA..... **77**

Werlang Cutrim Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.005)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONSUBSTANCIADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO..... **94**

Mayara Ferreira Alves
Deane Taiara Soares Honório

Fernanda Karina Souto Maior de Melo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006)

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS LIAMES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE LIBERTADORA 117

Francisco de Assis da Macena Júnior

Fábia Vitória Medeiros do Nascimento

Fabírcia Íris de Arruda

Josandra de Araújo Melo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.008)

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SIMETRIA BASEADA NA CONFECÇÃO DE CESTOS DE CIPÓ DOS POVOS POTIGUARA DA PARAÍBA 137

Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva

Geane de Souza Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.009)

UMA ANÁLISE DO DISCURSO A PARTIR DOS DESENHOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES 161

Lilian Débora Oliveira Barros

Lucas Paes do Amaral

Viviane Maria da Silva Pimentel Amorim Rabello

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.010)

A HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, DIREITOS HUMANOS E O BRASIL: UMA INTERCALAÇÃO DE FATOS QUE RESULTARAM NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM, HOJE 178

Rhaisa Francisca Tavares de Melo Balder

Aline Fernanda Silva de Moura

Jaciane Bezerra da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011)

**RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA, COMUNICAÇÃO E
INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO SISTEMA REGULAR DE
ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 201**

Edilson Mendes Nunes

Joana Gracielle Acácio de Lima Furtado

Maria Clerya Alvino Leite

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012)

**ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: UMA PROPOSTA A EDUCAÇÃO DE SURDOS 226**

Gabriel Emanuel Leite de Lima

Maria Isadora Leite Lima

Milena Cristina Ribeiro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012)

**A NARRATIVA DE UM JOVEM CONSULTOR EM
AUDIODESCRIÇÃO E A LUTA PELA CIDADANIA: AÇÕES
EXTENSIONISTAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL... 228**

Talitha Lucena de Vasconcelos

José Eduardo Cavalcanti

Luiz Henrique Coelho de Siqueira Teixeira

Leomar Basílio Barreto de Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013)

**A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL E AS QUESTÕES DE
CULTURA E LINGUAGEM..... 247**

Ana Patrícia da Silva

Sandro Guimarães de Salles

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.015)

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A
IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL... 267**

José Carlos Teixeira Pistilli

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.016)

ENTRE O CULTO, EXIBIÇÃO E O FETICHE: O CINEMA ENQUANTO ARTE NA ÉRA DA INDÚSTRIA CULTURAL..... 286

Tiago Rodrigues Araujo
Mônica Thais Cordeiro da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.017)

O DIREITO DE RECEBER UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DIFERENÇA. O QUE REVELAM AS PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO CIGANA NO BRASIL..... 300

Irândir Souza da Silva
Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.018)

NA TRILHA DA INCLUSÃO..... 302

Ana Claudia Lins Borges
Julyane Brunna Ferreira Maciel

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.019)

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS FREIREANAS COMO ENSEJO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 320

Heloísa Cristina Pereira
Alice Goulart da Silva
Fernanda Silva Torres

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.020)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA: COMO PENSAR A MULTIPLICIDADE EM SALA DE AULA?..... 340

Rafaella Cruz Dias

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021)

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: REVISÃO DA LITERATURA..... 359

William Berg Lima da Silva
Mariana Neves Regueira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022)

TDAAH E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
CONTROVÉRSIAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS..... **381**

Ana Paula Cardoso Silva Eugênio

José Edmilson da Silva Eugênio

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.001

BIMODALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A PRÁTICA BIMODAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Cleuzilaine Vieira da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cleuzilaine@ufsj.edu.br;

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, mafa@ufmg.br

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que faz parte de uma tese de doutorado em andamento sobre a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal. Desta forma, propomos como objetivo investigar sobre a prática bimodal na educação dos surdos a partir da concepção de bimodalismo e bimodalidade, com foco principal na bimodalidade como mescla linguística presente tanto no contexto familiar como escolar da pessoa surda. Para elaboração da presente revisão de literatura buscamos analisar os trabalhos sobre bimodalismo disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da Capes, e os artigos sobre bimodalidade ou surdo bimodal disponíveis pelo banco de dados da rede de revistas acadêmicas *Redalyc*. Os trabalhos analisados são de 1998 a 2014, e ajudam a compor um cenário sobre a educação dos surdos, bem como os desafios educacionais e linguísticos com relação a esse grupo. Nesse sentido são apresentados aspectos sobre a prática bimodal nas relações familiares e na leitura e escrita, sendo também, abordadas questões que vão além da linguagem em uso com relação ao sucesso ou fracasso escolar de surdos.

Palavras-chave: Bimodalismo, Bimodalidade, Educação de Surdos, Prática Bimodal.

INTRODUÇÃO

O presente texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada durante a escrita de uma tese de doutorado sobre a construção da subjetividade de um aluno surdo bidual. Nesse sentido, buscamos investigar sobre a prática bimodal na educação dos surdos a partir da concepção de bimodalismo e bimodalidade, com foco principal na bimodalidade como mescla linguística presente tanto no contexto familiar como escolar da pessoa surda. Embora o bimodalismo tenha sido uma das práticas da Comunicação Total, filosofia educacional que perdurou durante a educação dos surdos entre os anos 80 e meados dos anos 90 no Brasil, encontramos os resquícios dessa prática, porém não mais associada a uma questão de reabilitação clínico-terapêutica, mas sim associada à processos interacionais com os familiares, pais ouvintes e filhos surdos, bem como, pais surdos e filhos ouvintes. Também destacamos a prática bimodal na abordagem educacional, em escolas comuns em processo de inclusão, e ainda em escolas bilíngues (só de surdos), que seguem uma cultura escolar em que a Língua Portuguesa na modalidade oral é linguagem em uso nas relações discursivas entre os profissionais da educação e os alunos, sendo esta majoritariamente a língua de instrução e a Libras língua de tradução.

Desta forma, enfatizamos a importância do presente trabalho principalmente pelo fato de a bimodalidade ser facilmente confundida com a educação bilíngue, já que a atual proposta de educação enfatiza que o ensino bilíngue se dá por meio do acesso à aprendizagem de duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. No entanto, esse processo parece ser mais presente em alguns casos específicos de pais surdos e filhos ouvintes ou em que um dos pais seja ouvinte e o outro surdo, pois nesse modelo familiar a Libras e a Língua Portuguesa constituem linguagens em uso. Já no caso de pais ouvintes e filhos surdos, outros aspectos se apresentam com relação ao acesso do filho surdo à língua oral e à língua de sinais, como por exemplo: dificuldade de aquisição da Libras devido ao uso restrito da linguagem oral e/ou desconhecimento da Libras pelos pais; dificuldade de comunicação na língua oral pelos filhos ou mesmo limitações na compreensão do que é dito na língua oral

devido a perda auditiva, o que pode gerar para as crianças surdas dificuldades em construir conceitos bem como se comunicar e se fazer entender nas duas línguas. Esses aspectos são discutidos na presente pesquisa por meio de uma revisão de literatura em que abordamos a complexidade e profundidade das discussões que envolvem a bimodalidade, enquanto mescla linguística tanto no contexto familiar quanto educacional.

Para a composição desta revisão de literatura realizamos uma análise da produção acadêmica no Portal de Teses e Dissertações da Capes, com o termo bimodalismo, e uma análise de trabalhos obtidos a partir do banco de dados *Redalyc - Red de Revistas Científicas de América latina y El Caribe, España y Portugal*¹. Como resultado discutimos três trabalhos sobre a concepção de bimodalismo e dois trabalhos sobre a prática bimodal. Desta forma, pontuamos as contribuições dos trabalhos e analisamos criticamente algumas concepções que historicamente são incorporadas pelo senso comum e disseminadas no meio acadêmico dividindo posicionamentos acerca da educação dos surdos, principalmente com relação as linguagens em uso: Libras e Língua Portuguesa, e a imposição da língua oral para pessoas surdas como uma prática perversa das pessoas ouvintes.

METODOLOGIA

Severino (2012, p. 87) afirma que “a apropriação de referências epistemológicas para que se possa construir o conhecimento no campo educacional é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador que é o aluno de pós-graduação”.

Desta forma realizamos dois tipos de consultas: a primeira, com a palavra-chave “bimodalismo”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; e a segunda, no banco de dados do *Redalyc*

1 O nome Redalyc vem da Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, e foi fundada por Eduardo Aguado López, Arianna Becerril García e Salvador Chávez Ávila em 2003 como um projeto acadêmico da Universidade Autônoma do Estado do México, o objetivo era dar visibilidade, consolidar e melhorar a qualidade editorial das revistas de Ciências Sociais e Humanas da região Latino-americana. Em 2006 foi aberto a todas as áreas do conhecimento e incluiu revistas da Península Ibérica (Redalyc, 2022).

com a palavra-chave: bimodal. Na primeira consulta em que encontramos 4 trabalhos, descartamos 1 trabalho por não apresentar diálogo com nossa investigação, já que esse trabalho abordava um ambiente multilíngue, ou seja, Libras, português e mais dois idiomas. Desta forma, selecionamos 3 trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. Na segunda consulta, pelo *Redalyc* estabelecemos os seguintes indicadores para refinamento nas buscas: (i) idioma – Português; (ii) Disciplinas: Educação; Comunicação; Língua e Literatura; Estudos culturais; (iii) País – Brasil. Selecionamos apenas dois artigos de um total de 25 encontrados no banco de dados, isso porque, preferimos concentrar nossa análise em trabalhos que abordam as concepções de bimodalidade, prática bimodal, aluno/criança surdo(a) bimodal. Para a seleção dos trabalhos primeiramente elegemos o título, depois resumo e introdução, tendo como foco o objeto de estudo que é a como prática bimodal auxilia na construção da subjetividade de um aluno surdo que vive em uma contexto de bimodalidade, nesse sentido, a revisão de literatura dos trabalhos acadêmicos contribuem para a construção do conhecimento e ampliação de conceitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deste modo, iniciamos nossa discussão com os três trabalhos sobre bimodalismo encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo o primeiro trabalho do ano de 1998, o segundo de 2009 e o último 2011. Nessa busca, algo nos chamou a atenção: porque não encontramos trabalhos recentes com o termo bimodalismo? Pensamos que a resposta para esse questionamento pode estar no termo bimodalidade e ao longo dessa investigação documental tentaremos encontrar a resposta para esse questionamento.

Neste sentido, discutimos a dissertação: “A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceitos e formações imaginárias”, de Botelho (1998). A autora investigou 6 alunos surdos com idades entre 14 e 20 anos, com níveis de escolaridade de 7ª série e primeiro ano do ensino médio, sendo que os atores da pesquisa são 3 surdos oralizados e 3 não oralizados, todos usuários de Libras. O trabalho discute práticas sociais e práticas escolares de leitura e escrita, tanto em uma escola regular como em uma escola

especial. Desta forma, a autora analisa em seu texto as relações entre a oralização, leitura e escrita, uso de bimodalismo, língua de sinais e alfabeto manual².

O Bimodalismo é definido por Botelho (1998) como português sinalizado e uso de fala e sinais de forma concomitante. A menção sobre bimodalismo pela autora aparece primeiramente ligada à filosofia educacional conhecida como comunicação total, que chegou ao Brasil nos anos 80.

Segundo essa proposta, todos os recursos são importantes e indispensáveis para promover uma “comunicação total”: fala, leitura labial, escrita, desenho, dramatização, língua de sinais e alfabeto manual. Embora esses recursos sejam, realmente, recursos fundamentais, o problema reside na utilização de prática simultânea, ou bimodalismo. Também denominado português sinalizado, consiste na utilização concomitante de fala e sinais. A comunicação total preconiza que não importa como se diz, e sim o conteúdo a ser transmitido. Essa alegação é discutível, porque **como** se diz importa tanto quanto **o que** se diz (BOTELHO, 1998, p.101, **grifos da autora**).

Nessa direção, no livro de sua autoria “Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas”, Botelho (2013) afirma que além de dificultar a estruturação do pensamento, devido a busca constante de ajuste entre fala e sinais, percebe-se que a simultaneidade veiculada pelo bimodalismo deforma a enunciação (o sentido), e se torna uma montagem artificial, sempre baseada na língua oral. Ainda segundo a autora, embora a prática bimodal omita partes dos enunciados, isso não ocorre na maior parte da comunicação, o que faz com que o interlocutor dê continuidade àquilo que chama de conversa ou leitura, tentando corresponder sinais às palavras faladas e mesmo com algum incômodo com relação a falta de entendimento do surdo, o interlocutor segue a diante.

Para Botelho (1998) os problemas na comunicação, em especial na leitura e escrita dos surdos, aumentaram com o bimodalismo.

2 Notemos que no período de escrita do trabalho a língua de sinais ainda não havia sido oficializada, e, portanto, o alfabeto manual não era incorporado à Libras.

Nesse sentido, a autora afirma que na interação face a face e em textos curtos e de pequena complexidade léxico-sintático-semântica os problemas são menores, no entanto, a medida em que se aumenta a complexidade da enunciação, vários fenômenos acontecem ocorrendo mal-entendidos com relação a semântica de uma das línguas, omissão de sinais ou de palavra na fala e perda do fio condutor do assunto ocorrendo dificuldades na construção de sentidos e significados para os surdos.

Mesmo que a prática bimodal seja ligada a comunicação total como uma filosofia educacional, na prática acredita-se que ela vem se tornando uma ferramenta muito comum nas famílias de pais ouvintes e filho surdo,

os proponentes do bimodalismo consideram que esse sistema facilita a comunicação, porque reúne duas possibilidades, fala e sinais, e assim beneficia surdos e ouvintes. Alegam que os surdos vêm de famílias que usam uma língua na modalidade oral e que um modo simultâneo de comunicação leva em conta esse contexto, tendo como resultado uma interação facilitada. (BOTELHO, 1998, p.101)

No entanto, é preciso pensar que tipo de interação é promovida por esse bimodalismo, quem se privilegia dessa interação, e se ela é benéfica para a construção de conhecimento do surdo. Em suas palavras, “o bimodalismo pretende resolver o problema do ouvinte, que nem sempre está disposto a alterar um cômodo e estabelecido lugar” (BOTELHO, 1998, p. 102), ou seja, o ouvinte não teria que se esforçar tanto em aprender a Libras ou mesmo ser fluente, já que o esforço maior seria do surdo em tentar compreender gestos e sinais juntamente com a fala.

Concordamos com a autora que o uso da Libras juntamente com a fala pode ocasionar falhas no entendimento dos surdos e, principalmente dificuldades de construir sentidos e significados para as suas práticas de letramentos. E de que é preciso atentar para a importância de não se prender apenas aos aspectos linguísticos da LS e da LO, mas analisar os contextos e as vivências que os surdos constroem nas relações sociais e discursivas.

Ainda conforme Botelho (1998), os surdos oralizados tinham entornos familiares e extra-escolares com maior oferta de materiais

de leitura e de escrita, esse grupo de surdos oralizados tinham em casa pais e irmão que serviam de modelo para a leitura. Já na família dos surdos não oralizados, a autora afirma que havia menor oferta de materiais de leitura, os hábitos de leitura dos familiares eram poucos ou ausentes, e a leitura, escrita e escolarização assumiam um valor menor na vida dos membros das famílias. A autora sintetiza que os surdos oralizados pertenciam a frações sociais privilegiadas em capital econômico e cultural, comparativamente aos surdos não oralizados que pertenciam a frações sociais menos favorecidas.

Outro aspecto importante na conclusão de Botelho (1998) diz respeito a escola regular e a escola especial. Segundo a autora outro fator explicativo de melhores resultados de leitura e escrita por surdos oralizados é que as práticas escolares e a oferta de leitura e escrita nas escolas regulares eram qualitativamente superiores comparadas as escolas especiais onde estudavam os surdos não oralizados. Embora, as condições de permanência nas escolas regulares para os surdos naquela época fossem mínimas ou nulas.

A conclusão de Botelho (1998) nos auxilia no entendimento de que, além do debate referente ao uso da LO - Língua Oral e LS - Língua de Sinais, também é preciso contextualizar o meio social em que muitos surdos vivem tanto com relação a família, como com relação a escola que tem acesso, e os investimentos governamentais em educação para atendimento das especificidades desse grupo.

Com relação ao bimodalismo em família de pais ouvintes e filhos surdos vale discutir a dissertação "Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo", em que Alves (2009) propõe como objetivo da pesquisa analisar o discurso de mães ouvintes ao interagir com seus filhos surdos, abordando o modo comunicativo predominante, as características do discurso, as estratégias de ganho e manutenção da atenção e o estabelecimento de atenção conjunta das díades. Deste modo, a autora afirma que participaram da pesquisa 20 díades de mães ouvintes e filhos surdos inseridos em programas bilíngues, divididos em dois grupos: díades de 1 a 10 integrantes do grupo I (crianças de 2 anos e 2 meses a 4 anos e 11 meses) e díades de 11 a 20 integrantes do grupo II (crianças de 5 anos e 4 meses a 7 anos e 6 meses). Assim, a autora caracteriza

as crianças participantes da pesquisa com faixa etária entre 2 e 7 anos de idade; com diagnósticos de surdez neurosensorial bilateral de grau moderado a profundo. Para a investigação Alvès (2009) propôs para as mães e os filhos atividades de interação por meio de brincadeiras, narração de história e conversa sobre fotos, sendo proposto um tempo de 5 minutos para cada atividade. Conforme a autora, as gravações foram realizadas com as 20 díades interagindo durante 15 minutos nas três atividades de comunicação citadas, sendo proposto um tempo de 5 minutos para cada atividade (brincadeira, história e foto). A autora descreve que o modo comunicativo predominante pelas mães foram: fala, bimodalismo ou Língua Brasileira de Sinais - Libras. Entre os resultados obtidos na pesquisa, a autora destaca que:

Oito tipos de características do discurso das mães (narrativa, descrição, nomeação, pergunta elicitora, fala diretiva, referência ao passado, referência ao futuro e sugestões) e quatro estratégias de ganho e manutenção da atenção (tátil, visual, Libras no campo visual da criança e estratégia de espera) foram comparadas quanto à incidência em cada uma das atividades e entre as atividades, considerando-se dois grupos de díades distintos de acordo com a faixa etária das crianças. Mais da metade das mães usou a fala como modo comunicativo predominante ao interagir com seus filhos surdos, na maioria das vezes incluindo a Libras e gestos como sistemas auxiliares da comunicação. De maneira geral, as mães apresentaram discurso pouco elaborado, direcionando a atenção dos filhos sem promover informações linguísticas adequadas (ALVES, 2009, n.p)

A pesquisadora relata que o uso da Libras e/ou da língua falada pelas mães mostrou-se limitado em termos de elaboração linguística, mas não explicita de que forma é essa limitação. Além disso, segundo ela as crianças mal se comunicavam através da língua oral e participavam de programas de reabilitação bilingue em diferentes instituições, sendo: 5 díades da Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (ARPEF), 6 do ambulatório de surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ) e 9 do Serviço de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de

Surdos (SEDIN - INES). Embora a pesquisadora informe que as atividades de observação foram realizadas nas instituições, não são explicitados como eram realizados esses programas bem como a periodicidade das sessões.

Alguns dados que a autora nos apresenta nos propõem as seguintes reflexões sobre as línguas, as interações discursivas e o próprio trabalho: primeiro, o uso concomitante de Libras e Língua Portuguesa, no caso do bimodalismo, demonstrou o uso maior da LO em detrimento da LS durante as interações entre as mães ouvintes e os filhos surdos, no entanto, o que nos interessa é o quanto as crianças surdas entenderam do que estava sendo veiculado por meio das duas línguas, ou seja, que sentidos e significados foram construídos durante as atividades, ou seja, em que ponto é possível identificar o que essas crianças entenderam? Infelizmente o trabalho não faz nenhuma menção com relação a esse tipo de informação.

Outra observação com relação à pesquisa de Alves (2009) é o resultado positivo com relação ao momento em que as mães interagiram com os filhos por meio de história e fotos, fazendo uso de narrativa e referindo-se ao passado. Neste ponto, embora a autora não traga esse apontamento, destaca-se que as práticas discursivas citadas pela autora envolvem principalmente o uso da recordação de vivências, o que leva a pensar que o êxito em conseguir a atenção conjunta, mães e filhos, deve-se a própria relação prazerosa e afetiva por meio da recordação. É como pontua Vigotski (1926/2003, p. 149);

Nada se recorda tanto como aquilo que, em um determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer. Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático.

E por fim, é notório no trabalho de Alves (2009) que a pesquisa focaliza na comunicação com a mãe, não falando sobre as relações com os outros familiares, inclusive com os pais das crianças. De acordo com a autora a justificativa é que “estudos sobre

o desenvolvimento infantil têm se concentrado na interação e no diálogo entre mãe e filho, porque esse é geralmente o contexto mais comum para a aprendizagem da linguagem” (ALVES, 2009, p. 10). Nas palavras da autora:

Durante o período de aquisição da linguagem infantil é comum observarmos a fala das mães de uma forma especialmente modificada ao se dirigirem aos filhos, denominada “maternalês”. As características do “maternalês” como o uso de uma intensidade da voz mais alta que a comum, as inflexões da voz exageradas e as emissões de frases mais simplificadas, tornam a voz da mãe mais musical e interessante para a criança, podendo repercutir na manutenção da atenção e na construção do vínculo afetivo (ALVES, 2009, p. 11).

Retornando a questão da bimodalidade no campo educacional propomos analisar a tese “Educação de Surdos e Preconceito – bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque” de Witkoski (2011), em que a autora denomina sua pesquisa como etnográfica e a investigação realizada durante o ano de 2010, em uma turma de alunos surdos da 7ª série. Para tanto, foram observadas as disciplinas de Libras e Língua Portuguesa, em uma escola de alunos surdos. Conforme ressalta a autora, “a escola observada, que representa o universo de outras escolas para surdos, caracteriza-se pela absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos, com o predomínio de práticas oralistas” (WITKOSKI, 2011, p.7). Na tese a autora se autodenomina surda e ex-ouvinte, afirmando possuir uma identidade híbrida, já que se identificou como surda na fase adulta. Em sua proposta de pesquisa ressalta;

A Tese que defendo nesta pesquisa é a de que o ensino público oficialmente denominado bilingue oferecido aos alunos surdos, em escola específica, tem produzido iletrados funcionais devido ao preconceito contra os surdos; a não formação ou formação deficiente dos professores; ao estigma de que o surdo é um deficiente sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; e às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica (abafando os

frágeis laços identitários que possui com seu grupo e consigo) (WITKOSKI, 2011, p.13)

O trabalho se baseia na teoria sócio-antropológica sobre a surdez, que tem como representante Skliar (1997/2013). Desta forma, a autora afirma que apesar da Libras passar a ser utilizada a partir da introdução da comunicação total no Brasil, o uso da comunicação total para educação de surdos não repercutiu em significativa melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos surdos. Isso porque para ela;

A ausência de resultados positivos é derivada do fato de que na Comunicação Total o objetivo permanece sendo a oralização, de modo que a Libras constituiu-se em apenas uma língua acessória a fim de ampliar as possibilidades de acesso à língua de prestígio. **Esta sujeição da Libras ao Português imposta pela cultura hegemônica, cultura dos ouvintes**, além de refletir numa desvalorização subliminar da Língua de Sinais, pelo uso concomitante das duas línguas, entende-se ser um fator prejudicial à compreensão e apropriação de ambas as línguas, na medida em que o uso bimodal desvirtua a ambas: não se fala nem Português nem se sinaliza Libras em plenitude (WITKOSKI, 2011, p. 53-54, **grifos nossos**)

Ponto importante que não devemos deixar de destacar com relação a citação acima, além da questão do bimodalismo, é a argumentação da autora em relação a dualidade: a “língua dos ouvintes” e a “língua dos surdos”, bem como, a “cultura dos ouvintes” e a “cultura dos surdos”, que parecem expressar uma ideologia que focaliza na separação dos dois públicos, evocando não apenas diferença mas também uma certa rivalidade. Nesse aspecto destaca-se a necessidade de uma análise crítica sobre discursos que envolvem “comunidade, cultura e identidade surdas”, conforme Bueno e Ferrari (2013), pois para esses autores, “essas não são expressões absolutas da verdade, mas construções simbólicas decorrentes de conjunturas sociais, políticas e econômicas que podem e devem ser colocadas no crivo crítico” (p.10).

Continuando, após ressaltar a luta proveniente de políticas educacionais para legitimação da Libras como Língua dos surdos brasileiros, e com a implantação do processo de inclusão escolar,

a autora afirma “que apesar de todas as conquistas e avanços, é preciso salientar que a educação dos surdos ainda é marcada pelo fracasso escolar, inclusive de alunos provenientes de instituições que oficialmente se denominam como bilingues” (WITKOSKI, 2011, p.54).

O trabalho de Witkoski (2011) é claramente uma crítica ao bimodalismo e as práticas de oralidade presentes em escolas ditas “bilingues”. A pesquisadora aponta ter presenciado durante suas observações:

(a) o preconceito contra os alunos surdos que os estigmatiza como sendo deficientes e sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes, (b) a não formação ou formação deficitária dos professores, (c) as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na sua formação identitária e no seu sentimento de pertença. (WITKOSKI, 2011, p.212)

A autora ainda afirma que na referida escola em realizou sua investigação empírica há uma hierarquização dos surdos pela oralidade: “falar bem” a Língua Portuguesa. Em um evento específico, em que os alunos questionam se a pesquisadora “fala bem a língua portuguesa”, fica em evidência que o falar bem oralmente segue um padrão de excelência exigido pela escola em detrimento dos alunos que utilizam apenas os sinais, mesmo sendo uma escola de surdos. Outro aspecto apontado pela autora são as práticas bimodais da professora de português que fala e sinaliza ao mesmo tempo para os alunos, sem trabalhar, no entanto, os sentidos e significados das construções conceituais nas duas línguas. Segundo a autora, “o que predominou em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa foi a ênfase na cópia mecânica de conteúdos, seguida de exercícios também de natureza mecânica” (WITKOSKI, 2011, p.212). Além disso a autora ressalta o uso de português sinalizado³ tanto pelos professores de Língua Portuguesa e Libras quanto por professores de outras disciplinas que lecionam na escola. Para Witkoski (2011) a justificativa de que a explicação para o uso do bimodalismo tem

3 O português sinalizado é o uso dos sinais da Libras na estrutura gramatical do Português.

sido motivada devido a carência de professores com formação qualificada, incluindo a fluência em Libras, não procede, pois, as professoras pesquisadas eram fluentes em Libras, e alega que o que falta ao professor é consciência acerca da existência de preconceito em relação aos surdos e sua língua. Ou seja, para a pesquisadora há um interesse dos ouvintes em colonizar os surdos impondo-lhes a cultura e a língua dos ouvintes. Em suas palavras:

[...] como eliciadores da condição de iletrados funcionais destacam-se as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na formação identitária e de pertença. Tais tentativas estiveram presentes, (a) no uso do bimodalismo em sala de aula, tanto dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa quanto da Libras; (b) na hegemonia absoluta da língua de modalidade oral em ambas as disciplinas; (c) no fato da Libras ser utilizada apenas como “linguagem” a fim de acessar a língua de status, isto é, a língua dos ouvintes, como (d) na ouvintização do currículo escolar marcado pela ausência absoluta do sujeito surdo e suas referências culturais (WITKOSKI, 2011, p. 216)

Nesse sentido destacamos alguns aspectos relevantes para a discussão sobre a pesquisa de Witkoski (2011), entre eles é o de que ela não escreve o texto da pesquisa de campo em primeira pessoa, se referindo como “a pesquisadora”, o que ao nosso ver, parece querer estar ou se colocar distante dos fatos observados. Isso nos leva a identificar sua observação como não participante, já que a autora não define o tipo de observação realizada durante sua investigação. Além disso, a autora afirma que nas situações conflituosas ocorridas dentro e fora da sala de aula “ficou literalmente olhando a paisagem, a fim de diminuir a pressão que a sua presença apresentava” (WITKOSKI, 2011, p. 57). Essa postura da autora contradiz a proposta de um verdadeiro trabalho etnográfico em Educação, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 18)

observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam, saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar da construção

de eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado.

Outro ponto que nos chama a atenção é que não há uma caracterização detalhadas dos participantes da pesquisa, quem são, suas formações, quantos anos trabalham na área, idades, enfim, essas pessoas são apresentadas pelos conteúdos que lecionam e se são surdos ou ouvintes. Embora a pesquisadora afirme ter realizado a observação durante o ano de 2010, não são apresentadas horas ou quantidade de aulas observadas, nem por mês e nem no total, os episódios que são discutidos, não têm justificativa de suas escolhas e nem dos títulos escolhidos, o que nos leva a concluir que servem de exemplos para constatações, principalmente com relação à imposição da língua oral dos profissionais da educação, que são ouvintes, sobre os alunos surdos que frequentam a escola. Nesse sentido Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 30) alertam que;

A tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos.

Ou seja, por meio da perspectiva êmica, que o pesquisador apreende a cultura com e por meio do outro, evitando ser levado apenas por um olhar que ele tem sobre o grupo pesquisado, mas construindo esse olhar com os participantes. No caso da pesquisa de Witkoski, (2011), a autora não questiona a postura dos professores ouvintes com relação aos alunos surdos e passa a relatar os acontecimentos por meio de um olhar particular sem destacar quais as contribuições dos participantes da pesquisa, principalmente os professores ouvintes, no intuito de se repensar a educação de surdos, seja ela na escola especial ou na escola regular.

Nesse sentido, mesmo que a pesquisadora não se posicione contra as escolas especiais (escolas para surdos), a sua pesquisa nos mostra que o problema fundamental na educação dos surdos não é a língua oral ou bimodalismo, mas é de outra ordem, que seria o acesso à educação pública, de qualidade e laica para todos, um direito constitucional que não tem sido levado em conta pela

administração pública de nosso país. Nesse ponto concordamos com Bueno e Ferrari (2013, p. 5) sobre o fracasso escolar de surdos, “há que se relacionar esse fracasso a desigualdades econômicas, sociais e culturais, bem como a processos de escolarização, mais determinantes do que somente as questões linguísticas”.

Diante do que foi discutido, respondemos aqui o questionamento de porque não encontramos em nossa consulta ao Portal de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos recentes com o termo bimodalismo, pois, este termo se refere a uma prática que se iniciou na comunicação total em que o entendimento da educação dos surdos era baseado no modelo clínico-terapêutico, ou seja, voltado para reabilitação da fala e devido a historicidade que marca a memória dos estudiosos da área da surdez (Botelho, 2009, 2013; Goldfeld, 2002; Bernardino, 2000; Góes, 2012), pensamos que o sufixo **-ismo** esteja relacionado a uma patologia, posicionamento problematizado na atualidade.

Moura (2018), no artigo, “Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo **-ismo** para denominar práticas homossexuais”, discute o uso da palavra “homossexualidade” ao invés de “homossexualismo”, porque de acordo com o autor a segunda palavra traz no seu sentido a ideia de que a prática homossexual é uma doença, já a palavra homossexualidade, reivindicada pela comunidade LGBTQI+, traz o sentido de diferença. Em conformidade Barbosa; Xavier (2020), também explicam no artigo “O caráter patológico na definição de homossexualidade em dicionários escolares” que o termo homossexualidade, semanticamente, refere-se a um modo de ser e/ou de se relacionar. Já “homossexualismo” é um termo da medicina antiga, que via a homossexualidade como uma patologia, em outras palavras, como uma doença.

Mas o fato de a palavra homossexualismo se referir a patologia não é unicamente a questão do sufixo **-ismo**, mas também pela contextualização histórica por detrás do termo. Conforme aponta Moura (2018), “é através da memória do dizer, que podemos interpretar e ser interpretados. As palavras significam pela história e pela língua” (p.104). Segundo o autor:

A historicidade dos sujeitos, dos sentidos é de extrema importância. Para atribuir sentido, devemos estar num momento, em determinadas condições de

produção, o sentido não está nas palavras e nem nos sujeitos, mas numa fruição que atravessa os sujeitos e as palavras em um determinado momento em sociedade. A comunidade homossexual, ao reclamar do uso de homossexualismo, tem na memória aquilo que, no passado e nos dias atuais, colocou/coloca os sujeitos homossexuais à margem da sociedade do ponto de vista jurídico ao não atribuir os mesmos direitos que pessoas heterossexuais possuem (MOURA, 2018, p.105)

Nesse enfoque, pensamos que o uso da palavra “bimodalismo” parece estar atrelado ao sentido patológico, sendo marcada pelo sufixo **-ismo**, mas não se reduzindo apenas ao sufixo, pois há uma contextualização histórica que determina o sentido da palavra, a prática do bimodalismo está associada à reabilitação clínico-terapêutica durante a comunicação total. Diferente da palavra “Bilinguismo”, que mesmo tendo o sufixo **-ismo** não é utilizada no sentido de reabilitação da pessoa surda, mas sim no sentido educacional, e mesmo assim, essa palavra tem sido substituída em muitos trabalhos pelo termo bilingue. No caso do “Bimodalismo”, nota-se uma ligeira substituição pelas palavras “Bimodalidade” ou “bimodal”, buscando agregar o sentido de famílias em que os pais são surdos e os filhos ouvintes, tendo a presença de duas línguas de modalidades diferentes no ambiente familiar. Em alguns trabalhos analisados os autores substituíram a palavra “bimodalidade” por “bilingue bimodal”, ou seja, “bilingue” por ser referente a duas línguas diferentes, e “bimodal” por essas línguas serem de modalidades diferentes, LO e LS.

No entanto, em que consiste essa prática bimodal no caso do aluno surdo, já que houve uma mudança de perspectiva de clínico-terapêutica para educacional? De acordo com Cavalcante (2016, p. 118), “a prática bimodal fundamenta-se na necessidade de comunicação, geralmente estabelecida entre surdos e ouvintes que não dominam a língua um do outro, centrando-se no conteúdo da informação e não em como ela será veiculada”. Nesse ponto, pensamos que surdo bimodal não é apenas aquele que consegue se comunicar fluentemente nas duas línguas, mas aquele que está em um processo de aquisição ou de comunicação bimodal, onde há duas línguas com modalidades diferentes e em que os usuários podem ou

não possuir o mesmo nível de conhecimento das línguas envolvidas. Pensamos que esse modelo de bimodalidade é o mais existente, pois se funde com a concepção de bilinguismo em muitas escolas comuns em processo de inclusão.

O termo bilingue bimodal conforme veremos na pesquisa a seguir parece ser voltado para pessoas ouvintes filhas de surdos e que são fluentes tanto em Libras como em LP.

Durante a nossa consulta ao banco de dados *Redalyc*, encontramos grande parte dos trabalhos voltados para as políticas educacionais sendo a bimodalidade ainda referenciada como prática da comunicação total, e a educação bilingue, como filosofia educacional proposta atualmente. Nesse sentido, selecionamos o trabalho “Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal” de Quadros; Lilo-Martin; Pichler (2014); a fim de compreender o uso do termo “bimodal” pelos autores. O trabalho é oriundo do Projeto “Desenvolvimento Bilíngue Bimodal”, desenvolvido pelas professoras Diane Lillo-Martin (University of Connecticut/EUA), Ronice Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil) e Deborah Chen Pichler (Gallaudet University/EUA), entre 2010 e 2014.

No artigo Quadros; Lilo-Martin; Pichler (2014) afirmam desenvolver um modelo para o bilingue bimodal: crianças que sejam bilíngues com uma língua de sinais e uma língua falada. O público participante foi em sua maioria composto por crianças, estudantes e ouvintes (com famílias em que pelo menos um ou ambos os pais são surdos e usuários de língua de sinais), que os autores se referem no estudo como “Codas” (*Child of deaf adults*), criança filha de pais surdos). Desta forma, as autoras destacam que essas crianças adquirem a língua de sinais em casa e a língua falada com pessoas ouvintes, incluindo parentes. Assim, para elas o objeto da pesquisa é a separação e mistura das línguas nos contextos de bimodalidade, ou como as autoras chamam “bilingue bimodal”.

Notemos que nesses casos, a bimodalidade se refere a aquisição e fluência na Libras e na Língua Portuguesa por crianças ouvintes, sendo desvinculado o sentido patológico que vimos com relação as crianças surdas. Com relação ao bilingue bimodal as pesquisadoras buscam entender os seguintes aspectos: interferência, alternância e sobreposição de línguas. Segundo as autoras, os bilíngues bimodais, diferente dos bilíngues unimodais, têm a possibilidade de três

modalidades de expressão: fala, sinais ou bimodal. Quando dirigindo a fala a vários interlocutores, as crianças podem usar seu conhecimento linguístico buscando captar a linguagem independentemente de cada modalidade. Em suas palavras:

alguns pais surdos podem usar a fala ou sobrepor as línguas com as crianças, ou, ainda, indicar algum entendimento da fala ou da sobreposição dos enunciados. Outros podem insistir na língua de sinais ou na sobreposição, que permite que a mensagem seja apresentada tanto em sinais, como na fala. Então, para a separação completa do discurso, as crianças bilíngues bimodais provavelmente não irão usar somente sinais nos contextos em sinais, mas uma combinação de sinais e fala. Dada a possibilidade de uma separação mais completa na língua dominante para a comunidade, é possível que a criança bilíngue bimodal desenvolva, usando mais a fala nos contextos de fala, mesmo se há uma variedade de escolhas feitas em contextos na língua de sinais. (QUADROS; LILO-MARTIN; PICHLER, 2014, p. 810).

Retornando para nossos resultados de busca no banco de dados *Redalyc*, encontramos também o trabalho, “O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras”, de Silva (2014) em que a autora por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, observou durante três meses as aulas de português de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, mantendo registros em notas de campos, filmagens, transcrições. A turma em questão era de uma escola pública em Belo Horizonte, sendo composta por sete alunos, fluentes em Libras, com idades entre 14 e 27 anos, com exceção de uma aluna que apresentava dificuldades de comunicação, devido à aquisição tardia da Libras. Já a professora de português era formada em pedagogia e tinha fluência em Libras. Desta forma Silva (2014) analisou as práticas de leitura de textos em português, construídas pelo grupo, observando-se a forma como esses participantes usam a Língua de Sinais Brasileira (Libras) para ler e se referir ao texto escrito.

A pesquisa identificou padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da Libras, contribuindo para a compreensão

da importância de estratégias didáticas que considerem as diferenças entre as duas línguas e o uso sistemático de técnicas baseadas na alternância de línguas. Silva (2014) enfatiza que as práticas típicas da abordagem conhecida como Comunicação Total, “privilegiam a representação visual da gramática do português em detrimento do uso da Libras nas interações, levando ao uso de mesclas linguísticas que, não raras, vezes, dificultam a compreensão pelos surdos e, conseqüentemente, sua aprendizagem” (SILVA, 2014, p.906).

No entanto, a autora também ressalta que no espaço da sala de aula a relação entre as duas línguas torna-se bastante complexa e traz desafios para surdos e professores no processo ensino e aprendizagem da leitura. Ainda conforme Silva (2014) faltam trabalhos que abordem como as práticas de ensino têm sido consolidadas e como o acesso às duas línguas tem sido construído localmente no cotidiano da sala de aula. Ao refletirmos sobre essa proposição, após analisar alguns trabalhos sobre a educação de surdos, concordamos a autora e complementamos com as seguintes problematizações: que ideologias estão manifestadas nos trabalhos sobre a educação de surdos que direcionam um olhar para a escola bilingue (só de surdos) como a solução do ensino para surdos, que seria diferente da escola especial dos anos de 1990 e da escola inclusiva dos anos 2000? Outra questão é: que investimentos financeiros são feitos na formação e capacitação de professores levando em consideração duas línguas de modalidades diferentes na sala de aula? Não responderemos a essas perguntas, mas trazemos em nossa pesquisa a necessidade de repensar a educação, não somente a de surdos, mas de todos a partir de um ponto de vista contextualizado social, cultural e linguístico.

Na conclusão de sua pesquisa Silva (2014, p. 929) afirma que “ler para os alunos significa transitar constantemente entre as duas línguas e, ainda que parta do reconhecimento sinal-palavra nas atividades iniciais, avança na construção, em Libras, dos sentidos do texto escrito em português”. A autora também ressalta que em alguns eventos na sala de aula foi percebido o “conflito” nas escolhas linguísticas dos participantes, em que os alunos e a professora, além de usarem a mescla entre a Libras e o Português, usam, ao mesmo tempo, formas mais comuns da Libras, situando-se nesse “entre línguas”, seja pela falta de domínio do português como L2

– no caso dos alunos, seja por falta da Libras, no caso da professora, porque os alunos estão cumprindo uma tarefa escolar e usam como referência o português; entre outros.

A partir das contribuições teórico-metodológicas observadas em todos os trabalhos, buscamos tecer uma análise crítica sobre eles, tendo como objetivo compreender como os diversos estudos abordam sobre a bimodalidade, tendo como pressuposto a diferença histórica de concepção das duas palavras: bimodalismo e bimodalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos resultados encontrados nesta revisão de literatura, nota-se a necessidade de mais estudos referentes a prática bimodal nas relações familiares, no sentido de se investigar como são constituídas as relações discursivas entre a família ouvinte não usuária de Libras e o membro dessa família que é surdo. Pois a mescla linguística para esse sujeito muitas vezes é marcante tanto devido a leitura labial (quando há), quanto no processo de construção de conceitos em Libras e em Língua Portuguesa.

No caso das escolas comuns em processo de inclusão escolar, e em escolas ou classe de surdos, conforme abordamos, nota-se que mesmo mediante a uma proposta de educação bilíngue, há casos de mescla linguística tanto na linguagem em uso pelos profissionais da educação quanto nas práticas de leitura e escrita da língua portuguesa pelo aluno, nesse caso um dos exemplos mais claros sobre a importância da bimodalidade como recurso para a construção de conhecimento é com relação a separação de sílabas, formação de palavra, inclusive sobre o uso do plural, esse conteúdos acabam por ser um desafio no ensino de língua portuguesa para surdos, principalmente por que não são referenciados em Libras, ou seja, como realizada a separação de sílabas em Libras? E o plural? embora nos dias de hoje se tenha uma literatura sobre a gramática da Libras, é possível que muito pouco ou nada desse conhecimento seja repassado para surdos em idade escolar. Nesse aspecto não foram encontrados trabalhos que abordassem de forma mais profunda sobre como o aluno surdo aprende sobre esses conteúdos

e se lhe é ensinado como a prática bimodal se insere nos modelos educacionais de inclusão escolar ou de escolas especiais.

Outro ponto que destacamos é a necessidade de se adotar a bimodalidade não como uma imposição de ouvintes contra surdos, mas como uma possibilidade de o aluno surdo ter acesso ao conhecimento da língua oral mesmo que seja na modalidade escrita, e, que para isso aconteça, faz-se necessário pensar a Libras não como língua de tradução, mas como língua de instrução, ou seja, ao possibilitar ao aluno surdo o conhecimento de sua própria língua é possibilitado também o entendimento e conhecimento de outras línguas em modalidade oral - auditiva ou espaço-visual, almejando que os surdos não sejam apenas bilingues, mas bilingues bimodais.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. de F. C. **Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo**. Orientador: Márcia Goldfeld Goldbach. Dissertação (Mestrado) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009. 129 f

BERNADINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Editora Profetizando vida, 2000.

BARBOSA, P. C. O.; XAVIER, V. R. D. O caráter patológico na definição de homossexualidade em dicionários escolares. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 245-260, ago. 2021.

BOTELHO, P. **A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos**: estigma, preconceito e formações imaginárias. Orientador: Magda Becker Soares. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, FAE- Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998. 499 f.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BUENO, J. G. S.; FERRARI, C. C. CEARÁ. Contrapontos socioeducacionais da surdez: para além da marca da deficiência. In: CEARÁ.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Cadernos Tramas da Memória. Fortaleza, Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará – MALCE, 2013.

CAVALVANTE, E. B. **Educação de surdos:** um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. Orientador: José Luis Sanfelice. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** 4. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, dez.2005. p.13-79

MOURA, J. R. F. De. Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo – ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará** – UEPA. Out-Dez. 2018. Disponível em: <<http://https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/download/2139/1067>>. Acesso em: 12. maio. 2022.

QUADROS, R. M. de.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. vol. 14, núm. 4, out-dez, 2014, p. 799-833

REDALYC. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. Sistema de Información Científica Redalyc. **Redalyc** [recurso eletrônico]. 2022. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/home.oa>>. Acesso em: 30. mar. 2022.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola**

do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.82-101

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. vol. 14, núm. 4, out-dez, 2014, pp. 905-933.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003. [original 1926].

WITKOSKI, S. A. **Educação de Surdos e Preconceito:** bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Orientador: Tânia Maria Baibich-Faria. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 255 f.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.002)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROMOTORA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES RESPEITANDO ÀS ESPECIFICIDADES

Claudio Adão Santos Vitória

Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense – UFF;
Professor do Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, claudio.vitorio@rioeduca.net

RESUMO

O presente estudo procurou demonstrar a estrutura da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva através de uma breve revisão bibliográfica. Tal análise se baseou na legislação que trata da educação dos alunos com necessidades específicas para a aprendizagem. E para tal foi analisado os conceitos do atendimento educacional especializado (AEE), as tecnologias assistivas, perpassando pelas caracterizações das necessidades educacionais especiais e concluindo com a formação docente necessária para atuar na educação inclusiva. Considerou-se que o acesso à educação é um direito garantido por lei, para que todos tenham a oportunidade de compartilhar, adquirir e disseminar o conhecimento, com igualdade de condições e tendo respeitado suas capacidades e necessidades, independente de sua cor, raça, sexo, idade, gênero e deficiência, sem que haja qualquer tipo de discriminação.

Palavras-chave: Educação Especial, Legislação, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional brasileiro passa por profundas transformações, com o intuito de atender com qualidade a diversidade nas escolas. Assim se faz necessário repensar as metodologias e conteúdos no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula enquanto ambiente de disseminação e apropriação de conhecimentos variados, é definida como espaço democrático de compartilhamento de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.393/96 prevê que a educação é obrigatória e deve ser acessível a todos, com a possibilidade do aluno receber informação suficiente para que viva em sociedade com autonomia, consciência e participação

A grande proposta em oferecer educação de qualidade para todos se torna mais desafiadora quando os alunos que possuem diferentes pensamentos, valores, formação, práticas culturais e crenças, ainda possuam necessidades específicas quanto à capacidade de aprender: sejam por suas deficiências, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e síndromes. A proposta da inclusão escolar visa garantir tanto a interação social quanto melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos.

E de acordo com Pelosi (2000), o espaço escolar deverá proporcionar a cooperação e o respeito à diversidade ao conceituar a escola inclusiva como sendo:

Aquela onde todos os alunos são aceitos, pertencem àquele espaço, onde todos são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e onde esses alunos recebem oportunidades educacionais desafiadoras, mas adequadas às suas habilidades e necessidades.

Em concordância o MEC/SEESP (2007), esclarece que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Nesta perspectiva em atenção às políticas públicas educacionais as escolas de ensino regular têm efetuado as matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas nas classes comuns, onde os mesmos encontram-se inseridos e participando do mesmo conteúdo programático dos demais alunos.

Entretanto segundo Glat (2009, p. 9), esclarece que:

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente na escola.

METODOLOGIA

O presente estudo contará com a revisão bibliográfica e documental das referências que embasem as práticas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E para tal tomou-se por base a legislação que versa sobre as pessoas com necessidades especiais para aprendizagem, facilitando o conhecimento dos direitos e ampliando a orientação a todos envolvidos nesse processo de ensino educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O acesso à educação é um direito garantido por lei, onde todos deverão ter a oportunidade de compartilhar, adquirir e disseminar o conhecimento, com igualdade de condições e tendo respeitado suas capacidades e necessidades, independente de sua cor, raça, sexo, idade, gênero, deficiência sem que haja qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma a Constituição Federal do Brasil – CF de 1988, no artigo 205, assegura este direito à medida que em sua redação determina que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Conforme reza a lei, todos deveram ter garantido o acesso à educação de qualidade sem que sofra nenhum tipo de restrição e que sejam respeitada as suas especificidades. A CF no Art. 206 declara que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Que corrobora com o Art. 208 que determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A legislação prevê também através do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que:

É garantido à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo assegurada, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública e gratuita de preferência próxima de sua residência.

A Educação Inclusiva, procura de forma eficaz manter todos juntos aprendendo em um mesmo ambiente onde coexistam alunos com e sem deficiências. E o que podemos observar na redação do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que esclarece que a Educação Especial e a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

O referido Decreto ressalta a questão de que a Educação Especial se caracteriza por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva conta com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adota orientações pedagógicas individualizadas, sendo

considerada de acordo com o MEC/SEESP (2007), uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Inicialmente a Educação Especial de acordo com MEC/SEESP (2007), estaria organizada como atendimento educacional especializado, com funcionamento substitutivo e paralelo ao ensino comum, gerando vários conceitos e compreensões que deu origem as instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para atender alunos deficientes ou que não se enquadrassem a inflexível estrutura do sistema educacional. No entanto com a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passou a atuar de forma articulada ao ensino comum, atendendo as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ações internacionais resultaram em documentos que influenciaram a implantação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Dentre estes documentos pode-se citar a Declaração de Salamanca de 1994, que de acordo com (GLAT, 2009), é considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, é o documento resultante da *"Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade"* promovida em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. A declaração em uma de suas redações defende que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (BRASIL, 2006, p.330).

De acordo com (MEC/SEESP, 2007), a educação inclusiva integra o modelo educacional embasado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, que mantém algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, sendo oferecido nas salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino ou demais instituições que se preste a oferecer educação sem fins lucrativos.

Dessa forma o AEE mantém o propósito complementar e não substitutivo na formação do aluno, ofertando serviços, recursos e planejamentos que possibilitem a sua participação social e pleno desenvolvimento educacional.

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

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais em parceria como os professores das classes regulares, ficaram responsáveis por promoverem o planejamento das aulas do AEE, levando em consideração a participação familiar, serviços de saúde dentre outros.

De acordo com as orientações do MEC/SEESP (2007), o atendimento educacional especializado tem como função identificar,

elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2007).

Segundo o MEC/SEESP (2007), dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

E na Educação Infantil que vai do nascimento aos três anos, o MEC/SEESP (2007), esclarece que o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC/SEESP, 2007).

A resolução nº 4 do CNE/CEB, no Art. 13 estabelece as atribuições do professor atuante no Atendimento Educacional Especializado:

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

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

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

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

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

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

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

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

Através do atendimento especializado as propostas da Educação Inclusiva são estabelecidas dentro das escolas da rede regular onde o aluno com necessidades educacionais específicas têm a oportunidade de vivenciar junto com os demais todas as etapas do processo educativo, de forma cooperativa, social e espontânea. Sem, no entanto, estar desassistido em suas necessidades específicas ou deficiências.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

De acordo com Brasil (2006), através da Portaria nº 142, foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004, com a abrangência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, mantendo a proposta de aprimorar e desenvolver a Tecnologia Assistiva no Brasil. O Termo Ajudas Técnicas originou a designação Tecnologia Assistiva.

Por Ajudas Técnicas o Decreto nº 5.296/2004, define como sendo os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia

adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Além de conceituar, o Decreto nº 3.298/1999 listas quais são as ajudas técnicas previstas para concessão:

I - próteses auditivas, visuais e físicas; II - órteses que favoreçam a adequação funcional; III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência; IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia” (BRASIL, 1999).

E de acordo com a Secretaria de Direitos Humanos (2009) a Tecnologia Assistiva (TA) está definida como o Fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas estabelecidas. Diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

A TA, procura através de seus recursos e funções, tornar a vida da pessoa deficiente, mais funcional, auxiliando nas práticas de atividades diversas, com o propósito de promover a autonomia e possibilitando a convivência em sociedade.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade

reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2008).

Também o conceito do Desenho Universal esteve presente em vários textos estudados, sendo discutido juntamente com o tema da TA. O Decreto nº 5.296 de 2004 diz que o Desenho Universal e a concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Segundo Pelosi (2011), o termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir diferentes formas de comunicação como:

O uso de gestos, sinais da língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, comunicadores, até o uso de sistemas sofisticados como o computador com voz sintetizada e tablets. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação, e considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais. No Brasil a CAA vem sendo traduzida de diferentes maneiras: Comunicação Alternativa e Aumentativa; Comunicação Alternativa e Suplementar; Comunicação Alternativa e Ampliada.

As Tecnologias Assistiva, ao ser entendida não como um facilitador, mais sim como um instrumento para a educação, deve ser empregada de acordo com a necessidade do aluno com necessidades educacionais especiais. O primeiro passo é observar os recursos disponíveis, esses recursos devem estar enquadrados em uma das categorias da TA, a saber: Alta Tecnologia – Equipamentos que utilizam os recursos da eletrônica e informática (ex. Computadores Adaptados, Cadeiras de Rodas Motorizadas etc.), Média Tecnologia – Dispositivos que incorporem os recursos da Mecânica de forma mediana (ex. Cadeiras de rodas mecânicas) e Baixa Tecnologia – Dispositivos sem muita sofisticação (ex. bola de borracha utilizada como engrossador de lápis para alunos com paralisia cerebral que não conseguem segurar o lápis comum e etc.). O próximo passo

consiste em procurar, criar estratégias para as adaptações sejam elas curriculares ou de material escolar para atender o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O professor e o mediador entre os recursos e o aluno, e o atendimento prestado se dará de forma individual e exclusiva sempre respeitando o tempo e as limitações de cada educando.

CARACTERIZAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para a área de Educação foi classificado como alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que mantêm a necessidade de aprender de forma diferenciada por motivo da deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) e também os que possuem **transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação**.

De acordo com Glat (2009, p. 26), existe uma diferença entre necessidades educacionais especiais e deficiência. As necessidades educacionais especiais estão pautadas na dificuldade que o aluno apresenta na interação com modelo de aprendizagem vigente. E por deficiência esta relacionado à questão orgânica que possa existir em um indivíduo.

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto a sua condição social frente à cultura escolar (Glat e Pletsch, 2012, p. 21).

Segundo Glat (2009, p. 28), uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua mais sim um produto de sua interação como o contexto escolar onde a aprendizagem devera ocorrer.

AS DEFICIÊNCIAS HUMANAS

O grande desafio no processo de inclusão escolar consiste em não rotular o aluno por motivos de suas deficiências, e sim como

será o procedimento a ser adotado com cada aluno de acordo com sua capacidade e necessidade quanto à aprendizagem. A conceitualização das deficiências consiste em relacionar as características específicas das mesmas, sabendo que as dificuldades apresentadas para o aprendizado são comuns a todos os alunos sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (MEC/SEESP, 2007).

O Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. No art. 3º, traz a definição a respeito de deficiência, deficiência permanente e incapacidade.

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II- deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

A partir de tais definições pode-se verificar que o processo de ensino/aprendizagem da pessoa deficiente é possível, no entanto deverá ser respeitada a capacidade de cada um e seu tempo de forma individual.

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a pessoa com deficiência seria aquela que se enquadra dentro das categorias: Deficiência Física, Deficiência Auditiva/Surdez;

Deficiência Visual; Deficiência Mental (Intelectual) e Deficiências Múltiplas.

O presente Decreto também define a pessoas com Mobilidade Reduzida como sendo aquelas que não se enquadram no conceito de pessoa portadora de deficiência, (ressaltando que atualmente não nos referimos mais as pessoas deficientes como portadoras), e sim aquelas que por qualquer motivo, tenha dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução considerável na mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA / SURDEZ

De acordo com Honora e Frizanco (2008), a perda auditiva esta relacionada à alteração na estrutura da orelha ocasionando a diminuição de percepção do som. Podendo ser classificada como Deficiência Auditiva, cuja comunicação ocorre pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado. A Surdez, que apresenta perda auditiva de grau severo ou profundo no Brasil a comunicação entre surdos e destes com ouvintes se dá por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A Lei nº 5.296/04 descreve a Deficiência Auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, 1.000 hertz e 2.000 hertz.

Fernandes, (2012) declara que os surdos não são mudos, apenas não falam porque não ouvem, mas tem o aparelho fonarticulatório em plenas condições de funcionamento para a produção vocal.

DEFICIÊNCIA FÍSICA

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera-se deficiência física a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de: Paraplegia - Perda total das funções motoras dos membros inferiores; Paraparesia - Perda parcial das funções motoras dos

membros inferiores; Monoplegia - Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior); Monoparesia - Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior); Tetraplegia - Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Tetraparesia - Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Triplegia - Perda total das funções motoras em três membros; Tri paresia - Perda parcial das funções motoras em três membros; Hemiplegia - Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); Hemiparesia - Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); Ostomia - Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, óstio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: óstoma intestinal; urostomia: desvio urinário); Amputação ou ausência de membro - Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro; Paralisia cerebral - Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental; Nanismo; membros com deformidade congênita ou adquirida exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Honora e Frizanco (2008), a nomenclatura anterior era Deficiência Mental, que foi mudada após a Convenção Internacional de Direitos Humanos, em agosto de 2006, organizada pela ONU. Esta deficiência não é considerada uma doença ou transtorno psiquiátrico, são classificadas de leve a grave.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.

DEFICIÊNCIA VISUAL

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelece: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, segundo especificações oftalmológicas, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

De acordo com (MEC, 1994), múltiplas deficiências esta definido como a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiência primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (2015) considera como TGD o Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

O CID 10 orienta a respeito de diversos TGDs, sendo que para o presente trabalho manteve-se o foco no Autismo Infantil e Síndrome de Asperger.

De acordo com (KLIN, 2006, pag. 4) O autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com a LEI nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma de deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência às rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

SÍNDROME DE ASPERGER

KLIN (2006) descreve a Síndrome de Asperger (SA) como os prejuízos na interação social, interesses e comportamentos limitados, como foram vistos no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Muitas crianças são capazes de assistir a aulas em escola regular com serviços de apoio adicional.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

De acordo com (MEC/SEESP, 2007), alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embora apresentem resultados acima da média, portanto não está classificada como deficiência, a categoria merece atenção

específica devido às características desenvolvidas, o relacionamento interpessoal que geralmente é complexo, e até mesmo pelo motivo das Altas Habilidades/Superdotação, estarem associadas a alguma deficiência, como o Transtorno do Espectro do Autista, por exemplo.

No art. 59 do Decreto nº 6.253, de 13 de dezembro de 2007, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades e terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

CONCEITOS LEGAIS ATUALIZADOS NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Políticas públicas foram implementadas com a proposta de garantir os direitos da pessoa com deficiência, toma-se como exemplo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência. Cujo Artigo 1º descreve a proposta de garantir e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, com a finalidade de assegurar a inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

O Artigo 2º descreve a pessoa com deficiência como a que tem impedimento de longo prazo de natureza física, 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.

No que diz respeito à educação, o artigo 27, esclarece que constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Essa Lei trouxe o teor das propostas anteriores semelhantes, porém, trata-se de um documento instituído em solo nacional, trazendo a tona o reforço da luta para garantia dos direitos de todos, inclusive as pessoas com necessidades específicas para sobrevivência.

Outra mudança a se considerar, foi à alteração da Classificação Internacional de Doenças (CID). Em 18 de junho de 2018, Organização Mundial de Saúde (OMS), apresentou a nova Classificação Internacional de Doenças, o CID – 11. Cujas subdivisões passam a serem relacionadas aos prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

A NOVA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS - CID

QUADRO 1: Códigos CID-10 e CID-11¹

AUTISMO CID -10	AUTISMO CID - 11
F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
F84.0 – Autismo infantil;	6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.1 – Autismo atípico;	6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.2 – Síndrome de Rett;	6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância;	6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;	6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F84.5 – Síndrome de Asperger;	6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento;	
F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.	

1 Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtornodo-espectro-do-autismo-6a02/>> Acesso: 17/05/2020.

AUTISMO CID -10	AUTISMO CID - 11
F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
	6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
	6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O profissional da educação na atualidade deverá estar apto a enfrentar novos desafios dentro do circuito ensino/aprendizagem, pois o processo de educação inclusiva requer um novo olhar, quebra de paradigmas e resignificação das metodologias pedagógicas empregadas dentro da escola.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (MEC/SEESP, 2007).

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC/SEESP, 2007).

De acordo com Mantoan (2013), a resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns.

O professor regente de turmas regular deve ter garantido em sua formação a competência para que através de sua atuação em sala de aula realize de maneira eficaz a educação de qualidade para alunos com e sem deficiência.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Mantoan, Prieto e Arantes, 2006, pag. 57).

No entanto Glat e Pletsch (2012), afirmam que para o atendimento do aluno pelo sistema educacional inclusivo, deve ser constituídos professores com dois tipos de formação profissional: “generalistas”, para atuar no ensino regular que tenham conhecimentos básicos da prática de atuação com aluno incluído; e “especialista” nas diversas necessidades educacionais existentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da Educação Especial, a cada período demonstra-se constante dentro dos sistemas educacionais, mantendo a proposta de se promover a inclusão com igualdade de condições e respeitando a capacidade de cada um. No entanto a idealização mantém uma grande lacuna para se chegar à realização. No momento em que a legislação vigente, dite regras e normas a ser seguida, a realidade dentro da escola são bem diferentes.

A formação necessária para se lidar com as infinitudes de especificidades dos alunos com necessidades especiais, ainda é um grande desafio para a formação docente. Uma vez que a educação enfrenta inúmeros desafios, nas questões econômicas e sociais na comunidade como um todo, quanto ao mais os alunos incluídos, que apresentam atenção diferenciada por serem únicos em personalidades e condições.

As regras demonstram o que deve ser feito, porém a grande pergunta é como será possível fazer. O Brasil se mantém pioneiro nas práticas inclusivas educacionais, no entanto faltam subsídios para as adequações arquitetônicas, recursos tecnológicos e qualificação profissional.

O presente trabalho buscou de forma didática exemplificar as considerações e possibilidades possíveis na legislação que trata da

educação dos alunos com necessidades especiais para aprendizagem. Espera-se que possa contribuir para orientar e instruir mesmo que de forma sucinta a todos aqueles que de forma direta ou indireta estão envolvidos com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Para efeito de conclusão a pesquisa requer maior profundidade e abrangência no assunto, uma vez que o presente trabalho se presta a figurar como referência na luta em se elucidar os desafios existentes na educação, e nesse caso de pessoas com necessidades especiais para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Nathália Cavaliere do. **A questão da deficiência na sociedade contemporânea: Possibilidades e limites da intervenção do serviço social**. CIEE. Rio de Janeiro. 2014.

ANSERMET, François; GIACOBINO, Ariane. **Autismo: A cada um nos seu genoma. Coleção Psicanálise e Ciência**. 1. ed., KBR. Petrópolis, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2002 (Trabalho original publicado em 1977)

BORDINI et al. **Entendendo o autismo: Uma visão atualizada da clinica ao tratamento**. Conectfarma. São Paulo. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso: 18/07/2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm> Acesso: 18/07/2015.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso: 17/05/2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 18/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso: 18/07/2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso: 18/07/2015.

GLAT, Rosana (Organizadora). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. 2008.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Rev. Bras. Psiquiatria. [online]., vol. 28, suppl.1, pp. s3 – s11. 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavjoli; ARANTES, Valéria Amorim (Organizadora). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. Wak Ed., 2007.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 2000. 223 p.

SANTOS, Maria de Fátima Paiva. **Inclusão Escolar em Portugal**. Disponível em: <<http://www.mfatimapaiva.blogspot.com>> Acesso: 09/09/2015 STAINBACK, William; STAIBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Nova Classificação de Doenças – CID – 11**. Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/?>> Acesso: 17/05/2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.003)

UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA O ENSINO PRÁTICO COM UMA ABORDAGEM ADAPTADA PARA DEFICIENTES FÍSICOS: UM OLHAR INCLUSIVO

Pedro Thiago Barbosa de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, bioajuda@gmail.com

Maria Eduarda Santos Costa

Graduanda do Curso de Letras - Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Técnica em Laboratório de Ciências da Natureza-UFPB, ac.mariaeduardas.costa@gmail.com;

Isabelle da Costa Wanderley Alencar

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, icwa@academico.ufpb.br

RESUMO

A acessibilidade físico-espacial necessita estar inserida nas discussões acerca da educação inclusiva, de modo a contribuir para as práticas do aluno com deficiência nas universidades. Nesse sentido, este estudo busca inserir um olhar mais específico entre a relação de acesso ao ambiente profissional e educação inclusiva, com foco nas necessidades dos deficientes físicos em laboratórios. Para tanto se tomou como exemplo, o Laboratório de Biologia do Campus III da Universidade Federal da Paraíba, e pretendeu-se avaliar as suas condições de acessibilidade apoiada na NBR 9050-2020, de forma a contribuir com a visibilidade dessa parcela de futuros profissionais e suas necessidades específicas. Foram verificados a entrada do laboratório, corredores,

banheiros, pias, bancadas e área de trabalho do laboratório. Diante das análises feitas, observou-se que o referido laboratório não atende, em sua maioria, aos requisitos da norma, estando em conformidade apenas: o vão da porta principal e a dimensão dos corredores principais, os quais permitem o uso de tecnologias assistivas. Nesse sentido, faz-se necessária a realização de uma reforma na infraestrutura, visando satisfazer todos os tipos de necessidades específicas da universidade como ambiente prático profissionalizante, impedida principalmente pela falta de mecanismo e recursos sejam, financeiros, especializados, tecnológicos ou formativos na interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Inclusão, Laboratório, Deficientes físicos, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

É frequente encontrar pessoas com os mais diversos tipos de deficiência desenvolvendo atividades que muitas vezes seriam incapazes de realizar quando não assistidas devidamente e/ou se tivessem desistido de si mesmas. Antunes e Amorim (2020) dizem que tratar da inclusão educacional e profissional de pessoas com deficiência (PCD) não é propriamente um tema novo no cenário brasileiro e que, tomando a Constituição Federal de 1988 como marco legal e histórico, é possível afirmar que há pelo menos 30 anos, a temática da inclusão educacional vem ganhando relevo no campo das políticas educacionais, da investigação em educação e práticas docentes. Por outro lado, quando tratamos da inclusão no ensino superior nos deparamos com uma situação diminuta na prática, já que, também segundo Antunes e Amorim (2020, p.1465): “Tanto as políticas públicas quanto a produção de conhecimento específicos são muito recentes e pouco aplicados, o que configura a inclusão de PCD no ensino superior ainda um campo aberto, com muitas frentes de pesquisa”.

Antes da perspectiva inclusiva se afirmar em ambientes integracionistas, só eram aceitos aqueles estudantes com deficiência capazes de se moldar aos requisitos do sistema: acompanhando os procedimentos tradicionais, contornando os obstáculos existentes nos ambientes físicos, lidando com as atitudes discriminatórias oriundas da sociedade e desempenhando papéis sociais individuais com autonomia, mas não necessariamente com independência (SASSAKI, 2011). E na maioria das vezes é isso que se busca, essa relação de independência, aluno x universidade, já que no ensino superior também se esbarra em barreiras do campo atitudinal. Docentes, estudantes, servidores do quadro técnico, entre outros sujeitos que circulam no ambiente universitário, ignoram, desconhecem ou conhecem muito pouco, de maneira geral, as limitações e as capacidades de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Torres, Calheiros e Santos (2016) realizaram um levantamento de produção de artigos científicos sobre inclusão na educação superior brasileira com análise da produção científica e os resultados apresentados mostram ações que deveriam ser de

responsabilidades das IES, mas que são assumidas pelas famílias dos estudantes com deficiência para conseguirem mantê-los na universidade.

As reflexões feitas quanto ao ensino nos mostram que a prática não condiz, por exemplo, com a Lei n. 13.409/2016, que cria uma reserva de vagas às pessoas com deficiência advindas de escola pública, nas universidades públicas federais; mesmo sendo impulsionada pela lei, ainda há obstáculos para que a política afirmativa obtenha sucesso, somado ao receio que algumas pessoas têm de usufruir dessas ações devido a questões burocráticas e de necessitarem de condições que favoreçam sua permanência. E o auto embate continua.

Por isso, é mister fazer com que futuros profissionais também se sensibilizem com dificuldades apresentadas por outros sem considerá-los incapazes, ou que façam apenas por obrigação. Assim, os laboratórios, quando utilizados de maneira adequada e inclusiva podem ser uma ferramenta de grande importância, onde o professor ou técnico de laboratório podem levar, não só conhecimento e técnicas aos alunos, mas também formar cidadãos conhecedores e executores de seus direitos. Nesse contexto, se tomarmos como referência o ensino de Ciências, este ficaria sem significado, fragmentado e descontextualizado à meras teorias, principalmente para PCD. Para Bachelard (2005), devemos pensar num ensino que não seja apenas transmitido, mas que estimule a compreensão do aluno, a curiosidade em descobrir e entender o processo de construção dos conceitos científicos. Para ensinar com resultados não basta um ensino científico, uma vez que devemos substituir um saber fechado e estático pelo conhecimento aberto, dinâmico e interdisciplinar.

Da mesma forma, a barreira epistemológica proposta por Bachelard (2005) também é considerada o motivo da estagnação ou mesmo retrocesso do conhecimento científico. Portanto, o autor se propõe a “colocar ciência e cultura em estado de mobilização permanente, substituindo o conhecimento fechado e estático pelo conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais e, finalmente, fornecer uma razão para a evolução” (BACHELARD, 2005, p.9). Evolução essa que traz a necessidade do conhecimento constante e, para tal, o domínio de tecnologias atuais

como parte do processo inclusivo. Nesse caso, um deficiente físico se iguala a uma pessoa dita “normal”. Prova de que todos temos nossas incapacidades em algum aspecto, mas com as ferramentas corretas elas podem ser amenizadas. Para isso, existem possibilidades de integração por meio de instrumentos complementares, ou até substitutivos em casos pertinentes, diante da necessidade especial frente a uma experiência prática individual.

Assim sendo, não há dúvida de que precisamos romper com a cultura do capacitismo dentro e fora das universidades, cuja estrutura se faz tão presente como forma de discriminação e opressão – muitas vezes velada – das pessoas com deficiência. Os discursos e práticas que envolvem o capacitismo e a discriminação revelam uma normatividade opressora, que invisibiliza, oprime, oculta a representatividade de quem não se enquadra no “sujeito universal” (MELLO, 2016). Tais discursos e práticas sob a ótica dessa cultura têm a tendência de achar que a “não deficiência” é o “normal” e que pessoas que têm deficiência precisam se virar para se encaixar numa normatividade padrão. Ou seja, é uma forma discriminatória de considerar as pessoas com deficiência como inferiores, subalternas; tal atitude equivale a mesma cultura opressora e discriminatória como o machismo, racismo e homofobia (MELLO, 2016).

A Constituição Federal define o modo de ser do Estado, servindo de base para o ordenamento jurídico da nação. É por meio dela que temos a previsão da maior parte dos direitos fundamentais, por alguns dos quais surge a proteção da pessoa com deficiência, especialmente sobre o princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade. De forma geral, também se faz a previsão de direitos sociais que, por igualdade de tratamento, devem ser respeitados a todos os cidadãos, entre eles, direitos sociais à educação.

Para efetivar pormenorizadamente a proteção das pessoas com deficiência, criou-se o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais, em 2000, que foi recentemente substituído pelo seu sucessor, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. Nele traçam-se conceitos importantes para facilitar a proteção voltada a estas pessoas e a sua abrangência.

Primeiramente, prevê-se o conceito de pessoa com deficiência, que definido no Art. 2º desse estatuto, considera pessoa com deficiência aquela que:

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

Logo em seguida, no Art. 3º do mesmo estatuto, trazem-se outros conceitos pertinentes ao nosso estudo, tais como acessibilidade, barreiras e pessoa com mobilidade reduzida.

O Art. 3º, no inciso I, que versa sobre a acessibilidade, diz:

“Art. 3º, I – (...) a pessoa com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que interagir com um ou mais obstáculos pode impedi-la de participar plena e efetivamente na sociedade em igualdade de condições com os outros, exigindo que seja possível a utilização do maquinário e serviços públicos com segurança” (BRASIL, 2015).

O usuário de cadeira de rodas ou outras deficiências físicas necessita de um tempo maior para se locomover e realizar suas atividades. Ela utiliza de material de apoio (bengala, muleta, cadeira de rodas, andador) que passa a constituir-se como “parte do seu corpo”, encontrando em seus deslocamentos espaciais uma série de barreiras arquitetônicas (obstáculos). É importante ressaltar que o respeito ao ritmo de cada pessoa deve ser considerado por suas diferenças individuais (SOUTO FILHO, 2020)

No inciso IX do mesmo artigo é traçado o conceito de pessoa com mobilidade reduzida que definimos por requisitos a dificuldade de movimentação, seja ela permanente, o que caracterizaria a deficiência física, ou temporária. Assim é possível trabalharmos tais conceitos atrelados não importando o motivo, desde que gere uma redução na mobilidade, flexibilidade, coordenação motora ou percepção. Aqui pode-se incluir a pessoa idosa, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso.

A fim de complementar o que dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, temos o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que versa sobre a política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define como deve ser oferecida a

educação, bem como a qualidade de ensino a ser ofertada. Segundo o seu Art. 28:

“Art. 28 Os alunos com deficiência que estudem em instituições públicas ou privadas ou que concluem o ensino básico e médio terão oportunidade de receber formação profissional para obter qualificação profissional e proporcionar-lhes oportunidades de inserção no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999).

Sendo assim, apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimentos. A universidade tem como função a produção de conhecimento com vistas a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e, por conseguinte, do próprio ser humano (DEMO, 1997). Espaços como os da universidade precisam oportunizar e incentivar uma educação democrática, que tenha como princípio o reconhecimento das diferenças. Nesse contexto percebe-se a dificuldade no tocante às escolas e IES que não podem se recusar a matricular o aluno em virtude de suas incapacidades e buscam sempre essa face inclusiva. Dessa forma, observemos que instituições regulares não precisam ter seu alunado apartado mediante a escolas especializadas, contrariamente ao que já foi mencionado pelo atual governo brasileiro ao sancionar o Decreto nº 10.502/2020, que pretendia implantar uma política educacional segregacionista para aos alunos PCD, levantando preconceitos pela falta de instrução e ferindo princípios supracitados.

Porém, como constatado até aqui, nenhum desses atos normativos trazia em si a definição de educação especial, o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ato normativo este voltado exclusivamente à educação. Tal definição está descrita no Art. 58, que assim diz:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Daí surge o primeiro obstáculo epistemológico apresentado por Bachelard (2005): o senso comum ou a opinião. Os conhecimentos habituais, aquilo que se considera conhecer claramente, retarda a busca por novos conhecimentos. Contradizer o conhecimento habitual é necessariamente romper com o senso comum. Não se pode fazer ciência com a opinião, pois, “a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião” (BACHELARD, 2005, p. 18).

Consoante ao domínio do senso comum no intelecto humano, a ausência de crítica fomenta a base para outro obstáculo epistemológico relacionado aos ídolos da tribo: a experiência primeira. O conhecimento primeiro é frágil, declara Bachelard (2005), assim percebemos que é necessário ter um olhar mais apropriado e aprofundado para esse grupo, para que todo o aparato desenvolvido não se resuma apenas a meras leis e teorias - que nem sempre favorecem sem reforçar velada e desveladamente a incapacidade desses indivíduos, que vemos cada dia mais ancoradas ao comodismo por parte de quem além de nós mesmos, podem sim fazer algo mais efetivo.

Este estudo busca inserir um olhar mais específico entre a relação de acessibilidade físico-espacial e educação inclusiva, com foco nas necessidades dos deficientes físicos em laboratórios. Pretende-se avaliar as suas condições de acessibilidade do Laboratório de Biologia do Campus III da Universidade Federal da Paraíba, apoiada na NBR 9050-2020, de forma a contribuir com a visibilidade dessa parcela de futuros profissionais e suas necessidades específicas.

METODOLOGIA

A fim de observar a adequação ao que se espera de uma acessibilidade inclusiva de pessoas com deficiência na instituição, utilizou-se a NBR 9050-2020 para fins de parâmetro.

Para a sua elaboração, foram considerados critérios referentes à mobilidade e percepção do ambiente, com ou sem ajuda de aparelhos específicos, a exemplo de próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, ou qualquer outro que venha a contemplar atividades individuais. Tem como objetivo “proporcionar a utilização

de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura, ou limitação de mobilidade ou percepção” (ABNT, 2020, p. 01).

O presente trabalho averiguou as condições de acesso para pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida no âmbito acadêmico, em especial ao Laboratório de Biologia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias do Campus III (LaBio), em Bananeiras, no período de setembro a novembro de 2021, com a finalidade de contribuir no debate acerca da qualidade de vida de PCD nesse ambiente.

Para averiguar as suas condições de acessibilidade fez-se uso de uma checklist elaborada de acordo com as recomendações da NBR 9050-2020, conforme tabela 1. Foram realizadas medições no laboratório com auxílio de uma trena e feitas fotografias.

Tabela 1 - Questionário com os itens da NBR 9050/2020

Itens a serem analisados	Sim	Não	N/A
1. Possui faixa acessível (livre) para pedestres com largura mínima de 1,20m?			
2. Os pisos possuem superfície regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição?			
3. Possui piso de alerta quando necessário.–Desníveis, elementos de mobiliário, mudança de direção, portas de acesso à edificação, escadas e rampas?			
4. O piso tátil oferece contraste em relação ao piso adjacente?			
5. Há, pelo menos, uma entrada acessível e está sinalizada?			
6. Todas as entradas são acessíveis e estão sinalizadas? (aplicado para edificações posteriores a dezembro de 2004).			
7. Existe piso tátil para uso da edificação, instalado após a entrada principal e com piso tátil de alerta?			
8. A configuração da entrada tem espaço suficiente para permitir a circulação de uma pessoa em cadeira de rodas?			

	Itens a serem analisados	Sim	Não	N/A
9.	Existe um caminho/rota de acessos em escadas com no mínimo 1,20m de largura?			
10.	Possui sinalização informativa e direcional dos acessos da edificação?			
11.	Existe rampa nos acessos?			
12.	Possui rampa com largura livre de 1,50m? (admitem-se a largura mínima de 1,20m).			
13.	A inclinação da rampa está em conformidade com a tabela 4 – Dimensionamento de Rampas da NBR 9050-2020?			
14.	Possui corrimãos instalados em ambos os lados da rampa?			
15.	O corrimão permite passagem contínua da mão?			
16.	Os corrimãos possuem prolongamento recurvado nas extremidades da rampa?			
17.	O patamar da rampa está livre de qualquer interferência?			
18.	Há sinalização visual e em relevo, instalada na parede, alinhada com a sinalização dos corrimãos, no início e no término das rampas, na altura de 1,20m do piso?			
19.	Os corredores possuem larguras mínimas exigíveis de 0,90m (para corredores de uso comum com extensão de até 4,00 m), 1,20 m (para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m e 1,50 m para corredores com extensão superior a 10,00m e 1,50m para corredores de uso público?			
20.	O layout permite a circulação e o acesso das pessoas com deficiência (de forma autônoma) aos bens e serviços existentes?			
21.	O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?			
22.	Existem zonas que permitam a inversão de direção por uma pessoa em cadeira de rodas?			
23.	A altura do peitoril respeita o cone visual da pessoa em cadeira de rodas (aproximadamente 60cm)?			
24.	As portas possuem vão livre de, no mínimo, 0,80m e altura de 2,10?			
25.	Possui maçaneta tipo alavanca e com altura entre 0,80m e 1,10m?			

Itens a serem analisados	Sim	Não	N/A
26. No deslocamento frontal do usuário, quando as portas abrirem no sentido do deslocamento do usuário, há um espaço livre de 0,30 m contíguo a maçaneta, com profundidade de 1,20m?			
27. Nas portas que abrem no sentido oposto ao deslocamento do usuário, há espaço livre de 0,60m, contíguo a maçaneta, com profundidade de 1,50m?			
28. No deslocamento lateral do usuário, existe 0,60m de espaço livre de cada um dos lados da porta?			
29. As portas acionadas por sensores de presença são ajustadas para detectar pessoas de baixa estatura, e usuários de cadeiras de rodas?			
30. No local, há pelo menos um sanitário acessível (que atenda as dimensões de porta, da bacia sanitária, do lavatório e acessórios conforme a NBR 9050-2020)?			
31. Tratando-se de banheiro acessível, há obrigatoriamente lavatório dentro do box de modo a não interferir na área de transferência para a bacia sanitária?			
32. Possui barra(s) de apoio(s) vertical(is) com comprimento mínimo de 40cm, instaladas(s) a uma altura de 90cm do piso e a uma distância máxima de 50cm do eixo do lavatório?			
33. Em relação a bancadas e assentos tem altura acessível pra alcance e sustentação suficiente, conforme itens da seção 9 da norma?			
34. No caso de cadeira do tipo universitário (prancheta acoplada), existe opção de mesa acessível à pessoa com cadeira de rodas na proporção estabelecida na NBR 9050-2020?			

Fonte: Autores (2021)

As medições realizadas foram comparadas às exigidas pela NBR 9050-2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a NBR 9050-2020, deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos aos laboratórios. Em loco foi verificada uma entrada geral de acesso à edificação

onde fica o LaBio, a qual mede 1,5m de largura, em conformidade com a exigência de que em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre maior ou igual a 0,80m (Figura 1). Ainda na entrada há uma rampa de madeira improvisada que não está em conformidade com a norma nem em conceito nem em características de projeto satisfatório que prevê material específico e uma porcentagem de 5% de inclinação a depender da superfície. Não há sinalização de obstáculos de nenhuma natureza, mas os caminhos entre a porta principal da edificação e a porta de entrada do LaBio estão em bom estado de conservação. A dimensão dos corredores também se encontra em conformidade com a NBR 9050-2020, segundo a qual eles devem permitir o uso de tecnologias assistivas (cadeira de rodas, muletas, andadores e etc.). Na prática, apresentam uma largura de 1,20m, no entanto não tem pisos antiderrapantes, portanto, fora de conformidade.

Nota-se desconformidades também pela ausência de inter-fones, campainhas, pisos táteis e de alerta, o que retarda a comunicação. E a saída não é acessível pois apresenta degrau e mede 0,90m. Nesse grupo é importante que se faça essencialmente a reconstrução da rampa de acesso improvisada na entrada e a construção de novas, conforme a necessidade – na saída, por exemplo – e a norma. Também é necessária a instalação de piso tátil direcional e de alerta identificando os obstáculos, inter-fones e campainhas.

Figura 1 – Entrada da edificação onde fica o LaBio e corredor de acesso



Fonte: Autores (2021)

No que se configura à acessibilidade dos banheiros para uso coletivo, segundo a NBR 9050-2020 é necessário que haja uma peça em cada compartimento separado por sexo além do atendimento aos 5% estabelecidos na tabela de dimensionamento de sanitários acessíveis presente na norma, com entrada acessível independente. Na prática vemos alguns problemas para com o uso de Pessoas com Mobilidade Reduzida (PMR). Faltam barras de apoio nos banheiros, portanto recomenda-se a instalação de um boxe com barras de apoio para PMR com maiores espaçamentos de entrada, porque tem-se 0,58m de largura das portas de entrada, quando o correto mediante a norma seria que as portas, quando abertas, tivessem um vão livre, maior ou igual a 0,80m de largura e 2,10m de altura. Esse sanitário pode ter um boxe acessível para uso preferencial de pessoas em cadeira de rodas, além do com entrada independente, que deve garantir área de circulação, manobra e acesso para uso das peças sanitárias. Ainda sob a norma nos boxes comuns, recomenda-se que as portas abram para fora, para facilitar o socorro à pessoa, se necessário; e nos boxes com barras de apoio, é recomendado barras em forma “L” ou duas barras retas com o mesmo posicionamento, para uso de pessoas com redução de mobilidade, de flexibilidade, de coordenação motora e de percepção.

As pias estão altas com 0,82m quando o correto para áreas de aproximação de lavatórios em geral seria de 0,78m considerando desde o chão até a parte superior da pia, o piso não é antiderrapante, e torneiras não são do tipo alavanca sendo assim devem ser substituídos. Como também vasos sanitários e descargas, a bacia deve ter entre 0,43m e 0,45m do piso acabado, que pode ser corrigida através do sóculo – base construída em concreto ou alvenaria para elevar o acessório – acompanhando a bacia.

Além disso, a norma não exige um tipo específico de aparelho de descarga, podendo ser caixas acopladas ou válvulas de descarga. Independentemente do modelo, o acionamento deverá estar dentro do alcance da pessoa em cadeira de rodas, geralmente em torno de 1,00m (Ver Figura 2).

Figura 2 – Banheiros disponíveis no LaBio



Fonte: Autores (2021)

Elementos do mobiliário interno que sejam acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo, conforme especificações. Aqui consideraram-se todas as portas maçanetas e identificação visual de maneira geral. Na prática, tem-se portas de acesso interno com identificação visual do ambiente e direcionável, conforme a norma com um vão de 0,78m quando deveria ser de 0,90m para permitir a entrada e saída de Pessoa em Cadeira de Rodas (PCR), maçanetas assim como em todo o ambiente são giratórias quando deveriam ser de alavancas considerando falta de coordenação e riscos de acidentes, embora se tenha sinalização e localização adequada de extintores de incêndio. Ainda assim, pinturas de paredes ou porta dos ambientes com cores mais contrastantes dentro das cores permitidas a um laboratório para que a sinalização visual seja evidenciada (Ver Figura 3).

Quanto à área de trabalho do laboratório, as bancadas devem ser acessíveis e atender principalmente as disposições do item 9.3.1.3 da NBR 9050-2020 que impõe sobre as mesas ou superfícies de trabalho acessíveis que devem possuir tampo com largura mínima de 0,90m e altura entre 0,75m e 0,85m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80m. No item 9.3.1.4 da NBR 9050-2020, há disposição sobre a altura livre sob o tampo, que deve ser assegurada no mínimo de 0,73m, com

profundidade livre mínima de 0,50m, de modo que a PCR tenha a possibilidade de avançar sob a mesa ou superfície.

Figura 3 – Portas e maçaneta



Fonte: Autores (2021)

Sempre que a mesa ou superfície de trabalho acessível for utilizada por uma única pessoa, esta pode ser adequada conforme necessidades específicas do usuário, objetivando a melhoria das condições de conforto e autonomia segundo a norma. Mas na prática visivelmente não é a situação observada, em que se percebe que não tem espaço para circulação de cadeira de rodas, não possui altura livre para aproximação de cadeira de rodas, não é acessível a pessoas em pé com auxílio de equipamentos ou pessoas com diferentes estaturas para uso de microscópio, por exemplo (Figura 4). Diante disso, deveria haver readequação da disposição dos materiais das bancadas e dos equipamentos para facilitar a circulação em, no mínimo, 180 graus, instalar uma bancada específica para PCR, com o desnível ou rampa necessários ou ainda com rampas e/ou local de acomodação específico. Bem como um local específico para colocar os aparelhos de apoio essenciais a PCD e não aumentar os riscos de acidente em exercício de função. Tendo em vista que a bancada de trabalho possui 0.87m do piso ao tampo ultrapasse apenas 0.2cm em altura, segunda a norma, esse aumento é suficiente para que uma pessoa com mobilidade reduzida e/ou em pé tenha que eventualmente ficar na ponta dos pés podendo se

acidental, como também fica evidente que uma cadeira de rodas fica bloqueada pelos compartimentos internos inferiores, então o ambiente não se encontra em conformidade.

Figura 4 – Mesa de trabalho



Fonte: Autores (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise desta legislação voltada para a educação especial e inclusiva, e acessibilidade, pode-se concluir que apesar da existência de grande arcabouço jurídico para garantir os direitos das pessoas com deficiência, eles geralmente não são implantados, realidade descoberta que precisava sair debaixo das bancadas dos laboratórios. O dia a dia das instituições de ensino superior não atendem aos requisitos da legislação normativa, falta a aplicação e principalmente a recomendação da norma NBR 9050-2020. Nesse sentido, é necessário formular mecanismos jurídicos específicos para o ambiente das instituições de ensino superior, visando satisfazer todos os tipos de necessidades específicas do laboratório como ambiente profissional, impedido principalmente pela falta de

mecanismo e recursos. Sendo assim, as recomendações presentes no estudo visam contribuir para um olhar mais voltado na melhoria das condições de acessibilidade físico-espacial, partindo de condições básicas, mas que já fazem diferença, podendo ou não ser utilizadas pela gestão em possíveis adequações.

Essas recomendações visam atingir estes principais ambientes, que apresentam as maiores problemáticas. Mais pessoas precisam conhecer esse universo até então praticamente invisível das universidades. Educação inclusiva e acesso a um ambiente prático como é o laboratório, andam de mãos dadas, o primeiro conta com o segundo para garantir que os alunos com deficiência se apropriem desses ambientes com autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: **Centro Gráfico**, 1988.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 2. ed. Campinas: **Autores Associados**, 1997.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1465-1481, 2020.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento (5ª ed.). Rio de Janeiro: **Contraponto**. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.

SASSAKI, R. K. (2011). Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a Preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016

TORRES; Josiane Pereira; CALHEIROS, David dos Santos; SANTOS, Vivian. Inclusão na Educação superior brasileira: Análise da produção científica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.296-313, 2011

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas Educacionais e Sujeitos: Contribuição para Desenhos de Pesquisa em Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-430, jul./dez. 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de Melo. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 818-835, out. 2019.

SOUTO FILHO, Hilton Messias de. **Dimensões projetada, construída e percebida: reflexões sobre ambientes escolares e acessibilidade no Seridó Ocidental Paraibano**. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20238>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no RS. Checklist de acessibilidade e inclusão. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202105/14105531-checklist-selo-de-acessibilidade>>.

pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjn5MaDsKD0AhXipJUCHaWdBqQQFnoE-CAUQAgs_g=AOvVaw3JE7CkgzEmLjNRa4lcdcpQ». Acesso em: 31 out. 2021.

BORSATTI, Débora Ache; SANTORUM, Karen Andresa Teixeira; COSTA, Alan Ricardo. Tradução automática de palavras polissêmicas: tecnologias atuais à luz da Linguística Cognitiva. **Entrepalavras**, v. 11, n. 3, p. 52-74, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021** - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

OLIVEIRA, Fabrício Thiago Moura; NEVES, Isa Beatriz Cruz. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências: uso do laboratório virtual We Sapiens para a aprendizagem de histologia. **Revista Inova Ciência & Tecnologia/Innovative Science & Technology Journal**, p. e0211005-e0211005, 2021.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.004

VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO ÀS DISCUSSÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE OS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Werlang Cutrim Gomes

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, wc.gomes@ufma.br

RESUMO

Reflete-se sobre a violência escolar e exclusão de jovens a partir de pesquisa bibliográfica onde são apresentadas e discutidas diversas violências que ocorrem no meio educacional. Este trabalho é um estudo sobre as violências existentes dentro da escola formal de educação básica através de pesquisas feitas por cientistas que se dedicam à compreensão do fenômeno em discussão. Assim, abordamos a questão da violência escolar em escolas de educação básica apresentando-se uma revisão de literatura sobre o assunto a nível nacional e internacional, refletindo-se sobre a exclusão social de jovens, principalmente da escola repercutindo em sérias consequências para o futuro da juventude. Trazemos ainda duas pesquisas sobre as violências em escolas de São Luís para contribuir nas discussões sobre a temática. Chegamos à conclusão de que o fenômeno das violências em meio escolar formal é uma questão que deve ser posta nas pautas dos representantes políticos das populações, desenvolver-se políticas que venham a combater a cultura da violência nos meios de comunicação de massa e desenvolver projetos nas comunidades e escolas formal que garantam um futuro digno para a juventude.

Palavras – chave: Violência escolar, Exclusão social, Jovens vulneráveis, Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da questão da violência escolar entre jovens da educação básica. Tratamos da temática em questão, em um primeiro momento, abordando os tipos de violências em geral que são desenvolvidos pelos seres humanos, enfocamos as teorias da violência para em seguida destacarmos a definição de violência escolar. Apresentamos alguns recortes das pesquisas a nível nacional (Brasil) e a nível internacional, em relação às escolas de educação básica quando se trata de violências entre os próprios estudantes. Buscando especificar a cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão (Brasil), discorreremos sobre a violência escolar, a exclusão social (da escola) enquanto caminho para o presídio, destacando-se algumas pesquisas sobre o assunto em pauta.

Neste intento, conforme Agozino (2011) temos os seguintes tipos de violências: violência auto infligida que corresponde a um comportamento suicida e de autolesão. O comportamento suicida inclui pensamentos, intenções, também se denominam parassuicídio, enquanto a automutilação, a anorexia e a bulimia caracterizam o auto infligido.

A violência interpessoal está subdividida em violência familiar e violência comunitária. A violência familiar ocorre em forma de violência a menores, a parceira, a parentes idosos etc. Na violência comunitária, os atos de violência acontecem fora de casa (habitação) e ocorre entre sujeitos que não são parentes e que podem ou não se conhecerem. Ocorre violência coletiva nas seguintes formas: violência social, violência econômica, violência política e violência religiosa. Estas violências acontecem por ações de grandes grupos de indivíduos ou por ações do Estado.

As teorias que explicam a violência são as seguintes: comportamento inerente ao ser humano – autores como Thomas Hobbes, Sigmund Freud, Erich Fromm etc. enquadrados na escola do realismo político, desenvolvem argumentos neste sentido. Alguns estudos indicam o motivo da sobrevivência. Os etólogos orientados por Konrad Lorenz falam de um instinto de defesa de território. Estudos posteriores mostram motivos além do territorial, alcançando níveis semelhantes ao genocídio.

Estudos sobre chimpanzés indicam grandes atividades de violência entre estes, cita-se, por exemplo: Jane Goodall em 1973 na Tanzânia, Richard Wrangel em 1970 em Gombe.

Assim, para a teoria do comportamento instintivo, o homem seria portador de níveis elevados de agressividade em duas correntes: intraespecífica e interespecífica, pois, por um lado aniquila vidas humanas e por outro, toda classe de animais. Somente o ser humano, é capaz de industrializar a violência contra a própria espécie. Contudo, Albert Bandura não considera a agressão um comportamento instintivo. Para este cientista, trata-se de um comportamento aprendido que se dá a partir do reforço das condutas agressivas. Dessa forma, durante a evolução humana, as necessidades básicas do ser humano são satisfeitas através da agressão. O homem aprende que a agressão faz parte do comportamento humano e que é útil quando se faz conveniente.

A teoria da frustração – agressão é muito utilizada pelas ciências sociais, teve sua origem na Universidade de Yale em 1939, por J. Dollard e colegas. Esta teoria supõe que as pessoas têm objetivos ou finalidades e não havendo obstáculos para concretizá-los, o comportamento apresenta-se de forma pacífica. A condição de escassez em que vive o homem favorece o desenvolvimento de obstáculos para a realização de seus objetivos, frustrando-o e levando-o a um estado de violência ou agressão. (AGOZINO, 2011).

Conforme Agozino (2011) para Hanna Arendt, a violência é a expressão da impotência, assim existe a agressividade expressiva manifestando a ira, cólera, ódio, vingança e outras emoções ou sentimentos destruidores e existe a agressividade espontânea que emana automaticamente diante de alguns agentes ou estímulos próprios, funcionando a serviço do impulso de autoafirmação individual, tratando de proteger a integridade física, a dignidade da personalidade e o sentido de autoafirmação.

Nos últimos tempos as três causas que incrementam a violência são as reativas, as expressivas e as espontâneas, porém a segunda causa, ou seja, a expressiva tem se destacado. A agressividade expressiva tem bases em emoções malignas e violentas, se distingue como forma de agressividade muito nítida e autônoma provocando comportamentos muito destrutivos.

Os homens valorizam vários aspectos da vida social e quando não conseguem realizar esses valores ou quando a realização de um implica a perda de outro, desenvolvem-se as insatisfações e conseqüentemente as agressões. A esta situação classifica-se de “privação relativa” que podemos definir como: “a tensão provocada por uma discrepância entre o dever ser e o ser de satisfação de valores coletivos”. A ideia básica é que a violência coletiva potencial varia segundo a intensidade e o alcance da privação relativa entre os membros de uma sociedade.

Um segundo tipo de privação é denominado de: “privação por decrescimento”, refere-se ao fato da capacidade de obter valores diminuir. A frustração e a ira são consequência da perda de um valor antes possuído. Esta privação engloba pessoas com mobilidade social decrescente ou descendente. Pessoas que perdem direitos que possuíam há muito tempo e pessoas com rendas fixas em períodos de inflação.

Uma outra situação de privação, se refere aos que conquistaram grandes riquezas, empresários por exemplo e as perderam por questões políticas e econômicas, gerando assim violência. Importa ressaltar que a violência se apresenta em todo status social independente de formação cultural, política e econômica. Referimo-nos à violência política que é alimentada pela privação relativa. Atualmente a violência política se mantém devido à privação relativa de grandes setores da população limitados a uma pobreza extrema e marginalidade. (AGOZINO, 2011).

2 DEFINIÇÃO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar pode ser caracterizada de um lado, a que é oriunda do sistema educacional e de outro, a que se origina no estudante. Violências escolar ou comportamentos antissocial, no lócus educacional, a escola, caracterizam-se por ações e situações que fogem às normas sociais. Na literatura internacional e nacional, os comportamentos antissocial, são na maioria dos estudos, denominados de “violência escolar”. As situações de violências nas escolas não é algo novo. Estas além de constituírem-se em importantes objetos de reflexão, são um problema social.

Os primeiros estudos de acordo com Abramovay e Graças Rua (2004) remontam à década de 1950 nos Estados Unidos da América – USA, com o decorrer do tempo, os comportamentos antissocial se agravaram, deixando de ser apenas uma questão de indisciplina. No Brasil, a sociedade tem enfrentado o aumento de violências nas escolas, tais como: agressões físicas, verbais e simbólicas etc. Sobre a realidade educacional maranhense além das questões de comportamentos antissocial, temos graves problemas em relação à qualidade do ensino. Conforme Raposo (2000, p. 13): “O fracasso escolar e a sua forma peculiar e lenta de instalar-se nas escolas, tendo-se tornado crônico, passou a ser considerado quase natural, ou seja, de responsabilidade desconhecida.” Assim, exige-se muito mais do que apenas uma postura de expectador, é necessária uma intervenção nesta realidade que demonstra estar se desenvolvendo em meio a diversos fatores que põe em riscos a integridade da juventude maranhense.

2.1 ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A temática da violência escolar possui uma ampla literatura a nível internacional e no Brasil o assunto tem sido abordado mais intensamente a partir dos anos 1980. Dentre os cientistas que têm se dedicado a pesquisar problemas de violência escolar, cita-se dentre outros, conforme Abramovay e Graças Rua (2004): Hanke (1996) que analisou escolas nos EUA, Ortega (2001) na Espanha, Hayden e Blaya (2001) na Inglaterra, Peralva (1997) na França, Funk (2001) na Alemanha, Feldman (1998) no Japão, e a nível de Brasil destacam-se na literatura: Spósito (2001), Guimarães (1984, 1998), Candau (1999), Zaluar (1994) dentre tantos outros, pois as pesquisas têm se ampliado bastante.

Na análise da literatura sobre comportamentos antissocial ou violências na escola, foi possível constatar dois tipos de fatores que se relacionam com a problemática violência, são estes: os endógenos e os exógenos. Os fatores endógenos correspondem a: idade, série ou nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o impacto do sistema de punições, os próprios professores que, por banalizar a violência e não dar atenção especialmente às incivildades e

discriminações, estariam contribuindo para desrespeitar os direitos dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de educar contra culturas de violência, a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos e o tratamento autoritário dado aos alunos como potencializadores de violências por parte dos mesmos.

Quanto aos fatores exógenos, citam-se: gênero, masculinidade e sexismo, contemplando situações diversas (EUA e Inglaterra) entre as quais, assédio sexual, abusos sexuais e psicológicos em que os professores tomariam o lugar de agressores; relações raciais, racismo e xenofobia (EUA e Europa); composição étnica/racial e nacional (EUA e Europa); a família, como condicionante ou antecedente de personalidades violentas; a influência da mídia – a veiculação da violência e sua banalização social; características do ambiente em que se situa a escola: em alguns casos, o bairro, em outros, a sociedade.

Em alguns estudos no Brasil, a escola é percebida como açoi-tada por violências que se originam fora dela e a atingem. Neste sentido, é comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres e ao pertencimento de alunos a bandos de tráfico, gangues que seriam introduzidas nas escolas, constituindo parte de uma ecologia social que as afogaria, mas não seria nelas originada.

Um dos levantamentos mais extensivos feito na França desmistifica a ideia de fatalidade da violência na escola situada em zonas consideradas de alto nível de criminalidade, concluindo-se que políticas internas podem ser eficientes no sentido de preservar a comunidade escolar. (ABRAMOVAY; GRAÇAS RUA, 2004).

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas apresentam algumas conclusões muito importantes, assim temos que: Em 13 Unidades da Federação e no Distrito Federal, nas escolas, a violência física é caracterizada por brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos, e até mortes, e os conflitos se registram entre vários sujeitos: alunos e professores, alunos e funcionários etc. A violência simbólica é mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma sutil,

sem necessariamente ser vista como violência por quem a sofre. (ABRAMOVAY; GRAÇAS RUA, 2003).

Ocorre que é necessário fazer a diferença entre indisciplina e violência, observar que algumas situações não têm sentido para crianças pequenas; tais como ficar sentadas e caladas esperando a hora de fazer determinada tarefa. Os pesquisadores chamam a atenção para a ausência de um projeto pedagógico coletivo que orientassem as crianças a interagirem com autonomia e de forma cooperativa.

Deve-se buscar entender como as crianças e adolescentes vivenciam subjetivamente as experiências de comportamentos antissociais e tomam decisões, não sendo apenas elementos submissos às pressões externas. O educador deve perceber que a “zoeira” é um vetor de costumes que regula o comportamento do jovem, desenvolve uma coesão social, pois apresenta formas coercitivas de regulação, um julgamento moral extremamente crítico da conduta. A bagunça passa a ser vista como uma degenerescência da zoeira e a escola como espaço cada vez menos sem função normativa. (GONCALVES; TOSTA, 2008).

Chamamos a atenção para o individualismo pós-moderno caracterizado pelo declínio do homem público e a privatização intimista do indivíduo que marcou fortemente a sociedade brasileira, sublimando os mais imediatos interesses individuais. Assim, levar vantagem, é uma marca da masculinidade bem-sucedida no país e fazer dinheiro fácil através de especulações e golpes financeiros tornou-se marca do capitalismo brasileiro, que passou a ser veiculado na mídia nacional.

Outra questão a ser refletida é o fato de a escola ter deixado de lado a formação moral de valores sociais e de projetos familiares em detrimento apenas de uma formação técnica e de conteúdos científicos. Todo e qualquer projeto de formação do cidadão para a dignidade, passou a ser apenas uma solução para tirar o menor da rua para não se envolver em criminalidade e violências, porém não são discutidos o projeto pedagógico da escola e os programas de curta duração, assim como também não foi exigida uma qualidade melhor da educação.

A escola tornou-se um lugar para ocupar as crianças com atividades, inclusive em tempo integral e que o jovem vai abandoná-la

na época de trabalhar para sustentar a si e sua família, retornando assim à rua.

Os educadores por outro lado não discutem tal situação e acreditam que qualquer coisa serve para o pobre, pois ficam agradecidos por tão pouco. (ZALUAR *in* BARRETO *et al.* 1992).

A crise da educação brasileira é apontada como talvez uma falta de perspectiva espiritual e cultural. A influência do paradigma positivista entronizou a técnica, excluindo da escola a formação moral. Os tempos de ditadura militar no Brasil (1964 – 1988) eliminaram qualquer discussão sobre a natureza moral da educação, e as sucessivas reformas educacionais não discutiram verdadeiramente o objetivo último da educação, desse modo, o sistema educacional não forma nem técnicos e nem cidadãos. Os efeitos da política a-valorativa que atende aos interesses econômicos e do mercado de trabalho acabou causando em grande massa da população brasileira, exclusão. Excluem-se da escola os que não têm capacitação técnica e também há exclusão do exercício de cidadania. (BARRETO *in* BARRETO *et al.* 1992).

Conforme Paiva (1992), a população espera que o Estado supra todas as suas necessidades, não acreditam que através da educação possa ser eliminada a pobreza. Assim, não valorizam a educação, que proporcionaria através de maior escolaridade melhores empregos e salários. (PAIVA *in* BARRETO *et al.* 1992).

Os depoimentos revelam que é melhor a ação dos professores para lidar com os comportamentos antissocial do que a polícia. A questão da segurança envolve a sociedade onde há um aumento da criminalidade como um todo, a violência não é algo exclusivo apenas da escola. (FUKUI *in* BARRETO *et al.* 1992).

Somos uma sociedade de consumo igual a qualquer outra de país industrializado, porém nem todos têm acesso aos bens materiais e há uma distribuição de renda bastante desigual, ocasionando grandes exclusões. Desse modo, é questionado como se pode preparar os professores, como encontrar soluções para a escola e até para a sociedade que possui características de tribal, arcaica, moderna e pós-moderna.

Destaca-se que há uma burocratização na escola levando a um conformismo, a uma falta de diálogo, de perspectiva crítica, a

uma subserviência à miséria cotidiana. (GUIMARÃES; DE PAULA *in* BARRETO *et al.* 1992).

Há dois lados nesta realidade de violências. Um lado corresponde à violência utilitária, a instituída. De outro lado há as reações agressivas e uma resistência que subverte o instituído.

É preciso os educadores perceberem o que está além do social, do econômico, do político e do psicológico. Há uma comunicação não explícita que se apresenta através de comportamentos, estratégias, astúcias com vontade de viver e conviver, embora de forma conflitiva. (GUIMARÃES, 1996).

Os diretores das escolas estão cansados, há pouca estrutura para desenvolver os trabalhos e esperam que o alunado não deem trabalho, seja do tipo “aluno bonzinho”. Há um desencanto com a educação, com a vida. Há muita burocracia a ser cumprida e os diretores na maioria são conservadores, o que impede qualquer mudança na escola.

A preocupação dos educadores não é tanto com as agressividades que os alunos apresentam, mas o que isto representa em termos de novos valores. Há um temor em relação à confrontação com os valores tradicionais da sociedade, de certo modo teme-se que o processo se inverta: os alunos passarem a ser os porta vozes de um poder de dominação que estava com os educadores. (GUIMARÃES, 1988).

A obra “Violência nas escolas e políticas públicas”, organizada por Éric Debarbieux e Catherine Blaya (2002) é de extrema importância para o entendimento da temática: “violência escolar” ou “comportamentos antissocial”.

Esta obra é uma publicação dos principais resultados da Conferência Mundial sobre “Violências nas escolas e políticas públicas”, organizada em Paris, em março de 2001, e do Observatório Europeu de Violência Escolar, fundado em 1998.

Algumas conclusões deste trabalho conforme Farrington (2002) esclarecem que: Os principais fatores de risco para a violência juvenil são de longo prazo e circunstanciais ou de curto prazo. Os de longo prazo são os psicológicos: forte impulsividade e baixa inteligência, provavelmente relacionada às funções executivas do cérebro. Familiares: pouca supervisão, disciplina severa, maus tratos físicos, um pai violento, família numerosa e família desfeita.

Há também a influência de colegas delinquentes, baixa condição sócio-econômica, residir em centros urbanos e em bairros de alta criminalidade.

Entre os principais fatores de risco de curto prazo ou circunstanciais, estão o consumo de bebidas alcoólicas e atitudes que geram episódios violentos como a continuação de uma simples discussão. (FARRINGTON *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

De acordo com Morita (2002), o Japão adota para a questão da violência escolar, discernir o que é delito, comportamentos agressivos de menor gravidade e crimes graves. Procura assim, controlar as práticas delinquentes e as questões dos alunos problemáticos, incentivando a capacidade e as atitudes destes que impeçam de expressarem-se através de comportamentos inadequados. (MORITA *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Na Inglaterra, segundo Hayden (2002), o governo tem preocupação com o ensino do currículo nacional, os padrões acadêmicos, as tabelas classificatórias na determinação de notas e na composição referente a esse desempenho mensurável. A questão social e emocional não faz parte das pautas das políticas para as escolas. (HAYDEN *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Observa-se, no entanto, o fato de que a violência nas escolas se converteu em assunto político e as soluções de longo prazo devem ser desenvolvidas com calma e confiança. (BODY – GENDROT *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

A intimidação e a vitimização possuem causas diversas, assim Smith (2002) aponta como fatores que motivam a violência, os sociais e comunitários, os fatores que dizem respeito à escola, as variáveis de natureza psicológica que correspondem às diferenças individuais e a questão do funcionamento da família. (SMITH *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Destaca-se ainda a cultura da violência nos grandes centros urbanos onde os jovens estão expostos, assimilando e desenvolvendo uma persona “dura” caracterizada pela sobrevivência e a conquista do respeito alheio. Desse modo, os professores deveriam conhecer mais de perto a cultura juvenil, buscar compreender seus medos e problemas pessoais evitando construir fronteiras comportamentais que não devem ser ultrapassadas pelos alunos.

Em escolas onde as funções de disciplina são assumidas por policiais e seguranças, a distância emocional entre diretores, professores e estudantes torna-se ampliada. Os alunos captam dessa forma, que na escola ninguém se importa com a administração escolar e que eles são responsáveis por sua própria segurança.

Sugere-se então, que é necessário desconstruir literalmente as escolas enormes e superlotadas, construindo no lugar destas, espaços educacionais com ambientes menores, mais íntimos e mais afetivos. (DEVINE *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Comparando França e Inglaterra, Blaya (2002) revela que o sistema de ensino da França oferece mais vitimização e insegurança, os professores se sentem mais insatisfeitos e desvalorizados. Na França a violência grupal é mais comum e causa mais trauma. Em ambos os países, Inglaterra e França, a violência verbal ocorre com mais intensidade e os meninos são mais vitimizados do que as meninas. (BLAYA *in* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

3.1 EXCLUSÃO DO ESTUDANTE DA ESCOLA – O CAMINHO PARA O PRESIDIO

Lacerda (2007), com o título “Violência na escola: das ofensas ao delito penal: uma análise na cidade de São Luís”. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA), pesquisa como se configura a violência no âmbito das escolas públicas e privadas em São Luís, a partir das percepções dos alunos, professores e técnicos administrativos. Algumas conclusões desta pesquisa indicam que as escolas públicas estão mais expostas à ocorrência de violências, de brigas, agressões e espancamentos, pela menor disponibilidade de recursos e pessoal responsável pela prevenção e controle, além do grande contingente de alunos matriculados nas escolas pesquisadas.

Na escola particular, existe algum tipo de trabalho, como acompanhamento dos alunos por psicopedagogos às crianças com idade de 2 a 6 anos. Após essa faixa etária, não existe nenhum trabalho de acompanhamento que abranja todos os alunos. Na escola pública, não foi identificado trabalhos de prevenção dos fatores de risco que possam levar a prever casos de violência juvenil. Assim os jovens mais pobres ficam à margem do acaso, de um dia

terem medidas para prevenção da violência e criminalidade juvenil. (LACERDA, 2007).

A pesquisa de Gomes (1996) trata das crianças e dos adolescentes excluídos em São Luís. Este trabalho faz reflexões sobre a exclusão que os infanto-juvenis sofrem, aborda os aspectos político – econômico e social do Brasil e enfoca especificamente o Estado do Maranhão e o desenvolvimento deste, a relação com a exclusão dos jovens, tanto no campo quanto na cidade. Direciona-se esta pesquisa para retratar a realidade maranhense e exclusivamente a de São Luís. Algumas conclusões desta investigação apontam que a maioria das escolas construídas em grandes prédios, causam medo aos jovens, pois estes temem as “gangues” de alunos que se constituem dentro das mesmas. Os alunos se sentem maltratados pelos que realizam o processo educativo, também foi possível perceber que aqueles alunos indisciplinados, têm muita dificuldade de se matricular em outra escola quando perdem a vaga, ou em alguns casos, não conseguem ingressar novamente em escola pública.

Os depoimentos e as entrevistas nesta pesquisa conforme Gomes (1996) indicam

[...] que as escolas de São Luís não estão sabendo lidar com os alunos que não se curvam ao autoritarismo, está havendo um ataque e um contra-ataque, de um lado diretores, professores, funcionários, a própria família e de outro o aluno; a criança, o adolescente principalmente, que não aceita ser domado, pois domar ficou para os animais irracionais, que não criticam, não questionam. (GOMES, 1996, p. 115).

Com suas maneiras rústicas, sintaxe mutilada, agressividades típicas ou apatias sem explicações, os filhos das classes pobres procuram na escola o caminho para a vida cidadã, no entanto muitos professores os veem como “diferentes”, privilegiando a cultura, o ensino da classe dominante. A escola pública tem recebido estes novos sujeitos para educá-los, porém não está preparada adequadamente.

No Brasil, por conta das desigualdades de oportunidades sociais, há elevada concentração de renda e patrimônio, favorecendo diversos tipos de cidadania com inexistência ou pouca participação do povo nos seus direitos políticos básicos, assim, são favorecidas

formas clientelistas para a direção do sistema político e para a administração pública, o que limita a concretização de instituições e o exercício de conduta democrática. Tal situação de desigualdades no Brasil é favorecedora da exclusão ou não extensão dos anos de escolaridade da população. O estudante que é oriundo de família que possui melhor nível socioeconômico se qualifica com mais qualidade, consegue ser promovido nos anos escolares, o que não é a realidade de muitos estudantes de camadas pobres. Assim Gomes (1996) se refere à exclusão escolar:

O aluno da escola pública geralmente vem de condições de vida que refletem a privação de direitos à habitação, alimentação, saúde e vestuário, o que potencializa seu ingresso prematuro em algum tipo de trabalho para garantir a sobrevivência, consequentemente o 'modelo escolar' condiciona a resultados negativos advindos de uma prática pedagógica, conteúdos, procedimentos didáticos e critérios de avaliação que levam a uma total exclusão da escola. (GOMES, 1996, p. 80).

A exclusão do jovem da escola e o caminho para o presídio ocorre quando professores ou educadores resolvem os problemas dos que a usufruem (alunos) da escola, autorizando a transferência deles. Não desenvolvem programas de recuperação ou atividades que possam compensar a indisciplina ou as ações antissociais dos alunos e como se não bastassem, há diretores que recusam a matrícula deles nas escolas, deixando-os em situação de risco propícios a serem adotados por traficantes ou qualquer outra espécie de bandido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da exclusão de crianças e adolescentes, a violência entre estas, vem sendo objeto de estudo por muitas décadas. É uma preocupação de cientistas, pois não se conformam em constatar que crianças e adolescentes sejam massacrados, assassinados ou condenados a terem uma vida em jaulas como animais selvagens por culpa de um sistema político – econômico excludente dos direitos humanos.

Pesquisar o que está ocorrendo com os jovens no que se refere às violências sofrida ou cometida por estes é ir além das aparências, buscando compreender o processo social em que são inseridas e compreender mais ainda o desenvolvimento da nossa educação, pois esta, com seus objetivos claros de desenvolver integralmente o ser humano vêm através dos anos, demonstrando uma prática que se revela excluindo muitas crianças e adolescentes que não conseguem enquadrar-se nos métodos e normas escolares, contradizendo todos os princípios da pedagogia.

Não é tirando o jovem da escola que iremos resolver a questão da delinquência juvenil, nem pondo o mesmo num presídio ou “casa de ressocialização”, pois onde foram investidos recursos em programas para correção de comportamentos, as taxas de reincidência de violências se mantiveram. Chama a atenção o efeito devastador do confinamento sobre a personalidade do ser humano e a contradição insolúvel entre as funções de custódia e de reabilitação. Como instituição total, a prisão deforma a persona, moldando-a com uma subcultura prisional (prisonização). A reunião coercitiva de jovens do mesmo sexo em ambiente fechado, autoritário, opressivo e violento, rompe e avilta. Os internos são submetidos às leis da massa, ou seja, ao código dos prisioneiros, onde comanda a violência e a dominação de uns sobre os outros.

Deseja-se que os educadores da sociedade atual não estigmatizem os jovens em dificuldades por aquilo que os torna diferente dos demais, ou seja, a instabilidade emocional, as limitações de cognição, a dificuldade no estabelecer relacionamentos significativos, a baixa tolerância, as frustrações, o imediatismo e a dificuldade em direcionar a agressividade em ações construtivas, o medo de confrontar-se com a própria realidade pessoal e social, a recusa de tarefas de organização e planejamento de vida, baixos níveis de autoestima, autoconfiança e autoconceito, a desconfiança em relação aos adultos, a afirmação das leis do mais forte e do mais esperto, acreditar exacerbadamente no destino e na sorte de cada pessoa, assim, como uma percepção muito fatalista da vida.

O importante não é saber o que o educando, o jovem não é, o que não tem, o que não sabe, o que não é capaz, o fundamental é conhecer o jovem, o educando, descobrindo o que ele é, o que ele traz, o que ele sabe e do que ele é capaz. É necessário

se desenvolver trabalhos educativos e de socialização tendo como base as capacidades manifestas e potenciais do aluno, e ajudar o mesmo a superar as dificuldades, considerar-se o lado positivo do jovem para estruturar o trabalho a ele dirigido. O educando neste intento, será o sujeito e o agente do processo e não um objeto do ato educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; GRAÇAS RUA, Maria das. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; GRAÇAS RUA, Maria das. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2003. (Versão resumida).

AGOZINO, Adalberto C. **Violência política en el siglo XXI**. Ciudadela: Dasyuna Ediciones Argentinas, 2011.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. *In*: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BODY - GENDROT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. *In*: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

GOMES, Werlang Cutrim. **A criança e o adolescente excluídos**: realidade e perspectivas na sociedade maranhense. São Luís. (Monografia de conclusão de curso de graduação: Licenciatura em Pedagogia, UFMA – São Luís, 1996).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura, Mídia e Escola).

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1988.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

GUIMARÃES, Eloisa; DE PAULA, Vera. Cotidiano escolar e violência. *In*: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

HAYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

LACERDA, Maria Izabel Costa Lacerda. **Violência na escola**: das ofensas ao delito pessoal: uma análise na cidade de São Luís. (Dissertação de conclusão de curso de pós-graduação: Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 2007).

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. *In*: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

RAPOSO, Conceição. A realidade educacional maranhense: subsídios para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 2, n. 1, p.11-36, jan./jun. 2000.

SMITH, Peter. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violência. *In*: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.005)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONSUBSTANCIADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO

Mayara Ferreira Alves

Mestranda do Curso de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mayferreira.s.mf@gmail.com;

Deane Taiara Soares Honório

Mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, deane_taiara@hotmail.com;

Fernanda Karina Souto Maior de Melo

Mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, nandasoutomaior@hotmail.com.

RESUMO

O texto tem por objetivo analisar o direito à educação e o seu percurso histórico no Brasil, o qual faz parte dos denominados direitos sociais, que são pautados na igualdade entre as pessoas. Como fonte para o desenvolvimento da metodologia foram utilizadas as pesquisas documental e bibliográfica, que colaboraram com o entendimento dos principais elementos contidos na legislação vigente no Brasil, como a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regido pela lei de nº 8.069, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/1996. Foi a partir da CF, promulgada no ano de 1988, que o direito à educação se tornou reconhecido, pois anteriormente não era de incumbência do Estado assegurar a educação de forma igualitária e de qualidade para todos os cidadãos, já que ela era tratada como assistencialista, voltada para aqueles que não tinham condições de custeá-la. Assegurada por legislações nacionais e internacionais o direito à educação faz parte dos

direitos humanos essenciais, pois permite que os indivíduos se desenvolvam conforme suas necessidades particulares. Nesta perspectiva, para que haja a consolidação da cidadania, as diversas instituições de educação devem ter como base para o ensino a educação em direitos humanos, além de ter seus profissionais capacitados para atuarem perante as práticas educativas de liberdade e democracia, as quais devem formar cidadãos atuantes.

Palavras-chave: Direito à educação, Legislação da educação, Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O direito à educação faz parte dos denominados direitos sociais, os quais são pautados na igualdade entre as pessoas. A partir da Constituição Federal (CF), promulgada no ano de 1988, que esse direito foi reconhecido, conforme seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Anteriormente não era incumbência do Estado assegurar a educação de forma igualitária e de qualidade para todos os cidadãos, pois esta era tratada de forma assistencialista, voltada para aqueles que não tinham condições de custeá-la.

Compreende-se que a CF de 1988 expôs nesse princípio os anseios dos brasileiros pelo direito à educação, e legislações seguintes vieram regulamentar esse princípio. Assim, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regido pela lei de nº 8.069, o qual aponta em seu capítulo IV artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania”. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio para complementar o direito à educação. A união dessas normas deu suporte para que a escola pública fosse acessível para todos, pois independente dos níveis de ensino as vagas devem ser ofertadas de forma que supram toda a demanda.

É por meio da educação que o cidadão se torna qualificado para o trabalho, além de garantir sua inserção e participação na sociedade, tornando-se apto a exercer e exigir seus direitos civis, sociais, políticos e econômicos. A esse respeito, tal como disposto no Artigo 2º da LDBEN (9.394/1996), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, a família e o Estado também têm o dever de garantir a educação, conforme o referido artigo 2º desta lei, pois existem diversas situações que ocorrem no seio familiar que

impedem a frequência de inúmeras crianças nas escolas, como a falta de incentivo da família e do Estado e o trabalho infantil. O acesso e a permanência na escola é um direito que deve ser respeitado, mas para que isso ocorra necessita ser ofertado a igualdade de condições para todas as pessoas, já que a educação é um elemento indispensável.

É a partir desta compreensão que esta pesquisa tem por objetivo analisar o direito à educação e o seu percurso histórico no Brasil. Para tanto, este itinerário será iniciado descrevendo os caminhos metodológicos que foram utilizados, tratando sobre as pesquisas bibliográfica e documental, e a abordagem de natureza qualitativa. Ademais, serão feitos apontamentos a respeito do percurso da história da educação no Brasil; seguido pelo direito à educação conforme a legislação brasileira. Em sequência serão abordadas as principais considerações a que se chegou com o estudo, finalizando com a apresentação das referências.

METODOLOGIA

Os caminhos procedimentais adotados durante toda a pesquisa, são definidos mediante a abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2007 p. 21), permite verificar os dados e suas relações de forma aprofundada, uma vez que ela se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa considera que existe uma relação entre o sujeito e o mundo real, em outras palavras, uma relação inseparável em que não é possível expressar o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito por meio de números.

Para obter os objetivos indicados no trabalho em tela, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que apresenta como fonte livros, revistas, artigos, documentos entre outros, e conforme Lakatos (1992, p.44), pode “[...] ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica [e da pesquisa documental]”. Assim, com o propósito de analisar a realidade mediante as normatizações legais, foi disposta a pesquisa documental, que por meio de documentos atuais ou antigos contribui na investigação histórica.

Por sua vez, acordo com Gil (2010, p. 30) a pesquisa documental apresenta “[...] muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes”.

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao longo do tempo o homem vem passando por diversas transformações individuais e coletivas formando a cultura a qual pertence. Cada geração está ligada ao passado, ou seja, é através deste que a herança cultural contribui na construção do presente estabelecendo mudanças, pois não existe um modelo de homem a ser seguido em todos os períodos históricos. A história da educação também passa por essas mudanças a fim de suprir as necessidades dos indivíduos, como a de repassar sua cultura através de instituições escolares, e de teorias que buscam realizar suas pretensões sobre a conduta do homem. Assim,

uma vez consolidado, o processo educativo visa à transmissão desta tradição, pois é esta que sustenta os valores em que a sociedade se apoia. Entretanto, à História da Educação compete não somente o relato das diversas tradições educativas, mas, sobretudo, a tarefa de ajudar a formar uma visão crítica das mesmas (GILES, 1987, p. 1).

Dessa forma, com o passar do tempo às civilizações firmaram divisões sociais que levaram as mudanças na educação onde poucos tinham direito ao saber que se designava apenas a classe dominante, a maioria era excluída tendo apenas a educação familiar. Esta educação era seguida através de livros sagrados, com o intuito de impedir a violação das regras, apenas alguns conseguiam chegar ao grau superior.

No Brasil no século XIX, não se tinha uma política direcionada para planejar a educação, o que ocorria era apenas a resolução dos problemas do período. Só após a chegada da Família Real ao Brasil foram criadas escolas, estas também de nível superior, mas seu atendimento era apenas direcionado a elite aristocrática e da corte. Dessa forma a educação continuou sendo de importância secundária, e

em 1808, o governo imperial fez mudanças profundas na administração e no sistema educacional vigentes. Foram criadas instituições para dar sustentação à Corte. Nesse contexto, surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil: foram criados os cursos de cirurgia e economia em Salvador, em 1810; a Academia Real Militar e o curso de agricultura, em 1812; o curso de química, em 1817; o curso de desenho técnico, em 1818, a Escola de Serralheiros (FRANÇA, 2008, p. 78).

Contudo, no início século XX, uma parcela da população conseguiu ter acesso à educação devido as reivindicações e mudanças na constituição realizadas, mas essa ainda era considerada fraca, pois o aprendizado visava apenas preparar a população para as funções que iriam desempenhar em massa. Na metade do século XX, com a instauração das universidades no Brasil outro modelo para a educação foi seguido, e de acordo com Martins (2002, p. 6), “uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite”. Logo foi possível constatar mudanças na sociedade entre elas a da educação que passou a ser vista de forma democrática e inovadora, está também vem reafirmar uma educação laica, gratuita e obrigatória.

Com a primeira República em 1889-1930, a educação passou por diversos processos, os quais buscavam uma educação que estivesse voltada a toda a população. Assim em 1920, os estrangeiros contribuíram com as greves e fundaram várias ligas operárias e escolas, as quais não duraram muito por serem consideradas modernas de mais para a época. Conforme Silva (2015, p. 61), “durante os anos 1920, as ideias sobre as possíveis mudanças na concepção educacional fervilhavam. Buscava-se uma educação popular que pudesse atingir qualitativamente a maior parcela possível da população”. Assim, muitos educadores defenderam o manifesto, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho, estes eram contra as práticas pedagógicas tradicionais, defendendo uma educação que inserisse o indivíduo na sociedade e o acesso de todos à escola. Pois, “neste contexto, fomentam-se ideias que visavam alterações das práticas pedagógicas e também da estrutura física das escolas em função destas” (Idem).

Em 1932 houve a manifestação dos educadores, em que defendiam a educação obrigatória, pública e de dever do Estado, uma luta constante com a igreja católica que visava à educação verdadeira vinculada ao moralismo cristão. No entanto, já havia uma exigência por uma educação melhor, principalmente para os empresários. Com isso, em 1930, criou-se o ministério da educação e saúde no governo provisório de Getúlio Vargas, em que se estruturou as universidades. Deste modo,

o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios de conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorre enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para harmonia de objetivos entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade (GILES, 1987, p. 292).

Neste período ainda se tinha um descaso profundo com a educação fundamental, tendo em vista que apenas na constituição de 1934 existiu alguma atenção para esta etapa da educação, mas não se tinha as diretrizes específicas para ela, permanecendo desta forma na constituição de 1937. Somente em 1946 foram citadas as diretrizes e bases da educação nacional para esta etapa, já que neste período ocorreu a reforma do ensino fundamental, que deu ênfase também à carreira do professor, sua formação e remuneração. Pois crescia aceleradamente o processo de industrialização no país, surgindo vários programas profissionalizantes. Mais adiante existiu um debate no governo de Juscelino Kubitschek, sobre a educação, tendo como centro da discussão a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tomando grandes rumos em 1960. Diante disso,

a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção-‘capital humano’. Asceticamente

abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como ‘fator econômico’ vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p.20).

A ditadura militar, em 1964, trouxe grandes prejuízos às escolas e universidades públicas transformando o acesso a elas burocrático. Nesta época a educação era vista como uma preparação para a mão de obra, e assim o governo implantou a LDB fazendo alterações na legislação vigente, e executou a reforma a universitária, definindo diretrizes que foram aceitas e que retiravam as necessidades das classes populares do texto da lei, em busca de enriquecer a economia e a política educacional do Brasil. Neste sentido,

o regime militar iniciado em 1964 desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970 (MARTINS, 2002, p. 5).

Em 1971 houve a reforma do ensino médio “visando atender à formação de mão-de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008. p. 298), o que foi de fato um fracasso causando grandes prejuízos, pois faltava professores especializados para profissionalizar os alunos, e as escolas não tinham infraestrutura, lançando no mercado de trabalho pessoas não qualificadas. No ensino universitário houveram as privatizações, apresentando como resultado uma péssima qualidade dos seus serviços, devido a um alto crescimento com poucos recursos.

No ano de 1980 a sociedade, as classes estudantis e políticas recuperavam seus espaços, e muitos partidos como os estudantis voltavam a ser legais, lutando pela democracia e cidadania. Assim, veio à tona neste período o debate pedagógico, realizado em cinco conferências nos anos de 1980 a 1988, onde veio à tona uma discussão sobre a escola particular, que se empenhava em querer manter

as verbas públicas que foram conseguidas na constituição anterior. Nesse momento, o Brasil estava em um processo de elaboração da Constituição de 1988, que reafirmava a melhoria no ensino, de modo que ele fosse de fácil acesso e que oferecesse meios para que os estudantes pudessem permanecer nele. Deste modo,

a Constituição de 1988 assegurou amplos direitos em matéria educacional. De início, foram garantidos alguns princípios básicos, derivados de cláusulas pétreas: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (CASTRO, 2008, p. 25)

A sociedade em 1990 não estava tão empenhada nas lutas sociais como em 1980, o que permitiu montar uma política educacional voltada ao capital. Com isso, “nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital” (JESUS; TORRES, 2009, p. 136). Este ano também ficou marcado pela entrada empresarial na educação, a qual além de não pagar os impostos, ainda recebiam ajuda do governo, intervendo na educação pública através de instituições que apenas agravaram a situação da desigualdade social.

No ano de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), vinda do resultado democrático efetuada por toda comunidade educacional foi alvo de muitos debates. Durante esse período pode-se notar a presença fixa da iniciativa privada que atuava livre na educação, isto ocorreu por ter sido garantido na Constituição de 1988, conforme o art. 209, que “[...] o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: 1-cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2- autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

Nos anos 2000 o Brasil estava passando por uma transformação tecnológica e econômica, junto caminhava a educação tratada constantemente em fóruns, os quais tinham a presença de empresas privadas que fiscalizavam de perto os rumos desses debates. Desse modo, garantiam sua participação e interesses políticos “impondo suas regras à sociedade”, garante Celso Furtado (2000, p. 19). Isso significa que

a incapacidade que manifestam atualmente os governos das grandes nações capitalistas para conciliar seus respectivos objetos de política econômica resulta em parte significativa da orientação assumida pela teoria do crescimento econômico e de sua considerável influência na teoria da política econômica (FURTADO, 2000, p. 19).

A educação brasileira no século XXI ainda não conseguiu abranger totalmente as classes menos favorecidas, esse direito encontra-se negligenciado devido à falta de continuidade de políticas educacionais que estejam voltadas para os interesses da população e não de determinado governo. Além da presença de políticas que tratem dos direitos à educação, se faz necessário a participação de toda a sociedade para que esta seja consolidada. As dificuldades são inúmeras, desde a falta de infraestrutura nas escolas e universidades, até a ausência de investimento para a qualificação dos profissionais em exercício.

O DIREITO À EDUCAÇÃO CONFORME A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação no Brasil passou a ser reconhecida como um direito fundamental a partir da Constituição Federal de 1988, a qual possibilitou que o espaço escolar fosse para a sociedade muito mais que um lugar de aprendizagem, mas um lugar de direitos. E, como nos aponta Silva (2009, p.785), “a Constituição de 1988 eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, quando a concebe como direito social (artigo 6º) e direito de todos (artigo 205), que, informado pelo princípio da universalidade, tem que ser comum a todos”. No entanto, a idealização desse formato de escola começou a ser posto a partir do progresso da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes, prevista na Constituição Federal, a qual rege entre outros direitos o da educação.

Pode-se constatar que houve várias mudanças relacionadas ao direito das crianças e adolescentes desde a área legal a cultural, assim tornando-as parte fundamental para seu processo de aprendizagem, sendo sujeitos de direito, já que essas crianças e

adolescentes viviam em situação de desigualdade, sem qualquer assistência por parte do Estado. Nesse sentido,

para que o direito à educação seja plenamente realizado, o seu conteúdo deve integrar as disposições constitucionais e ser previsto nas leis e nas políticas. Além disso, é necessário que existam mecanismos para executá-lo, o que inclui a possibilidade de o direito à educação ser sujeito à jurisdição (NOLETO, 2018, p. 6).

No Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que, houve a consolidação dos direitos humanos, os quais não tinham notoriedade nas constituições anteriores, as de 1824 e 1967. Assim, é possível constatar que a Constituição vigente também assegura os direitos das crianças e adolescentes, por meio de seu art. 227, além de trazer as condições necessárias por meio da democracia para a existência de espaços detentores de direitos como o ambiente escolar. Por conseguinte, o artigo 227 diz que é

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Posteriormente ao período da ditadura, a Constituição elaborada foi a resposta aos anseios da população que clamava por liberdade e democracia, assegurando proteção e dignidade humana para todos que viviam excluídos e marginalizados. Contudo, a Constituição de 1988 foi o alicerce para a construção da democracia e legitimação dos direitos humanos, sendo fundamental para a promoção da justiça. Conforme Cury (1998, p. 50), “[...] os direitos e garantias fundamentais que expressam direitos e deveres individuais e coletivos fazem-nos retornar ao sentido atual de cidadania: a igualdade jurídica entre homem e mulher”.

A redemocratização do Estado brasileiro resulta da Constituição Federal de 1988 e da mobilização social, estas também

contribuíram para que os direitos humanos fizessem parte das políticas de Estado. Entretanto, para que possa ocorrer o fortalecimento da cultura de direitos humanos é necessário a existência de organizações, movimentos sociais que garantam o amparo desses direitos. Desse modo,

para que os direitos não sejam apenas frases escritas em um pedaço de papel, mas se convertam em obrigações plenamente realizadas, faz-se necessária a existência de dois grandes instrumentos. Em primeiro lugar os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida os instrumentos extrajurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc) (RABENHORST, 1996, p. 4).

Com a finalidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei de nº 8069/1990, a qual as legitima como cidadãos de direitos, por meio do princípio da prioridade absoluta. Por estarem em processo de desenvolvimento o Estatuto direciona direitos específicos para as crianças e adolescentes que necessitarem de proteção especializada e integral. Segundo o art. 4º do ECA, as crianças e adolescentes devem ser tratadas com total prioridade por parte da sociedade e principalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo governo. Consta no artigo 4º que é

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Deste modo, a compreensão de escola e de educação formal foi reformulada por meio de três premissas jurídicas, sendo estas: 1- as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos perante a escola; 2- o espaço escolar como protetor dos direitos das crianças

e adolescentes; e 3- a educação como direito humano subjetivo tendo a acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade ganhando notoriedade nas políticas públicas sociais. Assim, a presença dessas premissas demonstra a importância da democracia, a qual permite a efetividade e o reconhecimento dos direitos humanos, porém a realidade ainda não condiz com o que está posto no papel. É possível afirmar que

a verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos Direitos Humanos, está ainda bastante longe do Brasil. Ela existe apenas no papel. O Cidadão de brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel (DIMENSTEIN, 2005, p.2).

Entretanto, foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que surgiu o conceito de socioeducação, que tem por finalidade, por meio do direito, preparar os sujeitos para convivência social, ou seja, “não é uma ciência e nem se enseje que se torne uma, mas é necessário que tenhamos conhecimento construído na área para balizar as práticas profissionais” (SILVA, 2017, p. 49). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o direito e a oferta da educação foram regulamentados, ficando como responsabilidade do Estado. Já o espaço escolar foi referido como lugar de formação de cidadania, pois Gadotti (2007, p. 12) compreende que “a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”.

É notório o avanço democrático no ambiente escolar, mesmo que este não tenha sido explicitamente destacado como um ambiente protetor de direitos. Ainda assim, pode-se evidenciar que este progresso promove por meio das demonstrações de respeito a liberdade e apreço a tolerância, um embasamento para a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com art. 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Embora a referida lei contemple o ambiente escolar mais como lugar de aprendizagem do que como local protetor de direitos, é evidente que já foi ultrapassada essa concepção de educação apenas como ensino, pois de acordo com o art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesta perspectiva, percebe-se que a escola além de ser o local propício para o ensino é também local para a formação integral do indivíduo e para isso seus direitos legais precisam ser atendidos.

Outro importante princípio que direciona como o ensino deve ser ministrado se encontra no art. 3º, inciso IV, o qual afirma o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. A partir disto podemos constatar um modelo de educação que potencializa uma formação com capacidade formadora em direitos humanos, sendo capaz de orientar a formação do indivíduo de direitos no espaço escolar. A definição de educação em direitos humanos pode ser considerada da seguinte forma:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2012, p. 03).

Posteriormente a LDBEN, lei de nº 9.394/96, a Resolução de nº 04, de 13 de julho de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, abordou a escola como um ambiente que deve promover a educação e o cuidado, conforme o Art. 6º diz que “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a

sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. Assim, a escola não terá apenas a função de educação formal de ensino, mas deve acrescentar outros valores essenciais para a desenvolvimento integral do ser humano, compreendendo a educação como um direito social e de oferta obrigatória do Estado. Para tanto o artigo 1º discorre que

[...] a presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010).

A educação é um direito social intransferível, uma importante ferramenta para a formação social e cultural, apresentando-se de diversas formas e manifestações semelhante à educação em direitos humanos, a qual busca viabilizar aos sujeitos uma formação em defesa da democracia e da dignidade humana. Logo, a escola por ser espaço de conhecimento tem a atribuição de construir uma cultura que respeite os direitos de todos os cidadãos. Contudo, Ingo Sarlet (2009, p. 43) ressalta que “[...] o homem, em virtude tão somente de sua condição humana e independente de qualquer outra circunstância, é titular de direitos que devem ser reconhecidos e respeitados por seus semelhantes e pelo Estado”.

Com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007, foi reafirmado o compromisso do país para a efetivação dos direitos humanos. O Plano contém princípios, objetivos, linhas de ação e diretrizes que permitem promover e apoiar a cultura dos direitos humanos em vários meios como nas políticas públicas. Alguns dos objetivos e linhas de ação do referido Plano são:

f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (BRASIL, 2007).

De tal modo, os princípios permitem que exista a concretização de uma base que possibilite a diversos profissionais, de diferentes áreas, serem formados em direitos humanos. Sobretudo, aqueles que desenvolvem trabalhos em locais que defendem os direitos, com na educação, na assistência social e na saúde. De acordo com o princípio da alínea sinalizada pela letra “e)” a educação que trata sobre os direitos humanos “deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação”. Portanto, esses profissionais devem ser compreendidos como defensores dos direitos sociais, já que desenvolvem suas atividades em espaços que podem ser considerados como protetores dos direitos humanos, como o ambiente escolar.

Destarte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por objetivo uma sociedade democrática e igualitária, mas para que isso seja possível é necessário que os sujeitos sejam participantes. Contudo, é por meio do espaço escolar, local de construção do conhecimento, que a formação de indivíduos críticos e ativos é consolidada. Assim, Brasil (2007, p.11) afirma que “[...] universo da educação o espaço-tempo privilegiado para formar e consolidar os princípios, os valores e as atitudes capazes de transformar cada ser humano, no humano que queremos ver respeitado em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2007, p.11).

No tocante à educação básica, esta deve ter como base a educação em direitos humanos, a qual pode efetivar na escola um espaço protetor de direitos, que promove o respeito as diferenças

políticas, religiosas, de orientação sexual, de identidade de gênero, e de outros temas relacionados aos direitos humanos. Segundo um dos princípios da educação básica em direitos humanos “a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 19). Desse modo, os sujeitos devem ser educados conforme essas orientações, com a finalidade de prevenir qualquer tipo de violência, seja ela física ou simbólica, a qual Pierre Bourdieu (2003, p. 8) entende como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”

No dia 30 de maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução nº 1, das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, a qual ressalta a formação em direitos humanos como fundamental, tendo os profissionais da educação a incumbência de dispor a educação como um direito social. Assim o art. 2º ressalta que “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos [...]”. Além disso, o art. 3º dispõe sobre o objetivo de proporcionar a educação para a transformação social, a partir dos seguintes princípios a seguir: “I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental”.

Portanto, a educação em direitos humanos torna-se essencial para a formação de profissionais que podem corroborar para que o ambiente escolar seja protetor dos direitos sociais. Assim, os princípios mencionados fortalecem a escola para que ela possa educar, cuidar, acolher e proteger todos os indivíduos que fazem parte dela. Com este objetivo,

para que a escola seja um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, é necessário que todos os professores e demais profissionais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos que servirão de modelos para a sua prática. A formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam. Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos (UNESCO, 2012, p. 6).

De tal modo, é importante que os próprios profissionais da educação tenham seus direitos atendidos e que tenham acesso a uma educação que possibilite o aprendizado desses direitos humanos. Ou seja, que durante as suas formações, tanto a inicial quanto a continuada, a temática da educação para os direitos humanos se faça presente, na teoria e na prática. Pois, este entendimento possibilitará ao educador construir práticas coerentes a este preceito, de modo a considera-lo indispensável em seus processos de mediação do conhecimento. Assim, levará consigo, para todos os espaços em que trabalhe educando, a compreensão e a importância da disseminação e a efetivação dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como um direito humano fundamental deve fazer parte das políticas públicas do Estado, o qual necessita prover meios para sua implantação e garantia de seu exercício. Diante disso, Maliska (2001, p.154) compreende que, “deve-se considerar que o Estado tem o dever, tem a obrigação jurídica de oferecer e manter o ensino público obrigatório e gratuito. Trata-se do mínimo em matéria de educação”. Para tanto, ressalta-se que o poder público deve viabilizar vias para elaboração de leis, ou seja, de políticas públicas voltadas para o direito à educação, além de desempenhar o papel de protetor e fiscalizador desses direitos. Portanto, dos diversos espaços que devem estabelecer os direitos humanos, tem-se a escola, que além de lugar de conhecimento deve ser protetora de direitos essenciais para a existência digna do ser humano,

abrangendo aos princípios existentes como: disponibilidade, acessibilidade, totalidade, adaptabilidade e aceitabilidade, os quais são indispensáveis para a formação de um humano sustentável.

Deste modo, a UNESCO (2012) define uma educação de qualidade tendo como fundamento os princípios apontados por meio dos direitos humanos, que englobam a ideia de uma educação para o desenvolvimento sustentável, elencada no Plano de Aplicação das Decisões da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento sustentável. Nesta concepção de educação sustentável são levantadas diversas questões, por exemplo, as que tratam a respeito do desenvolvimento rural, do cuidado com a saúde, a efetiva participação da comunidade, do vírus HIV responsável pela doença AIDS, consideraram o meio ambiente como essencial para a vida, os saberes dos povos originários (tradicional e indígenas) e outros assuntos tão importantes quanto estes. Entre esses outros temas encontram-se os de natureza mais ética, como os de direitos humanos. Ademais, aponta que o sucesso na efetivação do desenvolvimento sustentável necessita que a educação sejam um dos pilares fortalecedores dessa ideia, e que apoie o compromisso aos valores citados e a outros, como o da justiça e o da equidade, bem como o fato de que todos os sujeitos compartilham mundialmente um mesmo destino comum.

Nesta perspectiva, para que haja a consolidação da cidadania, as diversas instituições de educação devem ter como base para o ensino a educação em direitos humanos, além de ter seus profissionais capacitados para atuarem perante as práticas educativas de liberdade e democracia, as quais devem formar cidadãos atuantes. É necessário que sejam trabalhadas, em sala de aula, por meio do diálogo e da reflexão práticas pedagógicas que valorizem a solidariedade, os valores éticos e morais, pois Feitosa (2007, p. 285) compreende que é essencial que “se busque articular, no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento/valorização de nossa diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos e todas, em todos os níveis”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, retificado em 27 set. 1990. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: **CNE**, 2012.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 3ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2003.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. A Constituição de 1988 e a Educação Brasileira após 20 anos. **Universidade de Brasília**, Brasília, 2008.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/outras-publicacoes>.
Acesso em: 26 nov. 2021.

CELSO, J. *et al.* Trabalho, formação e currículo. 1 ed. São Paulo: **Xamã**, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. **Revista Nacional de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 5-11, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: **Ática**, 2005.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: **Ed. Universitária**, 2007.

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, p. 75-87, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: **Cortez**, 2010.

FURTADO, Celso. Introdução ao desenvolvimento econômico: enfoque histórico-estrutural. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2000.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: **Publisher Brasil**, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

GILES, T.R. História da Educação. São Paulo: **EPU**, 1987.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos sociais: tensões e aprendizagens. In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. História e memória: o curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. (1968–2008). São Cristóvão: **Editora UFS**, 2009.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: **Atlas**, 1992.

MALISKA, Marcos Augusto. O Direito à educação e a constituição. Porto Alegre: **S.A. Fabris**, 2001, p.154.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Suplemento 3, p. 4-6, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2007.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. In: RANIERE, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: **Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP)**, 2018.

RABENHORST, Eduardo. O que são direitos humanos? Paraíba: **Universidade Federal da Paraíba**, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, v. 1, n. 1, abril, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 2 8, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, José Afonso da. Comentário contextual à Constituição, 6 ed., São Paulo: **Malheiros**, 2009.

SILVA, Mariana Batista N. S. Escola nova na página de educação (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”. 2015. Tese (Doutorado) – Curso de História, **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://>

repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19572/1/EscolaNovaPagina.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

SILVA, Clawdemy Feitosa e. A socioeducação e direitos humanos: um estudo do projeto “a arte do saber”. Brasília: **UnB**, 2017.

UNESCO. **Plano de Ação**: programa mundial para Educação em Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006)

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS LIAMES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE LIBERTADORA

Francisco de Assis da Macena Júnior

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, junior.com-jesus@hotmail.com;

Fábia Vitória Medeiros do Nascimento

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, fabiavitoria@yahoo.com.br;

Fabricia Íris de Arruda

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, arrudafabricia@gmail.com;

Josandra de Araújo Melo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. UEPB, ajo-sandra@yahoo.com.br;

RESUMO

A artigo é intitulada "O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e seus liames para uma formação docente libertadora". Sendo assim, o interesse por esse tema surgiu a partir da percepção da necessidade de uma escola menos violenta e com mais respeito. Diante do exposto busca-se analisar as propostas trazidas pelo PNDEH e suas relações com a formação docente, e formação essa que liberte das amarras das forças hegemônicas, sendo esse docente preparado para a propagação de ideias libertadoras. Para fundamentá-la teoricamente serão usados documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal e alguns autores que tratam sobre questões ligadas a educação como FREIRE (1996); MORIN

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.006)

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E SEUS LIAMES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE LIBERTADORA

(2011); TARDIF (2014), entre outros. Sendo assim, apresentamos um artigo de reflexão, a partir de estudos de cunho bibliográfico e baseada na análise documental, tendo o método dialético na perspectiva do materialismo histórico como o mais propício, haja vista proporcionar o confronto entre a educação que temos e a que se faz necessária para a omnilateralidade da formação do cidadão. Através da discussão sobre a temática proposta, novas ideias e práticas surgirão como arcabouço para novas relações no interior da escola.

Palavras-chave: PNEDH, Educação em Direitos Humanos, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A sociedade mundial vem passando por diversas dificuldades entre elas podemos destacar os grandes entraves observados nos relacionamentos entre nações, pessoas e que se configuram de forma mais acirrada no interior da escola. Portanto ser professor em meio a esse contexto não tem sido trabalho fácil, o que tem levado muitos profissionais a buscar outras alternativas para tentar sanar essa lacuna que atinge as diversas áreas da sociedade.

Sendo assim o governo Brasileiro em 2003 lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como objetivo trazer para o debate nas escolas e em toda a sociedade as questões relacionadas ao respeito, lançando luz sobre assuntos até então pouco discutidos, sendo dividido em cinco áreas de atuação que são: educação básica; educação superior; educação dos profissionais de justiça e segurança; Educação Não formal, Educação e Mídia.

Portanto o referido trabalho busca trazer uma discussão mais aprofundada sobre esse documento e suas relações com a formação de professor e as práticas docentes. Estando ele subdividido em três tópicos: I - Refletindo sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – que mostra um breve histórico da evolução dos direitos humanos no mundo até a promulgação do referido plano no Brasil; II - A formação docente e a urgente necessidade de conhecer e vivenciar o PNEDH – que mostra a importância desse documento para a práxis educativa e para a formação de professores com agentes multiplicadores; III - A educação em direitos humanos e a formação do professor: benefícios e importância para o exercício da cidadania – que mostra a importância do professor formador de cidadãos críticos e disseminadores de ideias sobre direitos humanos, tudo isso relacionado a cidadania e a mudança concepções.

Dessa forma o professor deve receber uma formação com uma base teórica consistente, mas também com outras habilidades que o torne mais humano e atuante em sua realidade, o que deve proporcionar a esse profissional uma maior racionalidade no que diz respeito a sua atuação em sala de aula, sempre levando em consideração a realidade espoliativa e segregativa dos ideais

neoliberalistas. Ainda mais, podemos citar algumas visões que são importantes para a formação de um professor crítico e atuante, são elas: a visão pedagógica, a visão social, a visão cultural, a visão emocional e afetiva e a visão econômica.

Então, relacionar a educação em direitos humanos, o plano nacional de educação em direitos humanos e a formação docente, para projetar um trabalho interdisciplinar, tem se configurado como uma das alternativas que buscam proporcionar mudanças significativas na sociedade brasileira e na vida das pessoas. Logo o respeito e a empatia tem sido características significativas para esse novo contexto vivido por essa sociedade.

METODOLOGIA

A referida pesquisa tem caráter qualitativo, focando-se na compreensão e explicação da importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas relações com a formação de professores para a formação omnilateral do cidadão. Essa análise é caracterizada como um estudo de cunho bibliográfico, buscando levantar referências bibliográficas já utilizadas e publicadas para fundamentá-la, e baseada na análise documental, porque recorre a fontes mais diversificadas tais como: documentos, relatórios, tabelas, gráficos, entre outros, que demonstrem a realidade educacional desse modelo.

Nesse caso o método mais propício é o dialético na perspectiva do materialismo histórico. Em relação a esse método vemos:

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (SEVERINO, 2014, p.101)

Logo, a práxis educativa, ou seja, a teoria e a prática andam juntas e interferem diretamente na pesquisa, isso porque, todos os agentes sociais estão indubitavelmente relacionados, e suas atuações estão contidas em um tempo histórico, em uma totalidade social, o que gera consequências para todo o corpo social, todas essas são características nítidas do materialismo histórico dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I – REFLETINDO SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Atualmente as temáticas ligadas aos direitos humanos vêm sendo bastantes discutidas nos mais diversos ambientes, sejam eles em um contexto mais formal, como: a escola, a faculdade, ou a igreja, ou em outros não tão formais como as conversas nas ruas, ou em outros ambientes públicos como praças, comércios e shoppings.

Todos esses diálogos fazem com que novas formas de pensar e interagir sobre os direitos humanos, surjam e se propaguem por vários lugares do planeta, sendo essa disseminação acelerada pela evolução tecnológica dos meios de comunicação e transporte, que são propulsores de ideias em um mundo globalizado e totalmente interligado.

Por consequência também do documento conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi formulado pela Organização das Nações Unidas, em um contexto pós segunda guerra mundial (1948), momento esse que o mundo vivia sob tensões da guerra fria e sua bipolaridade (EUA x URSS), as acirradas discussões sobre os direitos da pessoa passaram a serem vistos com mais cuidado, o que levou a formulação de diversos outros documentos nas décadas posteriores, entre eles o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, aqui no Brasil.

Dessa forma a educação se revela como uma das áreas englobadas nesses programas e que merecem destaque, isso porque, é impossível que uma sociedade menos segregativa e exploratória emerge, sem uma reflexão aprofundado sobre o viés educacional mundial, sempre buscando metas e alternativas que possam trazer melhorias de vida para cada um dos quase 8 bilhões de pessoas

que fazem parte da população mundial. Dessa forma a DUDH em seu artigo 6º nos mostra que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Em mais de 70 anos de debate sobre a DUDH, entre muitas conferências, encontros, debates e acordos, o tema passou a ser discutido e trabalhado no interior das escolas de diversos níveis e em várias partes do planeta, sendo implementado nos currículos de inúmeras nações, inclusive no Brasil, trazendo para cada um dos milhões de alunos uma nova perspectiva sobre sua vida e a vida do seu semelhante, buscando uma formação mais humanitária e menos individualista.

Certamente o Brasil sendo uma nação formada por uma população miscigenada, com diversas culturas, um povo com costumes bastante heterogêneos e uma diversidade geográfica e natural absurda, não poderia avançar sem dialogar sobre toda essa pluralidade em suas escolas.

Sendo assim e levando em consideração o programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos que entra em vigor após 2005, juntamente com os planos de ação do referido programa – 1ª fase (2005-2009); 2ª fase (2009-2014); 3ª fase (2015-2019) a educação em direitos humanos passa a ser integrada ao currículo de muitos países, inclusive o Brasil.

A fim de reafirmar todo um trabalho em prol dos direitos das pessoas em caráter mundial, o governo brasileiro lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018, p.10), isso em 2003. Esse documento tem como objetivo:

- a. fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b. promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c. fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d. estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e. construir, promover e manter a paz.

Dessa forma, buscar fortalecer a conscientização em relação a condição do humano como pessoa que possui direitos e liberdades fundamentais em uma sociedade democrática e livre, faz parte desse arcabouço de ideias que buscam tomar forma concreta no interior do ambiente escolar.

Da mesma forma a liberdade do cidadão que é ratificada através do que é ensinado na escola, sendo essa instituição uma das propulsoras desses ideais, que fomentam na sociedade as aspirações por uma maior participação e envolvimento nas questões coletivas e que dizem respeito a emancipação social.

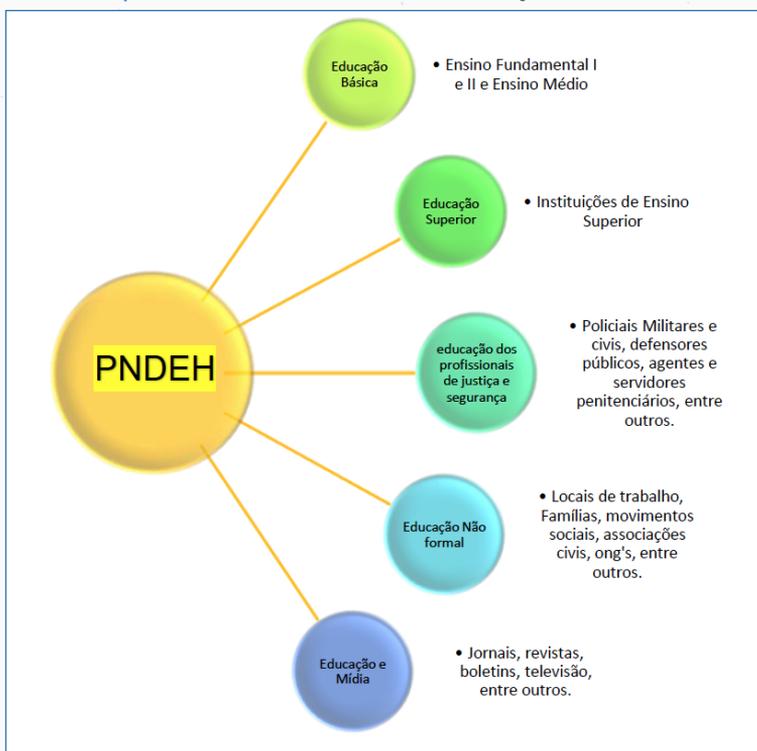
Portanto para alcançar tais objetivos que focam em uma formação integral da pessoa é necessário um esforço coletivo, em que todos os agentes sociais estejam envolvidos (escola, família, poder público, ongs, entre outros), vislumbrando um futuro em que o respeito seja uma das prioridades nos relacionamentos entre as pessoas e entre as instituições.

Sendo assim a escola como um dos pilares para essa transformação, lembrando que sozinha ou isolada ela não consegue desempenhar o seu papel, se coloca como grande estimuladora de mudanças, por isso a educação em direitos torna-se indissociável e indispensável em todo esse processo exposto.

Além da escola e do ensino básico podemos ver nas orientações que norteiam o PNDEH que são elencadas áreas de atuação da educação em direitos humanos, entre elas aparecem: a educação superior, a educação não formal, a educação dos profissionais de justiça e segurança e educação e mídia. Todas essas áreas

apresentadas no plano, possuem orientações com concepções, princípios e ações programáticas que devem servir de norteamento para as mais diversas atividades desenvolvidas em todas as cinco regiões do Brasil, sempre observando as particularidades de cada área, isso se caracteriza também como respeito. Dessa forma temos:

Esquema: As diversas áreas de atuação do PNDEH



O referido esquema traz uma noção mais ampliada de como esse documento perpassa por diversos setores e instituições sociais, sempre buscando essa integração das diversas áreas e apontando para uma articulação social, de linguagem, de ações e de propostas, sendo elas tão bem arregimentadas, que passam a tornar-se quase como uma unidade, enquanto a isso devemos rememorar que quanto maior o grau de envolvimento dos agentes sociais e comprometimento político, maior será o grau de integração de todas essas propostas, que desencadeará em maiores e mais exitosos resultados.

Segundo o dicionário Aurélio on line a palavra liame significa “vínculo; tudo aquilo cujo propósito é ligar, unir ou prender uma coisa ou pessoa a outra”. Sendo assim é impossível desvincular a educação em direitos humanos, da prática pedagógica de cada professor em sua sala de aula, pois esse o seu grande espaço de atuação, e nem das políticas públicas de formação desse profissional.

Muitos são os liames existentes entre essas temáticas e as diversas ciências seja ela a pedagogia, a geografia, a história, a biologia, ou qualquer outra, a interdisciplinaridade é um dos meios pelos quais esses liames são costurados na práxis educativa.

Contudo todos esses esforços devem ser intensificados e reafirmados por políticas públicas que ratifiquem essas propostas e conseqüentemente com o decorrer dos anos, a médio ou longo prazo a sociedade também passará a entender sua função e motivação na retroalimentação dessa cadeia tão importante para uma formação libertadora.

II – A FORMAÇÃO DOCENTE E A URGENTE NECESSIDADE DE CONHECER E VIVENCIAR O PNEHD

A construção do conhecimento também se dá através da formação em sala de aula, pois existe a necessidade de transmiti-lo as futuras gerações, já que foi socialmente acumulado, o qual chamamos de ciência, portanto isso só é possível também através do auxílio do professor.

Esse profissional exerce uma fundamental função na sociedade, pois consegue transformar todas essas informações em algo palpável e acessível a pessoas de todas as idades. Portanto é imprescindível que ele seja apoiado, valorizado e instigado, buscando tornar-se cada dia mais atuante e participativo em seu ambiente de trabalho, o que refletirá em todo o contexto social. Segundo Tardif (2014, p. 21) “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Sendo assim e considerando toda a relevância desse ator social, torna-se uma necessidade a formação consistente e direcionada, no que diz respeito a educação em direitos humanos. Visto que a sociedade vive momentos de extrema falta de empatia, em

que as desigualdades se avolumam e se apresentam nas mais diversas formas, em inúmeros lugares.

Por isso investir nessa formação, se apresenta como sendo uma das principais entre as inúmeras formas de auxiliar ao desenvolvimento e melhorias na qualidade de vida da população, geram mudanças significativas em realidades totalmente necessitadas.

Levando em consideração o exposto anterior, podemos observar o alto índice de desemprego que assola o Brasil e o mundo, o que desencadeia ainda mais violência, pessoas em condições subumanas, vivendo nas ruas ou em habitações sem as condições mínimas e com fome em várias cidades.

A realidade no interior da escola também é reflexo de toda a situação na qual essa instituição está inserida, altos índices de violência e violação dos direitos humanos, o que acaba por afastar ainda mais os cidadãos do convívio pacífico no interior dela, aumentando muito os índices de evasão e desistência. Mas o que fazer para que professores cada vez mais atuantes possam ser formados e atuem como ajudantes para transformação de realidades? FREIRE (1996, p. 68) sobre a questão do aprender diz:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas.

Portanto, podemos considerar a necessidade urgente de uma formação docente mais completa, que envolva além das questões cognitivas, também visões mais ampliadas sobre o mundo em que vivemos, às questões culturais, sociais, econômicas, as ligadas as emoções, afetividade, entre outros.

Dessa forma o professor deve receber uma formação com uma base teórica consistente, mas também com outras habilidades que o torne mais humano e atuante em sua realidade, o que deve proporcionar a esse profissional uma maior racionalidade no que diz respeito a sua atuação em sala de aula. Ainda mais, podemos citar algumas visões que são importantes para a formação de um professor crítico e atuantes, são elas:

Esquema: As diversas visões do professor



Todas as visões apresentadas acima nos mostram que a formação de professores se torna cada dia mais difícil, com exigências cada vez maiores, mas que fazem parte da realidade de um mundo globalizado e cada vez mais desumanizado e espoliativo.

Dessa feita é importantíssimo o estudo desse tão importante documento que é o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos, pois em seu interior ele também engloba pautas e direcionamentos que auxiliam a formação de um professor que deve desenvolver em sua trajetória profissional essas diversas visões, que mais especificamente são:

1. *Visão pedagógica* – onde o profissional tem a oportunidade de entender o que verdadeiramente é a educação, suas facetas, a didática, as metodologias aplicadas em sala de aula, os recursos, os objetivos a serem traçados e que norteiam o trabalho docente, entre outros.

Mesmo considerando que o trabalho docente ocorre a partir de relações organizadas e desenvolvidas pelo professor visando à aprendizagem de um saber sistematizado pelo aluno, por meio de recursos e procedimentos pedagógicos, entende-se que ele se fundamenta, também, em outras relações. A instituição escolar, como prática social específica e por

meio do trabalho pedagógico, sistematiza relações “situadas entre as finalidades específicas de educação formal e as finalidades sociais para a formação humana. (DAMIS, 2004, p.15).

2. *Visão Social* – assim como o professor não vive ilhado, nem isolado, mas faz parte de todo um contexto e está inserido na sociedade, não pode e nem deve alhear-se de toda essa realidade que é visível e palpável, portanto uma formação para uma visão social mais ampliada e que compreenda as diversas facetas sociais entre elas: desigualdades, exclusões, sistemas e subsistemas, agentes. Essa visão mais dialética e dialógica assim como motrou Freire (1996, 1974) em suas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.
3. *Visão Econômica* – que também está diretamente ligada a visão social, mas com imbricação maior no que diz respeito ao comércio mundial, economias nacionais, moedas e suas influências diretas na vida do cidadão comum, ou seja, como todo esse discurso capitalista influencia na vida do profissional professor e na sua prática pedagógica, o que refletirá diretamente na formação de seus alunos e de toda uma sociedade, no que diz respeito a sua comovisão.
4. *Visão cultural* – todos somos seres sociais e que carregamos em nós costumes, tradições e uma leva de outras hábitos que estão imbuídos no conceito de cultura. Sendo assim o professor estando imerso em um mundo multicultural que é a sociedade mundial, e dentro dessa grande sociedade temos a escola, que também se caracteriza como um ambiente de encontro de muitas culturas. Sendo assim, se faz necessário refletir sobre todo esse escopo de diferenças e sobre as formas de viver dentro dele. Sobre esse assunto CAZDEN (2021, p.26) nos diz: “Assim como a geopolítica global mudou, o papel das escolas mudou fundamentalmente. As diversidades cultural e linguística são agora questões centrais e críticas”.
5. *Visão emocional/afetiva* – Os seres humanos além de tudo são seres que possuem emoções e buscam a afetividade. Uma educação sem emoção, sem humanização,

sem envolvimento com o outro ser, não se configura como proposta que busca alcançar as necessidades das pessoas e ajudá-las para seu crescimento socioemocional. Como seria uma escola onde as pessoas que dela fazem parte não veem os demais como coparticipantes do sucesso social e ajudantes para à ascensão e projeção social do outro? Provavelmente a mesma iria falhar em sua função de instituição formadora do cidadão.

Com a pandemia do novo coronavírus o mundo passou a vivenciar inúmeras dificuldades, desde o afastamento social até o agravamentos de problemas sociais que já faziam parte do cotidiano de muitas sociedades, inclusive a brasileira, entre eles: a evasão escolar, o aumento da fome e do desemprego, o colapso na rede de saúde, e a dificuldade nos cursos de formação de professor.

Por sua vez, a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação, que instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais durante a vigência da pandemia, fez com que milhões de alunos em todos os níveis de ensino fossem afastados de sua realidade escolar, do seu espaço de vivência, tendo suas aulas transferidas para o ambiente virtual, o que ficou inacessível para muitos deles no mundo inteiro.

Devido a essa realidade podemos nos perguntar: quais problemas foram aprofundados e quais direitos foram negados ou infringidos durante o período pandêmico que refletiram diretamente na formação de professores e na aprendizagem de milhões de aluno? Durante os anos de 2020 a 2022 diversas dificuldades se apresentaram na vida dos docentes, o que tem trazido inquietações profundas para a prática em sala de aula e para a vida dos alunos.

Sendo assim, todas as aulas das graduações passaram do formado presencial para o remoto, o que afastou o estudante do convívio da universidade, dos demais colegas de sala e de toda uma estrutura a qual ele estava adaptado há anos, o que o impulsionou a buscar novas alternativas metodológicas para reduzir esses impactos decorrentes desse momento social atípico.

Toda esse situação agravou ainda mais a situação da formação de professores, pois muitos dos alunos e também dos docentes

não possuíam e ainda não possuem aparelhos adequados para a aula síncrona ou assíncrona – computadores, celulares, tablets, internet, entre outros – o que acaba por aprofundar ainda mais as disparidades entre as classe sociais e os níveis de aprendizagens, entre as pessoas e os grupos, asseverando a desigualdade social e as chagas sociais oriundas dela, o que pode ser observado da educação básica até a pós graduação.

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 205)

Ao observar o que a Carta Magna brasileira nos diz, podemos verdadeiramente refletir sobre a ineficiência do poder público e da ação do estado sob a realidade social de milhões de estudantes, que com dificuldades incontáveis se desdobram para conseguirem uma formação que poderá garantir uma mudança em sua realidade socioeconômica.

Mas como estudar se o professor e o aluno não estavam preparados nem com recursos que seriam utilizados nesse novo modelo, nem com as habilidades necessárias para lidar com essas novas tecnologias? As duas vertentes nos mostram de forma clara o abandono e o descaso do poder público com a formação dos seus cidadãos, sendo essa a única forma para mudanças significativas em suas vidas, o que lhes garantirão embasamentos necessários para cobrar dos diversos responsáveis a concretização dos seus direitos como pessoa.

Segundo MORIN (2011, p. 65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) ensinar como se tornar cidadão”. Portanto vivenciar um processo de escolarização em meio a todas essas intempéries, reflete e também é refletido nas questões econômicas observadas no dia a dia das pessoas, onde estudar torna-se uma verdadeira odisseia diária, de buscas por meios viáveis para que esse direito seja cumprido, quando o é.

Além de todos esses obstáculos somam-se dificuldade em conciliar o trabalho home office e os estudos, levando em consideração o número reduzido de aparelhos que devem ser conciliados por mais de uma pessoa com propósitos divergentes, isso na mesma casa, ou seja, alguém é prejudicado pela reduzida quantidade desses aparelhos e pelo tempo que muitas vezes ampliado do uso do mesmo, em relação a necessidade o outro, não coincidindo os horário e o ritmo de estudos entre os diversos usuários.

Outras grandes incertezas que se apresentam entre tantas, são as inseguranças sanitárias, econômicas e sociais. Dessa feita algumas indagações pairam sobre a mente de muitos profissionais da educação e também de seus alunos, entre elas: Será que sairemos vivos de toda essa situação? Teremos emprego e dinheiro para nos manter durante e após esse período? Como será o mundo pós-pandemia? Será que um dia tudo isso vai acabar e voltaremos ao normal?

III – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: BENEFÍCIOS E IMPORTÂNCIA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A educação em direitos humanos tem sido uma grande propulsora para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar, o que promove a cultura de paz e o respeito mútuo. Mas para que todas essas mudanças sejam concretas e reais é necessário investimentos maciços no professor e em toda a equipe escolar, sabendo que o educador é propagador de ideias e disseminador de sonhos, o que traduz uma educação humanizada.

Entretanto o que vemos são legislações que afastam a cada dia o professor dessa visão e o aproxima ainda mais de uma educação que preza pelas ideias capitalista, neoliberalista, da individualidade e que prepara o cidadão visando a utilização do mesmo no mercado de trabalho, auxiliando a engrenagem necessária para que o sistema vigente se mantenha em uma posição hegemônica.

Toda essa formação conduzida com esse propósito precisa ser aligeirada e flexível, tendo como referência os moldes capitalistas de atuar, o que acaba por gerar profissionais cada dia mais distantes de uma realidade social empática e humanizadora, tornando-se

apenas mais uma “peça” que não precisa pensar, nem refletir sobre a realidade que o circunda.

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. (KUENZER, 2016, p.18).

Dessa forma também tem sido a formação de muitos profissionais da educação, entre eles os professores, que por vezes se veem detidos em uma grande jaula que se chama amarra social, que o faz muitas vezes abrir mão dos seus ideias e seguir o curso do sistema hegemônico, sem questionar, sendo sempre tomado por um sentimento de fracasso e impotência, consequências também de uma formação fragilizada e/ou bastante pragmática.

A partir de todas essas reflexões podemos perceber a urgência de vivenciarmos cotidianamente no interior da escola a educação em direitos humanos. Essa educação elucida em cada professor a sua condição de humano e traz para perto as necessidades oriundas da vida social, juntamente com as urgências de resolução dos conflitos e da fomentação de novas políticas que conversem sobre as temáticas ligadas a esse campo.

Freire (2016), nos mostra que “a essência da formação permanente de educadores e educadoras é a reflexão sobre a prática para melhorá-la”. Dessa feita, podemos pensar: será que em meio a tantos conflitos, sendo esses em todas as áreas e de todas as formas, os professores podem melhorar sua prática através da formação permanente?

Portanto, a resposta é sim. Sabemos que somente a formação de professores não muda toda uma realidade social instalada, pois não é uma panaceia, mas contribui para a sua melhoria. Sendo assim, poder público, escolas, famílias, ong’s entre outros podem trazer suas contribuições para uma transformação de realidade.

Pois para Cavaliere (2002, p. 253) “Todo âmbito ‘técnico pedagógico’ é também necessariamente um âmbito político”. A classe profissional deve usar a força que possui e continuar lutando a cada

dia para um amanhã com mais possibilidades e realização, sabemos que não é fácil, mas também não é impossível.

Então esse cidadão (professor) que busca incessantemente por melhorias de suas condições de trabalho e também no ofício de formar outros cidadãos, respaldados na educação em direitos humanos, devem defender princípios inegociáveis como:

1. *Empatia* – que é a capacidade de colocar-se no lugar do outro, algo que tem sido bastante esquecido, isso devido a proliferação dos ideais de individualidade, que são bem característicos dessa política neoliberal;
2. *Ser humano participativo* – a participação na vida social faz parte dos ideais da democracia e traz para os que dela participam o sentimento de pertencimento social. Por isso a formação do professor deve ser pautada nessas práticas, pois o mesmo é a pessoa capacitada para que de forma didática e pedagógica ensine esses princípios aos milhões de habitantes do país.
3. *Ser humano multiplicador de boas ações e boas ideias* – é exatamente o que havia sido contemplado no item anterior, mas nunca esquecendo que as pessoas que recebem a formação não devem ficar com o conhecimento para si, mas sempre repassá-lo e incentivar os demais que o receberam a transmiti-los a outros, dessa forma a cadeia nunca será fechada e todos os âmbitos sociais receberão influências.
4. *Ser humano crítico* – refletir sobre a realidade, observar seu entorno e discutir sobre questões colocadas fazem parte do dia a dia das pessoas, mas ser crítico vai além disso, é observar, refletir, discutir e trazer alternativas de melhorias para que a cidadania seja evidenciada e a participação seja efetiva, tudo isso em uma busca incessante por novas alternativas, conforme os problemas se apresentem, isso também é resiliência, essa característica é muito importante na sociedade de jogo de poderes que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações propostas nesse texto nos levam a refletir sobre a importância do PNEDH para a consolidação da educação

em direitos humanos nas mais diversas áreas da sociedade, pois sabemos que em todas eles o estudo e a atuação desse documento é de suma importância para a construção de uma sociedade menos agressiva e mais empática.

Sendo assim, observar um pouco a história dos direitos humanos e de suas implicações na vida de cada cidadão, faz com que se eleve ainda mais a responsabilidade social para a multiplicação e disseminação desse conhecimento.

É notório que todos os conflitos mundiais não serão resolvidos, pois pontos de vistas e cosmovisões contrárias sempre existirão, mas tentar trazer conciliações e a cultura da paz é também responsabilidade de toda a sociedade, inclusive dos profissionais da educação, entre eles o professor.

Dessa feita, torna-se urgente a demanda por uma formação docente mais humana e pautada nas ideias de cooperação e respeito, o que é extremamente relevante para uma escola com menos conflitos e onde as alternativas de resolução dos mesmos aparecem com mais facilidade.

Portanto ser professor, é ser cidadão e ser cidadão nos remete a vida coletiva. Viver coletivamente e com harmonia é uma das propostas dessa educação que está fundamentada nos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

KUENZER. Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada**. Brasília, v. 20, n. 2, 2016

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO (1988)**. Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação de publicação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 20 de março de 2020**. substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: Uma Nova Identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. In VEIGA, Ilma, Passos Alencar. **Repensando a Didática.** 21 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada.** Curitiba. ANPED/SUL. 2016.

LIAME. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 15/06/2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos Da ONU, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. acesso em: 10 abr 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed.
São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis
– RJ: Vozes, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.008)

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SIMETRIA BASEADA NA CONFECÇÃO DE CESTOS DE CIPÓ DOS POVOS POTIGUARA DA PARAÍBA

Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva

Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, jussara@dcx.ufpb.br;

Geane de Souza Oliveira

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, geane.souza@academico.ufpb.br;

RESUMO

A comunidade indígena possui uma riqueza de cultura e saberes matemáticos em seus artesanatos que podem ser explorados no ambiente educacional para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças da comunidade. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, campus IV – UFPB, que objetivou investigar a possibilidade do uso dos cestos de cipós e palha de dendê na visualização de propriedades de Simetrias em tarefas para sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, em escolas indígenas do município da Baía da Traição – Pb. Como referencial teórico utilizamos autores como D’ Ambrosio (1998), Domite (2004), Borba e Costa (1996), Paiva, (2003). Para o desenvolvimento da pesquisa foi inicialmente realizado um levantamento bibliográfico buscando compreender as orientações propostas na BNCC no que se diz respeito ao ensino da geometria nos anos finais do Ensino Fundamental, em específico as Transformações Geométricas, as isometrias. Em seguida, a pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas: a realização de uma

visita a aldeia Cumaru, Baía da Traição - PB, para a observação do processo tradicional de confecção dos cestos de cipós e palha de dendê; a compreensão dos diversos elementos de simetrias existentes nas etapas do processo; e articulação desses diversos elementos de simetria com as competências descritas na BNCC (2018) para possibilitar a utilização em tarefas de sala de aula. Assim, esta pesquisa teve como resultado a elaboração de uma sequência didática, na perspectiva da Etnomatemática, para proporcionar ao aluno vivenciar as propriedades de simetrias por meio da visualização e identificação nos cestos de cipós dos Povos Potiguara da Paraíba.

Palavras-chave: Simetria, Etnomatemática, Povo Potiguara, Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado num Trabalho Final de Conclusão de Curso intitulado “Uma proposta didática para o ensino de Simetria por meio da confecção de cestos de cipó dos Povos Potiguara da Paraíba” (OLIVEIRA, 2022), que analisou as relações entre os conceitos matemáticos utilizados no processo de confecção dos cestos de cipó que emergem dos saberes culturais dos Povos Potiguara, numa perspectiva Etnomatemática, visando resgatar e valorizar a cultura e o meio social dos alunos, possibilitando a percepção das correlações entre essas atividades culturais presentes no cotidiano dos estudantes e os conhecimentos matemáticos escolares.

A necessidade de investigar as possíveis correlações das noções matemáticas encontradas na confecção de cestos, com os conceitos matemáticos ensinados nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, situa-se como um ponto crucial nas discussões sobre o envolvimento da cultura indígena na Educação Básica, aqui em específico, o ensino de matemática.

A educação deve ser integrativa, multicultural, respeitando os conhecimentos prévios e direcionando seu processo de ensino-aprendizagem para a contribuição na comunidade em que está inserida, fortalecendo a importância da prática no ensino da Matemática, e a associação de conhecimentos específicos escolares às atividades do dia a dia dessas comunidades.

A referida pesquisa, apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busca não só apresentar a importância de tratar objetos de conhecimentos matemáticos associados a saberes do cotidiano Indígena, mas também apresentar a importância da continuidade desses saberes no ambiente escolar, assim como, na cultura Indígena Potiguara.

Nesse contexto, este artigo, em particular, tem como objetivo apresentar parte da trajetória da pesquisa realizada e a proposta didática elaborada com base nas relações dos saberes culturais das práticas cotidianas das artesãs com os conceitos de simetria. A pesquisa que serviu de base para este artigo foi desenvolvida na Aldeia Cumaru localizada no município de Baía da Traição – PB, com artesãs locais pertencentes a etnia Potiguara. Para atingir

os objetivos da pesquisa os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram: entrevista semiestruturada com a participante da pesquisa; diário de campo; registros fotográficos do processo de confecção dos cestos.

Como estrutura desse artigo, inicialmente apresentamos o referencial teórico sobre Etnomatemática a partir dos pesquisadores como D'Ambrosio (1997), Borba e Costa (1996), e dos documentos referenciais e normativos da educação como PCN e BNCC, destacando as indicações sobre a importância de se trabalhar em sala de aula o ensino de Matemática de maneira intercultural, discutindo as possíveis possibilidades de um ensino-aprendizagem com significatividade por meio da Etnomatemática, o que se configura como uma possibilidade para desenvolvimento de objetos do conhecimento de forma interdisciplinar e sobre os conceitos de simetria respaldados nos documentos educacionais. Em seguida, descreveremos o percurso metodológico; os resultados e discussões, e por fim as trazemos as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ETNOMATEMÁTICA E A DIVERSIDADE CULTURAL

De acordo com o professor Ubiratan D'Ambrosio (2001), o Programa Etnomatemática tem como foco procurar entender o saber/fazer matemático de diferentes grupos/povos desenvolvido ao longo da evolução humana. Nesse sentido, o autor destaca que a Etnomatemática é “[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, **sociedades indígenas**, e tantos outros grupos que se identifique por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D'AMBROSIO, 2007, p. 09, grifo nosso).

Assim, percebemos que esses saberes são repassados de geração em geração por meio de atividades desenvolvidas no cotidiano como: agricultura, pesca, confecção de artesanato, construções, comércios, entre outras atividades, sendo esses saberes constituídos histórico e culturalmente, parte da diversidade Cultural. Ao falarmos sobre a diversidade cultural destacamos a influência

dela na educação do Brasil. Ressaltamos que multiculturalismo na educação é um grande desafio para pesquisadores de maneira geral, e em particular nesse trabalho, a diversidade cultural no ensino de matemática presente nas salas de aula.

Nesse contexto, destaca-se a importância do programa Etnomatemática como foco para explorar esses conhecimentos de maneira a resgatar e valorizar no ambiente escolar e acadêmico, o saber/fazer do estudante, possibilitando um ensino-aprendizagem de Matemática de forma significativa, partindo da sua prática para a teorização de sala aula, como uma possibilidade para abordar a diversidade cultural.

Segundo Schwantes *et. al* (2019), ofertar a Etnomatemática como uma proposta pedagógica para sala de aula, é colaborar para que gerações futuras possam conhecer uma Matemática muito mais cultural, assim como, interdisciplinar, relacionada ao saberes e fazeres do seu cotidiano e ao cotidiano de diferentes grupos/povos desenvolvendo a alteridade.

Nesse contexto de diversidades culturais, ao destacarmos a importância da Educação indígena, concordamos com Borba e Costa quando dizem que:

Numa escola **indígena**, não se deve ensinar somente a matemática acadêmica; também a matemática do saber-fazer deve ser contemplada. Não se trata, é claro, de estar na escola do índio ensinando o que ele já sabe. Trata-se de considerar a escola como um momento propício para a aproximação destes saberes. O saber matemático construído no cotidiano indígena e o saber matemático acadêmico poderiam então ser pensados como complementares, um não sendo visto como mais importante que o outro, ou um estágio mais avançado que o outro (BORBA; COSTA, 1996, p.89).

Uma vez que ao proporcionarmos um ensino a partir da investigação de algo que ele já conhece, é possibilitar ao aluno a (re)construção de seus próprios conceitos científicos, pois a partir do momento em que o aluno compreende, (re)interpreta e consegue relacionar os objetos de conhecimentos de sala de aula com as situações vivenciadas em seu cotidiano, ele está tomando

consciência dos saberes e constituindo os conhecimentos, “os quais vão sendo aprimorados diariamente de acordo com as situações vividas, formando desta maneira os verdadeiros conceitos científicos” (VYGOSTSKY, 1991, p. 84).

Entretanto, para que estes conhecimentos sejam percebidos nas tarefas de sala de aula é necessário que sejam ofertados de forma diversificada, ou seja, de maneira transcultural. Assim “Etnomatemática sugere ao professor fazer emergir modos de raciocinar, medir, contar, tirar conclusões dos educandos, assim como, procurar entender como a cultura se desenvolve e potencializa as questões de aprendizagem” (DOMITE, 2004, p. 420 *apud* OLIVEIRA, 2022, p. 21). Fortalecendo as palavras do professor D’Ambrosio, quando diz que “a Etnomatemática propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade” (D’AMBROSIO, 2021, p.112). Isso pode oferecer ao aluno conhecimentos multiculturais interligados ao seu currículo pedagógico, possibilitando a utilização de diferentes saberes e contribuindo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas culturais entrelaçados ao objeto do conhecimento de simetria, possibilita que o ensino de Geometria, ocorra de maneira interdisciplinar, contribuindo com a formação de conceitos matemáticos dos conhecimentos formais e informais no contexto escolar.

O ENSINO DA SIMETRIA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997, p. 32) “Para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”. Vemos que os documentos orientadores educacionais como os PNC, (BRASIL, 1997), já enfatizavam a importância de trabalhar em sala de aula os objetos de conhecimento de maneira multicultural, trazendo os saberes matemáticos de diferentes grupos/povos para sala de aula valorizando a sociedade plural pela qual é constituída nosso país. As orientações dos PCN (BRASIL, 1998), já ressaltavam que, o ensino da geometria poderia ser

articulado à arte possibilitando ao aluno uma significatividade na compreensão de conceitos geométricos. Além, de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências como raciocínio lógico, argumentativo e dedutivo.

Corroborando com as indicações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Matemática (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), destaca a importância e a necessidade de se trabalhar em sala de aula a valorização dos aspectos multiculturais presentes em nossa sociedade como uma proposta pedagógica para o ensino da Matemática. E, de acordo com a BNCC a

Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. (BRASIL, 2018, p. 271).

Destacamos que a BNCC ressalta a importância de trabalhar em sala de aula um amplo conjunto de conceitos e procedimentos, e entre eles, as Transformações Geométricas, em específico, as Simetrias. Já que este objeto de conhecimento contribui diretamente para a “[...] construção da percepção espacial do aluno, assim como, para o desenvolvimento da realização de construção, representação e interdependência de imagens e formas” (BRASIL, 2018 *apud* OLIVEIRA, 2022, p. 29). Pois, é no Ensino Fundamental que são desenvolvidas competências e habilidades como: raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente (BRASIL, 2018).

Assim, acreditamos que o ensino de Simetria deva ser introduzido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de manipulação de objetos, softwares, e representação de figuras geométricas, possibilitando a construção das primeiras percepções de simetrias para o aluno, sendo essas percepções ampliadas

gradativamente nos anos finais do Ensino Fundamental por meio para que haja uma progressão de aprendizagem desses conceitos.

As simetrias, são objetos de conhecimento muito presentes em nosso cotidiano, seja em construções, na confecção de artesanatos, na natureza, automóveis, em pinturas, entre outros. Porém, ao ser trabalhada em sala de aula, verificamos que poucas vezes é associada ao cotidiano dos alunos, o que pode ser um dos aspectos que contribui para o fato de os alunos aprenderem a teoria, mas não relacionarem os conceitos a situações de seu cotidiano. Desta maneira, entendemos que trabalhar numa perspectiva da Etnomatemática que alia os saberes culturais das confecções dos cestos indígenas aos conceitos da matemática escolar, configura-se tanto como uma proposta pedagógica para o ensino da Matemática, como possibilidade para se discurtir a diversidade cultural presente em sala de aula. Tal proposta com “instrumentos comunicativos, analíticos e materiais para que possam conviver, com capacidade crítica, numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia” (D’AMBROSIO, 2001, p. 46), pode proporcionar ao aluno o resgate e a valorização dos diferentes saberes presentes em nosso país.

METODOLOGIA

A pesquisa do referido TCC teve uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco foi trabalhar com a Etnomatemática como metodologia de ensino para a aprendizagem de Simetria por meio dos saberes matemáticos praticados por artesãs Potiguara da Paraíba, durante a confecção de cestos de cipós e palha de dendê. Pois, de acordo com Gil (2010), este tipo de abordagem é aberto a compreensão de fenômenos por meio de investigação, observação, exploração e reflexão destes fenômenos. A respeito dos procedimentos técnicos e investigação classificamos nossa pesquisa como um estudo de caso, que de acordo com Yin (2013), é “[...]a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (apud GIL, 2017, p. 24).

Como instrumento de levantamento de dados para a nossa pesquisa, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas com artesãs da Aldeia Cumaru, para coleta de

dados acerca da confecção dos cestos de cipós, com o intuito de fundamentar a elaboração da Sequência de Didática para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

A pesquisa foi desenvolvida na Aldeia Cumaru localizada no município de Baía da Traição – PB, cerca de 115 km de distância da capital Paraibana, com artesãs locais pertencentes a etnia Potiguara. Para levantamento dos dados e construção da Sequência Didática apresentada, foram realizadas entrevistas com artesãs e anciãos da aldeia Cumaru, em quatro etapas.

Na primeira etapa, foi feito um levantamento histórico e cultural sobre a aldeia Cumaru, para obtenção de informações foram realizadas pesquisas em registros da Funai, artigos científicos, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), e entrevistas com artesãs e anciãos.

Na Segunda Etapa, foi feito uma pesquisa sobre a função social das artesãs dentro da comunidade Indígena, que atualmente são um dos principais contribuintes para o estabelecimento de uma identidade cultural, bem como para a geração de renda na aldeia Cumaru.

A terceira etapa, ocorreu uma entrevista com a artesã da aldeia Cumaru. Durante a nossa conversa, a artesã fez um relato histórico sobre como aprendeu o ofício/profissão deixado por seu pai, assim como, também explica a função dos cestos e suas classificações nas atividades agrícolas praticadas na aldeia. A artesã, também fala das experiências com seu pai e sobre os ensinamentos dele, e sobre o que foi repassado a ela, ainda na infância. Hoje, esses conhecimentos são repassados por ela, para jovens das comunidades Indígenas Potiguara, e para pessoas que assim como ela buscam manter a cultura viva da produção de artesanatos Indígenas Potiguara.

A quarta etapa ocorreu com a imersão da pesquisadora no processo de elaboração dos cestos de cipó e palha de dendê, no qual a artesã, ensinou o passo a passo da confecção dos cestos. Ressaltamos que nessa etapa, os saberes matemáticos das práticas culturais emergiram durante o processo. O que possibilitou as correlações entre os conceitos matemáticos escolares e os culturais, o que embasou a elaboração da proposta de sequência didática, que tem como foco apresentar os saberes matemáticos que emergem

durante a confecção das cestarias de cipó como ferramenta para o ensino-aprendizagem do objeto do conhecimento simetria, para uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental.

RELATO DA VIVÊNCIA NO PROCESSO DE CONFECÇÃO DOS CESTOS

Enquanto estudante¹ do Curso de Licenciatura em Matemática e pertencente à etnia dos Povos Potiguara da Paraíba, o desenvolvimento da quarta etapa da pesquisa, a imersão durante no processo de confecção dos cestos, permitiu compreender, demonstrar/utilizar a relação da Matemática praticada de forma implícita em práticas artesanais características da cultura Potiguara, com a matemática da sala de aula. Nesse tópico descrevemos a quarta etapa sistematizando alguns momentos.

Inicialmente a artesã fez a coleta e organizou as matérias primas, cipó e palha de dendê, (Figura 1), que são facilmente encontradas na mata que rodeia a comunidade Indígena.

Figura 1: Matérias Primas

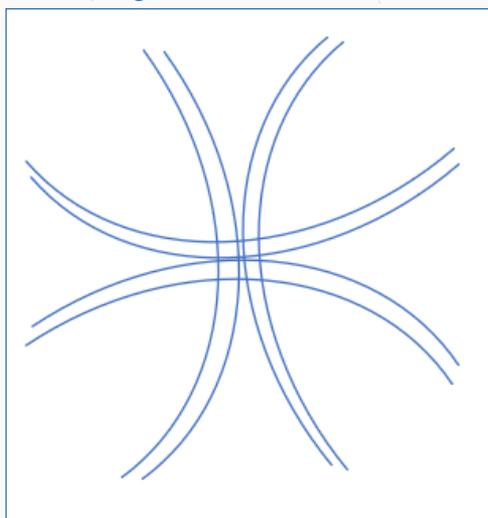


1 Autora 2 desse artigo.

Fonte: Acervo da Pesquisa (2022)

Logo após a coleta da matéria prima, a artesã fez um processo de seleção dos materiais. No qual ela separa nove pedaços de cipós de tamanhos e espessuras similares para dar início a base do cesto. Sendo que destes 9 (nove) pedaços ela utilizará inicialmente 8 (oito) deles, os quais são sobrepostos da maneira como mostra a Figura 2.

Figura 2: Início do cesto

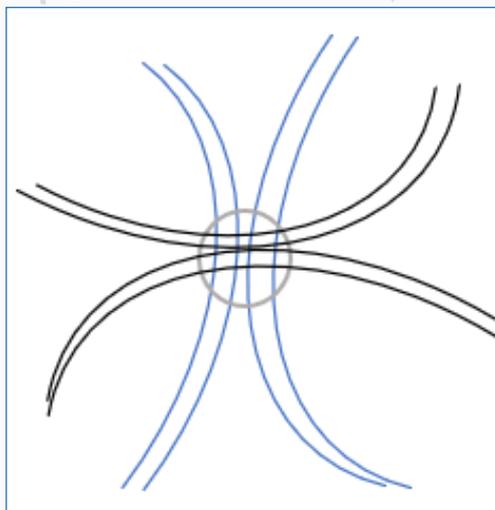


Fonte: Elaboração das Autoras

Após realizar as sobreposições dos oito pedaços de cipós (Figura 2), a artesã começou a realizar o processo de entrelaçamento desses cipós, de maneira a prendê-los firmemente.

Assim, ela seguiu com o entrelaçamento por três voltas, estabelecendo uma sequência de movimentos, em que a corda de cipó vai alternando em uma sequência de 4 em 4, ou seja, passando 4 cipós por baixo das primeiras cordas, e por cima das 4 seguintes como mostra a Figura 3. Nesse momento já identificamos que a disposição dos cipós já apresenta elementos de simetria.

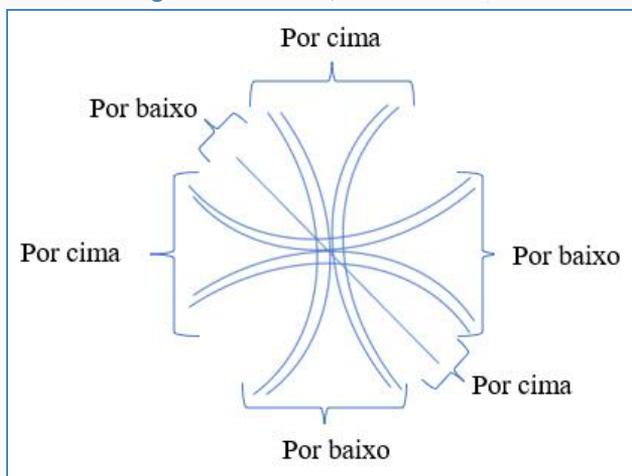
Figura 3: Entrelaçamento dos cipós



Fonte: Elaboração das autoras

Feito o processo inicial de entrelaçamento, a artesã faz a introdução do nono pedaço de cipó, designado por ela como **mindinha**. Segundo a artesã, o nono pedaço é utilizado para dar “beleza ao cesto”, pois este nono pedaço de cipó é o que deixa o espaçamento entre o entrelaçamento com a mesma noção de espaço (medida). Assim, ela o introduz de maneira inclinada, e utiliza a mesma sequência anterior para prendê-lo a base do cesto como mostra a figura 4.

Figura 4: Introdução da Mindinha



Fonte: Elaboração das autoras

Ao realizar este mesmo procedimento por três voltas, a artesã prosseguiu com o manuseio, só que a sequência de alternância vai alterando de acordo com o tamanho do diâmetro do cesto, assim, da sequência de 4 em 4, ela passa agora utilizar em sequência de 2 em 2, e depois de 1 em 1 até chegar ao diâmetro desejado, o qual forma uma rosácea, como mostra a figura 5. É importante ressaltar, que para a confecção da base do cesto de acordo com a artesã, sempre devem ser utilizados números ímpares de cipós, caso seja utilizado números pares, os espaçamentos entre o entrelaçamento ficam assimétricos, causando a imperfeição da base.

Figura 5: Base do cesto após o entrelaçamento



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Após a confecção da base do cesto, a artesã dobrou os nove pedaços de cipó utilizados na base, prosseguindo com sequência utilizada anteriormente de 1 em 1, porém agora, utilizando a palha do dendê, até completar o comprimento desejado para seu cesto como mostra a figura 6.

Figura 6: Confeção do corpo do cesto



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

A confecção de cestos de cipós e palha de dendê, são práticas artesanais realizadas pelos povos Potiguara da Paraíba a mais de 500 anos, em que estes ensinamentos são passados de geração em geração por um povo que luta diariamente pela permanência e existência de suas culturas e tradições. Os cestos Potiguara, são

ainda muito utilizados nas atividades agrícolas das comunidades indígenas dos Povos Potiguara da Paraíba, na pesca, produção de farinha, colheita e atividades domésticas de seu cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico, iniciamos apresentando o desenho das tarefas que compõe a sequência didática e, em seguida discorreremos sobre algumas orientações para a vivência das tarefas na sala de aula.

DESENHO DAS TAREFAS

A partir dessa pesquisa, observamos quais os conceitos de simetrias estavam presentes na confecção das cestarias. O que possibilitou a elaboração de uma sequência didática para o ensino de Simetria em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na Escola Indígena da aldeia Cumaru. A proposta da Sequência Didática foi embasada na perspectiva da Etnomatemática, na qual buscamos resgatar e valorizar os saberes matemáticos das práticas culturais utilizadas pela artesã. Visando proporcionar ao estudante indígena um ensino-aprendizagem a partir do seu saber/fazer, possibilitando ser coautor do seu processo de ensino-aprendizagem, assim como a identificação dos conceitos científicos com seu ambiente social.

A proposta da sequência didática trata da temática “A simetria nos cestos de cipó dos Povos Potiguara da Paraíba” Esse tema está situado na BNCC na Unidade temática de Geometria, e visa possibilitar o desenvolvimento das habilidades (EF08MA18), (EF07MA20) e (EF07MA21) que abordam respectivamente, as habilidades de *reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica; reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem, e Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.*

Quanto aos objetivos que se pretende alcançar com essa sequência didática destacamos: identificar eixos de simetria nos cestos produzidos pelos indígenas; representar uma figura e suas simétricas no plano, podendo utilizar diversos materiais, como espelhos, dobraduras, papel quadriculado e até mesmo o Geoplano (físico ou virtual), para analisar a relação entre os elementos matemáticos que se mantêm inalterados; construir sequências de figuras simétricas; produzir releituras dos cestos, identificando as simetrias presentes em sua criação.

A primeira tarefa da sequência intitulada “*Observando aos arredores*”, tem como foco a discussão dos elementos matemáticos presentes nos artesanatos indígenas dos povos Potiguara da Paraíba, objetivando possibilitar aos alunos a buscarem aspectos matemáticos presentes em seu contexto cultural. Para isso, será solicitada a realização de uma pesquisa pelos próprios alunos, a fim de buscar em suas aldeias (cidades), objetos artesanais que possuem semelhança com elementos matemáticos, para que esses sejam analisados e classificados em sala de aula de forma coletiva, objetivando discutir e identificar, por meio de indagações, aspectos de simetria nos objetos artesanais.

A segunda tarefa, intitulada “*Conhecendo os artesanatos*”, na qual serão disponibilizados alguns cestos de Cipós, confeccionados pelos povos Potiguara da Paraíba, em específico da aldeia Cumarú. A organização dos alunos será em equipes e cada uma delas receberá um cesto para manusear, observar, refletir sobre a maneira como foi confeccionado os cestos e identificar o processo de entrelaçamento. A mediação do professor será por meio de questionamentos, e o registro das reflexões por parte dos alunos será por meio de uma síntese escrita que expressem os seus conhecimentos sobre os cestos de cipós, suas funções e importância para cotidiano.

A terceira tarefa, intitulada “*Reproduzindo os cestos Potiguara*”, tem como objetivo possibilitar aos alunos a produção e representação das tramas da *base do cesto*, por meio de desenhos, ou com a utilização de fitas (papel, tecido, cordões), na qual espera-se que os alunos possam expressar os seus conhecimentos prévios de simetria. Sejam eles intuitivos ou conhecimentos que tenham sido

incorporados nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental (nos quais o objeto do conhecimento já deveria ter sido trabalhado).

Para a realização dessa tarefa propomos que sejam utilizados materiais como: lápis grafite, folha A4, Borracha, régua e lápis de colorir. E, após a elaboração dos desenhos da base dos cestos deve ocorrer uma discussão coletiva, na qual os alunos socializam o modo como elaboraram os desenhos. Nesse momento, o professor busca identificar quais as propriedades de simetria e classificações, foram utilizadas, e busca desenvolver a noção de eixo de simetria, simetrias de reflexão, translação e rotação. Espera-se que por meio da confecção da base dos cestos, os alunos consigam obter uma melhor visualização das formas simétricas existentes nos cestos de cipó dos Povos Potiguara da Paraíba.

A quarta tarefa, intitulada “Colocando em prática os conceitos simétricos”, tem como objetivo possibilitar ao aluno associar a Matemática estudada em sala de aula com os saberes culturais praticados em seu cotidiano. Para isso, será apresentada, ao estudante, uma sequência de imagens das cestarias produzidas na aldeia Cumaru para a observação de formas geométricas e para a identificação de diferentes tipos de simetrias. Seguido de alguns questionamentos acerca das imagens.

Observe as imagens e responda os seguintes questionamentos.



1. Analisando as imagens, determine um ponto que possa ser o centro da base do cesto.
2. Analisando as imagens, identifique o ponto central e, em seguida, trace uma reta passando por este ponto. Agora analise a imagem novamente partindo da reta traçada para a direita e para a esquerda. O que você consegue observar?

3. A reta que você traçou divide a imagem em duas partes iguais?
4. Agora dobre essa imagem seguindo a reta traçada. Ambas as partes são congruentes uma da outra?
5. Observando a imagem apresentada, você consegue observar algum elemento se repetindo? Se sim, quais?
6. Dos elementos observados, em suas repetições algum altera seu tamanho ou formato?
7. Esses elementos se movimentam todos em uma mesma direção?
8. Você consegue observar esse processo de repetições em algum outro artefato de seu cotidiano? Se sim, quais?
9. Você consegue representar algum deles?

A quinta tarefa, intitulada “*Ampliando os conceitos simétricos*”, tem por objetivo proporcionar aos alunos colocar em prática os conceitos simétricos. Para essa tarefa disponibilizamos uma sequência de ações, os alunos podem ser divididos em grupos para realizar as ações propostas a fim de que por meio da vivência possam analisar e interpretar cada etapa do processo, sendo:

- No primeiro momento, os alunos utilizarão espelhos, para desenvolver a visualização da simetria de reflexão dos desenhos confeccionados, na qual o espelho deverá ser percebido como o eixo de simetria. Para que assim consigam visualizar e analisar a simetria de reflexão.
- No segundo momento, serão utilizados os desenhos confeccionados pelos alunos e imagens das pinturas corporais indígenas potiguara que apresentam simetria, para trabalhar a localização de múltiplos eixos de simetrias. Com o objetivo de desenvolver a visualização dos vários tipos de simetria.
- No terceiro momento os alunos construirão uma sequência de desenhos simétricos, em malha quadriculada com base nos conceitos de simetria desenvolvidos ao longo das atividades anteriores.

ORIENTAÇÕES PARA A VIVÊNCIA DAS TAREFAS NA SALA DE AULA

Foram desenhadas cinco tarefas, com a perspectiva de serem vivenciadas em dez horas-aula. Para estabelecer algumas orientações aos professores para a vivência das tarefas, distribuimos cada tarefa em um dia, com duas horas-aula.

- Primeiro dia (2 horas/aula)

O primeiro dia será destinado às orientações para o desenvolvimento da Tarefa 1. A partir de uma conversa informal com alunos com o objetivo de conhecer os estudantes, os conceitos que eles já possuem a respeito dos artesanatos Potiguara. O professor deve realizar alguns questionamentos, durante o diálogo para que a partir das respostas dos alunos seja proposto uma pesquisa por objetos artesanais do contexto o qual o aluno está inserido para serem levados a sala de aula, e assim serem analisados de forma coletiva para um estudo matemático.

- Segundo dia (2 horas/aula)

Tem como foco o desenvolvimento das tarefas 1 e 2, intituladas “*Observando aos arredores*” e “*Conhecendo os artesanatos*”. Esta aula será dividida em três etapas. Na primeira etapa deverá ser dado continuidade a tarefa um (1), em que o professor com uso de alguns questionamentos deverá fazer a seleção de forma coletiva dos objetos artesanais apresentados pelos alunos para o estudo matemático.

A segunda etapa, será dado início ao desenvolvimento da segunda tarefa, a qual os alunos deveram ser divididos em grupos. Cada grupo receberá um cesto para serem investigados buscando identificar os elementos matemáticos presentes em seu processo de confecção, assim como, seu contexto histórico e funções, em que o professor poderá guiar o aluno a esta investigação por meio de questionamentos.

A terceira etapa, está voltada para uma apresentação histórica dos povos Potiguara e a produção de artesanatos em específicos

os cestos, assim será distribuído o texto intitulado “Povo Potiguara da Paraíba, existência e cultura”, que traz um breve relato sobre a existência do povo Potiguara da Paraíba e sua cultura o qual será utilizado como embasamento para apresentação do contexto histórico dos cestos de cipós, assim como seus significados e funções.

- Terceiro dia (2 horas/aula)

O terceiro dia, tem como propostas o desenvolvimento da tarefa 3 intitulada “*Reproduzindo os cestos Potiguara*”, a qual será dividida em duas etapas. A primeira etapa os alunos deverão ser divididos em duplas, para tentarem realizar a reprodução das bases dos cestos, para o desenvolvimento desta atividade os alunos poderão realizar desenhos em papel A4, assim como tentar reproduzir o entrelaçamento com fitas, cordões. É importante que, durante esse processo da produção dos desenhos, o professor avalie a familiaridade do aluno com o objeto estudado, já que os alunos irão trabalhar com a visualização da figura.

A segunda etapa, o professor deverá promover um momento de discursão entre os alunos sobre o processo de confecção dos desenhos, assim o professor deverá realizar questionamentos afim de levar o aluno a identificar os elementos presentes de Simetria de Rotação, Translação e reflexão nas cestarias guiando o aluno a construção dos seus conceitos iniciais de Simetrias.

- Quarto dia (2 horas/aula)

Será destinado para o desenvolvimento da 4ª tarefa intitulada “*Colocando em práticas os conceitos simétricos*”, que contará com a distribuição de imagens impressas dos cestos de cipós produzidos pelos povos Potiguara da Paraíba, em que os alunos utilizarão como objeto de análise para responder o questionário proposto na atividade 5. Para auxiliar o aluno no desenvolvimento desta atividade serão distribuídos materiais de apoio como lápis, borracha e régua. O foco desta atividade é levar o aluno a identificar e visualizar a presença da *Simetria de Rotação*, na base do cesto de cipó o qual apresentam o formato de uma Rosácea. Assim como, a *Simetria*

de Reflexão presente na confecção das urupemas produzidas com tiras de Urubá.

- Quinto dia (2 horas/aulas)

Tem como foco o desenvolvimento da tarefa 5 intitulada “Ampliando os conceitos simétricos”, que será dividida em quatro etapas

Na primeira etapa, os alunos serão devidos em grupos de 3 pessoas. O foco dessa primeira etapa é o desenvolvimento da visualização da simetria de reflexão, assim os alunos utilizarão lápis coloridos para marcar as arestas e vértices dos desenhos das bases dos cestos, afim de facilitar a visualização da simetria de reflexão ao utilizar o espelho como eixo de simetria. O professor poderá realizar indagações sobre o posicionamento dos vértices e arestas das bases dos cestos, afim de analisar os conceitos formados pelos alunos a respeito da simetria de reflexão ao longo do desenvolvimento das tarefas anteriores.

Na segunda etapa será trabalhada a identificação de múltiplos eixos de simetria nos desenhos confeccionados pelos alunos. Para isso, deverá ser solicitado ao aluno que, com o auxílio de uma régua, trace diversas retas em seus desenhos de maneira que, ao dobrar o desenho pelas retas traçadas, uma parte da figura sempre sobreponha a outra. Assim, será discutido com o aluno os conceitos de eixo de simetria.

Na terceira etapa, serão distribuídos para os alunos imagens impressas com pinturas corporais indígenas, a fim que os alunos analisem as repetições das figuras geométricas presentes nas pinturas corporais dos Povos Potiguara da Paraíba, identificando seus eixos de simetrias, bem como suas posições de deslocamento. Para identificar os tipos de isometrias como reflexão, translação e rotação presentes em cada uma das pinturas.

Na quarta etapa, os alunos receberão uma sequência de desenhos na malha quadriculada, nos quais deverão reproduzir os seus simétricos a partir de um eixo de simetria, realizando sua reflexão, rotação e translação baseado nos conceitos simétricos desenvolvidos nas atividades anteriores.

A quinta atividade tem como um objetivo secundário possibilitar ao professor a observação da apreensão dos conceitos de simetria tratados durante o processo de desenvolvimento das atividades propostas nessa sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa do referido TCC, tem como objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem de Matemática na escola Indígena da aldeia Cumaru, no que diz respeito à compreensão, visualização e identificação de propriedades simétricas em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Em que busca resgatar para sala de aula os conhecimentos prévios do aluno do saber/fazer, como ferramenta para formação de seus conceitos científicos.

Contribuindo para a valorização e manutenção da identidade Indígena dos Povos Potiguara da Paraíba, assim como, proporcionar ao professor de escolas Indígenas e não indígenas possibilidades para se ensinar Matemática de maneira, contextualizada com o cotidiano dos estudantes, em que o professor têm a possibilidade de abordar os conceitos matemáticos de forma interdisciplinar, transdisciplinar.

Aproximando o estudante Indígena com o ambiente escola/acadêmico. Pois, nota-se que apesar dos artesanatos indígenas serem ricos em elementos simétricos, e os artesanatos possuir uma ampla relação com a Matemática são muito pouco explorados para o ensino de Matemáticas nas escolas Indígenas. Em que o estudante indígena aprende simetria por meio de conceitos e associações a grandes monumentos como as pirâmides do Egito por exemplo, porém não consegue associar estes conceitos a objetos, construções de seu cotidiano. Distanciando a Matemática cada vez mais da realidade do estudante, e assim o estudante do ambiente/escolar em que o mesmo não consegue se identificar com os conhecimentos aplicados.

Nesse artigo, descrevemos a vivência da confecção dos cestos de cipó que permitiu identificar os elementos matemáticos de simetria que podem ser evidenciados no processo. A partir dos dados coletados foi possível construir cinco tarefas sequenciais a

serem vivenciadas em dez horas-aula, para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Acreditamos que a aproximação dos conceitos científicos com o cotidiano do aluno, pode proporcionar ao estudante indígena e não-indígena uma maior aproximação com ambiente escolar, assim como, uma maior identificação cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade cultural, terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio): Matemática. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cien-cian.pdf>. Acesso em: 18 de agosto 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 agosto. 2022.

BORBA, M.C.; COSTA, W. N.G. O porquê da Etnomatemática na Educação Indígena. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.4, n.6, p.87- 95, jul/dez 1996.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. 3 reimp. / Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, n. Especial, p. 109-119, Costa Rica, 2005. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/49181/48952> Acesso em: 19 mai. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, G.S. **Uma proposta didática para o ensino de simetria por meio da confecção de cestos de cipó dos povos Potiguara da Paraíba**. Monografia (Graduação) / Licenciatura em Matemática, UFPB / CCAE, João Pessoa, 2022.

SCHWANTES, V. *et al.* **Reflexão sobre Etnomatemática como possibilidade pedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, p. 148-165. jul. 2019. ISSN: 2448-0959.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.009)

UMA ANÁLISE DO DISCURSO A PARTIR DOS DESENHOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Lilian Débora Oliveira Barros¹

Lucas Paes do Amaral²

Viviane Maria da Silva Pimentel Amorim Rabello³

RESUMO

O presente artigo faz uma breve discussão sobre alguns desenhos realizados por crianças e adolescentes do concurso arte-livre de 2014, cujo tema abordou o trabalho infantil. O objetivo é discutir o protagonismo de crianças e adolescentes na construção do saber sobre o tema trabalho infantil. Sendo assim, foram feitas análises, discussões e leituras sobre a participação das crianças e adolescentes e a valorização do seu papel como ser protagonista. Essas obras realizadas pelo público infanto-adolescente cumprem um papel importante na formação de mundo e posicionamento de visão, onde acaba sendo avaliado e julgado, mas deixam também legados para as próximas gerações. As leituras para embasamento teórico-metodológico se deram a partir de PRIORE, 1999; ARANHA, 2010; AMORIM, 2020; PAGANINI, 2020; CHAMBOULEYRON, 2011 e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990). Foram analisados cinco desenhos que manifestaram através da

1 Graduada pelo curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, UFPE; Mestre em Educação Matemática e Tecnologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Doutoranda em Educação da Universidade da Beira Interior – UBI, lilian.deborab@ufrpe.br;

2 Graduado pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE lucaspaes123@email.com;

3 Graduada pelo Curso de Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento – UNINTER – polo Recife, vivi.rabello@prof.educ.rec.br.

leitura realizada impressões da realidade de vida dos participantes do concurso, uma vez que os infantes retrataram através das expressões artísticas como o desenho seus sentimentos. Os resultados a partir das análises apontam que essa vivência/experiência deixa marcas de vida posta no papel sobre uma realidade do cotidiano a partir de discursos sociais como o racismo, uma vez que a temática proposta à reflexão sobre o combate ao trabalho infantil atravessa cultura, estrutura e opressão.

Palavras-chave: Arte-livre, desenho, crianças e adolescentes, protagonistas.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente importante no desenvolvimento da sociedade, pois é esse ambiente que demonstra vários conceitos para a própria população, onde os tabus podem ser rompidos. Ao qual a educação anda em conjunto com o ambiente escolar, pois é um fator importante para o desenvolvimento social e intelectual da sociedade, onde a aprendizagem é um dos caminhos do conhecimento, como retrata Kenski (2007, p. 19)

A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquirem conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. [...] Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos.

A escola pluralista é um âmbito educacional, onde visa uma educação igualitária, entretanto requer bastante dos professores, pois busca o caminho de uma educação onde todos possam aprender. Desse modo, vários caminhos dos conhecimentos podem ser utilizados para ensinar e aprender. Como é o caso da tecnologia nas instituições de ensino, sendo uma fonte ao qual possui vastos conhecimentos que podem ser utilizados para elaborar maneiras diversificadas para a educação, fortalecendo a construção da sociedade mais moderna, ampliando a visão de campo cognitivo de cada indivíduo e desconstruindo preconceitos.

Por conseguinte, diversos temas que podem ser trabalhados em sala de aula, fazendo com que o ambiente escolar seja mais consciente em diversos segmentos, expandindo metodologias e aplicando inovações. Os educadores devem sempre buscar novos mecanismos para uma avaliação, ao qual pode ir além de uma simples prova escrita. O conhecimento vai muito além dos livros, pois a sabedoria de vida é importante para o aprendiz pois, em certa medida, poderá realizar laços de aprendizagem, misturando a teoria com o convívio social.

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida (KENSKI, 2007, p.19).

Como já relatou Paulo Freire (2000, p. 67) que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, a diversidade cultural é essencial para um desenvolvimento social. E as escolhas são feitas a partir das concepções próprias, entretanto a sociedade necessita entender que o respeito pelas diferenças sociais é um ponto que todos precisam respeitar e compreender. Paulo Freire demonstra em sua visão o quanto necessitamos de educação não para priorizar pessoas, mas para acolher a todos, pois todos têm o direito de viver e serem respeitados.

A escola, junto com a comunidade, pode trazer diversos fatores como a construção do projeto político-pedagógico, e assim ter uma construção maior através do conhecimento popular. Busca-se desse modo a construção de uma grade curricular em que a sociedade se sinta mais presente na formação do conhecimento. Fortalece-se a ideia de que haja conceitos sobre a própria cultura e o reconhecimento do histórico da sociedade brasileira em que mecanismos sociais possam ser referência para as construções de conhecimentos científicos. Busca-se assim retratar sobre a diversidade e o posicionamento social e científico, ao fortalecer a pluralidade de conhecimentos que cercam a humanidade e principalmente o seu convívio social, pois a diversidade é algo para agregar no desenvolvimento social, e não isolar o ser humano.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho é a descritiva, ou seja, a que descreve características importantes que foram percebidas durante o decorrer das análises. É válido salientar que foram analisados cinco desenhos que manifestaram através da leitura realizada pelos pesquisadores sobre as impressões da realidade de vida dos participantes do concurso, uma vez que os infantes

retrataram através das expressões artísticas como o desenho seus sentimentos.

Na primeira fase foi realizado um levantamento bibliográfico que buscasse produções envolvendo artes, crianças, adolescentes e a educação. Já na segunda fase pretendemos destacar os protagonismos de algumas obras realizadas por crianças e adolescentes para o concurso arte-livre do ano de 2014, que tinha como tema central o trabalho infantil. Por fim, na terceira fase foi realizada uma análise e escrita de todos os conhecimentos estudados para a composição final deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O concurso arte-livre é uma ferramenta de problematização e de disseminação de conhecimentos, onde alunos de diversas regiões de Pernambuco enviam materiais sobre temas selecionados que envolvam o Estatuto da Criança e do Adolescente. O intuito é de fazer com que as crianças possam perceber seus direitos e assim serem protagonistas das suas próprias histórias. Esse concurso também busca inserir esse público a conceitos artísticos através da criação de produtos de artes nas mais diversas formas de expressão (desenhos, vídeos, músicas, entre outros). Outro ponto é que precisa estar matriculado em uma instituição de ensino em Pernambuco para concorrer.

O tema do concurso trabalhado para este artigo foi o desenvolvido no ano de 2014 que tinha o intuito de explorar a temática sobre o trabalho infantil. Assim, foram produzidos pelas crianças diversos materiais artísticos, entretanto, para a composição deste trabalho, foi necessário à seleção de alguns para que fosse percebido o quanto o olhar da infância identifica a realidade de diversos conhecimentos que está incluso na formação do cidadão. Por esse motivo, defende-se aqui a necessidade do protagonismo das infâncias em problematizar assuntos que lhes envolvam.

Dessa maneira, a arte tem entre outras funções, a de fazer com que as pessoas expressem manifestações sociais e cognitivos naturais da vida humana. A escola, na mesma linha de raciocínio, busca proporcionar o desenvolvimento de sentidos que faz as pessoas aprenderem o que é a vida, construindo objetivos essenciais

para introduzi-las em uma continuidade de transformações sociais. Assim a arte em indivíduos em período escolar, beneficia na formação de pessoas sensibilizadas com as relações humanas, característica essa que ajuda a desenvolver empatia, igualdade, amizade, fraternidade e entre diversos sentidos que precisam ser construídos e melhorados ao longo dos anos.

De acordo com Oscar Wilde “A vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida...”(CARNEIRO, 2016), a partir desse pensamento percebe-se a importância da construção ideológica que a arte possui. Pois as artes, nas diversas expressões, são cheias de significados e perspectivas que exploram o sentido humano e faz com que as pessoas se expressem com mais determinação seu pensamento. A arte constrói conhecimentos importantes para que outras pessoas possam saber o pensamento e posicionamento sobre determinados assuntos. Como é o caso do concurso arte-livre que possibilita que crianças e adolescentes criem seus posicionamentos e possam expor as suas ideias, como na imagem a seguir:

Figura 2 - Desenho produzido por uma criança da cidade de Jaboatão dos Guararapes -PE.



Fonte: Acervo Arte-Livre (ESCOLA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO, 2022).

LEITURA DA IMAGEM E DISCUSSÃO DOS PESQUISADORES:

Ao perceber a infância na cidade, identifica-se que existem diversas pluralidades e situações em que elas estão inseridas. Como demonstra esse desenho que construiu uma representação sobre uma criança carregando um caminhão com pedras ou carvão, algo ainda bastante presente na realidade brasileira, principalmente, no interior onde existe pouca fiscalização para atividades braçais que prejudica no desenvolvimento do corpo da criança. Assim existe a possibilidade dessas crianças desenvolverem sequelas que refletirão na sua vida adulta. Como exemplo, podemos destacar a fratura na coluna ou de algum membro do corpo a partir de acidente de trabalho ou pelo próprio peso carregado. Outro fator é a liberdade cerceada dessa criança, não disponibilizando de tempo para brincar e estudar, ou seja, perderá a sua infância com tarefas que tiram a sua liberdade de vida.

Ao construir esse cenário de inserção da infância, fica em evidência o quanto o imaginário da criança explora conteúdos do cotidiano e realidade. Sofrimento que as vezes podem não ser percebidas por muitos adultos, mas que afetam milhares de crianças e adolescentes que passam por essa rotina exploratória. Adoecendo a maioria dessas crianças não só pelo peso da exploração, mas também pela rotina diária que são acometidos em ambientes insalubres com poeiras e substâncias ruins para a respiração e entre diversos malefícios que podem prejudicar toda uma vida. É válido salientar que no desenho existe a imagem de fundo e no chão existe a cor preta, que se aproxima também para a cor cinza, referência a folículos no ar e na terra de algo que provavelmente seja carvão ou fuligem de pedra. Isso remete ao cuidado que deveria existir ao se manusear esses materiais como Equipamento de Proteção Individual (EPI), de extrema importância para a não ocorrência de acidentes, o demonstra que há peculiaridades no ambiente em que se encontra a personagem do desenho.

Figura 3 - Desenho produzido por uma criança da cidade de Jaboatão dos Guararapes -PE.



Fonte: Acervo Arte-Livre (ESCOLA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO, 2022).

LEITURA DA IMAGEM E DISCUSSÃO DOS PESQUISADORES:

As cidades são cercadas por problemáticas estruturais, e envolve pessoas como no caso do trabalho infantil. Podemos facilmente identificar onde crianças e adolescentes que circulam pelas cidades a vender jornais, comidas entre outros diversos objetos nos sinais que existem muito fluxo de carros e pessoas. O desenho acima retrata uma criança, provavelmente, a vender doces no sinal, essa imagem reflete o cotidiano nas grandes cidades. Essas crianças em situação de risco provavelmente não possuem acesso saúde e lazer e, entre possíveis problemas a curto e longo prazo está o de socialização e dificuldades para lidar com problemas emocionais e entre diversos sintomas que podem se desenvolver ao longo do crescimento dessa criança.

Embora o desenho reflita o quanto o país ainda sofre com desigualdades estruturais, onde pessoas pobres têm dificuldades, na maioria das vezes de se alimentar, se vestir, a falta de emprego, moradia, saúde, educação entre diversos temas que faz com que não só a criança e o adolescente realizem esse tipo de trabalho. Porém o que demonstra é que ainda se faz necessárias mudanças estruturais para garantir a vida dessas minorias, pois está na Constituição brasileira de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

Apesar da existência da constituição brasileira, tem-se ainda dificuldades de ser implantadas ações importantes para combater essas situações de vulnerabilidade e sofrimentos que acabam fazendo parte da vida de milhões de crianças e adolescentes. Há grandes barreiras a serem desestruturadas, onde a sociedade possa perceber o seu protagonismo e faça parte do processo de garantia de direitos, a fim de que a democracia e os direitos humanos prevaleçam.

É válido salientar que a família, sociedade e Estado cumpram o papel de relevância na formação de direitos da criança e do adolescente, sendo assim, a própria constituição retrata essa importância da divisão fiscalizadora, mas ainda dificuldades, lamentavelmente,

se apresentam para que sejam efetivados esses direitos, como é o trabalho infantil, por exemplo. A existência dessas dificuldades em sua efetivação para garantia de direitos a criança e ao adolescente no Brasil evidencia em dados que cerca de “[...] 10,1 milhão de desempregados dos quais cerca de 3 milhões tentam se recolocar no mercado, pelo menos, desde maio de 2020. Cerca de 4,3 milhões desistiram da busca e estão desalentados.” (ALVARENGA, 2022), isso retrata a desigualdade e o descaso com a população por não existir política pública eficazes no Brasil.

Figura 4 - Desenho produzido por uma criança da cidade de PETROLÂNDIA-PE.



Fonte: Acervo Arte-Livre (ESCOLA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO, 2022).

LEITURA DA IMAGEM E DISCUSSÃO DOS PESQUISADORES:

Nesse desenho há 6 personagens que estão com a expressão de tristeza e com lágrimas nos olhos, provavelmente, por causa da realidade que se encontram. O desenho demonstra que eles estão em um campo, e estão capinando e 3 estão debaixo de uma árvore e os outros 3 estão trabalhando, provavelmente em um dia de sol forte, esses que estão no sol, o desenho retrata a lembrança deles, e o primeiro sonha em um mundo de igualdade, ou seja, em que

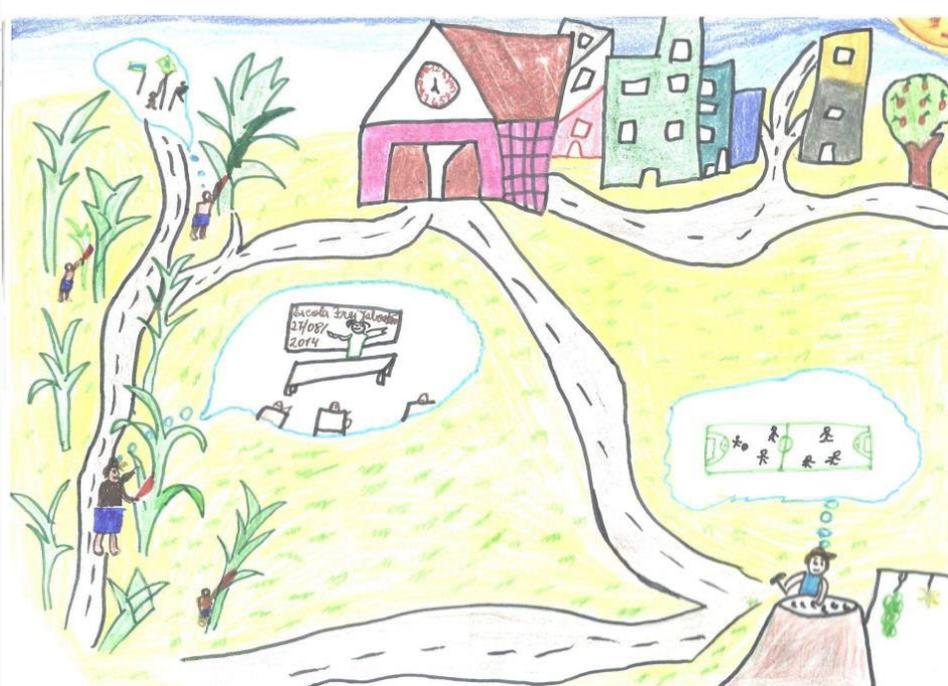
crianças não sejam exploradas e possam ter o seu direito garantido como está no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

É necessária a continuidade e a luta pelos direitos humanos para que haja mudanças como no caso do trabalho infantil que prejudica milhares de vidas. Sendo atribuído a esse fator problemas com a iniciação ao tabagismo e ao alcoolismo, pois como são trabalhos pesados, muitas crianças e adolescentes são influenciadas a utilizarem esses mecanismos como válvula de escape para terem prazeres momentâneos e conseguir sobreviver a um dia de trabalho exaustivo. O trabalho infantil deixam sequelas para toda vida tanto fisicamente como psicologicamente, prejudicando o desenvolvimento do indivíduo.

Figura 5 - Desenho produzido por uma criança da cidade de Jaboatão dos Guararapes -PE.



Fonte: Acervo Arte-Livre (ESCOLA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO, 2022).

LEITURA DA IMAGEM E DISCUSSÃO DOS PESQUISADORES:

Ao se debruçar sobre este outro desenho percebe-se que o conjunto do urbano com o rural, onde provavelmente a região que se encontra alguns personagens do desenho parece ser em um canavial. Encontramos muitos desses canaviais em Pernambuco na região de Ipojuca, Sirinhaém, Ribeirão entre outros diversos locais que são muito presentes nessa região da Mata Sul de PE. Os interiores do estado de Pernambuco têm bastante exploração de trabalho infantil, como é o caso do corte de cana-de-açúcar que acaba por realizar a exploração de diversas pessoas, principalmente, crianças e adolescentes, pois na maioria das vezes esse ambiente não tem agentes fiscalizadores do trabalho para fiscalizar essas insalubridades, precariedades e espaços que estão envolvidas essas infâncias.

É importante perceber que no desenho têm três personagens, onde o primeiro e o segundo estão cortando a cana-de-açúcar e o outro está provavelmente cortando uma árvore, mas os três têm algo em comum que são os pensamentos, onde um sonha em brincar em uma quadra de futebol ou até sonha em ser jogador, e o outro sonha em estar dentro de uma sala de aula aprendendo ou até ser o próprio professor e sair dessa situação, e o terceiro sonha em provavelmente ser um soldado, pois em seu pensamento está uma bandeira como se estivesse protegendo o seu país. Ao reconhecer essa visão artística da criança fica em evidência o quanto há de sentimentos explorados e sentidos, ao se perceber esse cenário, onde muitas crianças na maioria das vezes nem tem essa situação em seu cotidiano, mas já viu em outros locais crianças e adolescentes que passaram por isso e os autores dos desenhos mostram um olhar mais realista, na maioria das vezes, sobre certos temas como esse que é o trabalho infantil. Tema esse que precisa ser debatido e percebido pela sociedade para que haja mais intensidades no debate e na construção do pensamento sobre as infâncias e as suas participações sociais.

O apoio das instituições de ensino é de suma importância para provocar reflexões em sala de aula dando vez e voz aos alunos que são pouco ouvidos. A escuta é um processo de humanização e acolhimento, a criança precisa se sentir acolhida para que sinta segurança em relatar os fatos da vida cotidiana que muitas vezes não é ouvida em casa devido a postura e visão adultocêntrica. Ignorada e invisibilizada pela sociedade como um todo e não reconhecida enquanto sujeito de direitos, as crianças convivem com abusos e romantizam inclusive as relações de exploração para ser devidamente aceita.

Por fim, o concurso arte-livre demonstrou que não é só a produção, mas a problematização envolvendo determinados assuntos que envolvem crianças e adolescentes, onde esse problema pode ser refletido, questionado e direcionado a busca de solução para que problemas como o trabalho infantil possa ser reduzido ou extinto. Construindo nas crianças em situação de risco a possibilidade do pensamento social, e a pluralidade de realidade vivida, onde os diversos mecanismos protetivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Brasileira e entre diversos aparatos

jurídicos possam ser trabalhados e concretizados na vida de milhares de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos caminhos podem ser trilhados para o ensino e aprendizagem em artes. Ao qual a disciplina de arte pode fazer conexão com diversos conteúdos de maneira diferente e simples de se aprender. Um exemplo são através do cotidiano que podem trazer pensamentos e reflexões sobre certas interações da sociedade como acontecimentos do cotidiano das pessoas, realizando assim análises de comportamentos que muitas vezes passam por despercebido e até descartado, como retrata Bittencourt (2008, p.331) "Nessas condições, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias". Assim, trabalhar essa visão, pode ajudar nas descobertas sobre o ser humano, como era o seu comportamento e entre diversas outras curiosidades.

O cuidado da fonte a ser utilizado é de extrema importância, pois pode revelar conhecimentos que precisam ser debatidos e ampliados em seu processo de ensino e aprendizagem. Como é o caso do concurso arte livre que possibilita crianças e adolescentes trabalharem temas importantes de serem debatidos, ou seja, as infâncias podem através desse mecanismo trazer revelações em que muitas vezes o próprio país não tenha percebido. Trabalhar essas observações pode ser rico em conhecimento, pois desenvolve a visão da infância sobre o mundo em que está inserido, e o faz pensar sobre imagens e reportagens que muitas vezes falam algo e na verdade quer dizer outro totalmente diferente. Já na sala de aula, as instruções sobre conhecimentos podem ser sublimes, introduzindo fatos que atualmente foram consequências de atitudes anteriores, como retrata Bittencourt (2008, p.330) "O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais.". Construindo de uma maneira que a fluidez do conteúdo possa seguir nesse processo.

Outro fator é a seleção do conteúdo para a exposição de conhecimentos, onde mecanismos precisam dialogar com o

assunto que está sendo estudado, “[...] é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado.” (BITTENCOURT, 2008, p.331). O que faz com que crianças e adolescentes dialoguem com a sensibilidade de retratar outros conteúdos com o que se está aprendendo sobre certos conhecimentos históricos, mexendo com o lado pessoal e sensorial humano. É importante não só trazer o material, só por trazer, tem que haver ligações que dialoguem com o conteúdo, fazendo com que eles coloquem o seu ponto de vista para descrever, explicar, situar a realidade, mobilizar os seus conhecimentos prévios, identificar a documentação e por fim saber através do educador qual a verdadeira influência daquele material (BITTENCOURT, 2008, p.334).

Um dos materiais mais utilizados pelos historiadores são os jornais, onde “As possibilidades de utilizar jornais como fontes históricas são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras.”(BITTENCOURT, 2008, p.335), onde essas fontes estimulam o senso crítico e trazem os conteúdos de formas diferentes de serem abordados dentro da sala de aula e entre outros ambientes. Agregado ao uso da internet, essas fontes podem ser estimuladas a terem embasamento e aprofundamento, construindo e estimulando o aluno a ser um pesquisador, fazendo com que novas discussões possam surgir.

Diversas universidades fazem isso com os alunos de escola pública com o programa de iniciação científica com os meninos e meninas do ensino médio que através de alguns laboratórios fazem com os alunos busquem conhecer novas demandas e estimular a busca pelo conhecimento científico. Os laboratórios de história podem ajudar nessa agregação do conhecimento, levando as instituições de ensino mecanismo a serem explorados também fora das unidades, estimulando a sociedade a reconhecer essas pessoas, espaços e conteúdos.

Por conseguinte, outro ponto que a arte-livre apresenta é a micro-história, onde o aluno pode conhecer a história da sua cidade e bairro. Estimulando-o a reviver conhecimentos que muitas vezes estão em sua vivência, mas que precisam ser buscados, analisados

e estudados. As quais novas fontes e conceitos históricos, artísticos e inovadores podem aparecer, fazendo com que novos campos sejam estimulados e que esses ambientes antes utilizados por poucos possam ser frequentados com mais intensidade. Principalmente locais públicos precisam desse estímulo para ser reconhecidos e construídos novos pontos de vista sobre certas localizações, onde podem ser encontrados diversos conhecimentos desde o científico até a simples oralidade que pode falar bastante sobre histórias esquecidas ou forçadas a serem caladas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Daniel Silveira e Darlan. **Três em cada dez desempregados no Brasil seguem em busca de trabalho há mais de 2 anos**, aponta IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/08/12/tres-em-cada-dez-desempregados-no-brasil-seguem-em-busca-de-trabalho-ha-mais-de-2-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso: 18 de setembro de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral. Brasília-DF: Presidência da República: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 18 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso: 18 de setembro de 2022.

CARNEIRO, Luiz Carlos. **O sentido da arte em nossa vida**. Disponível em: <https://adetec.org/noticia/127-o-sentido-da-arte-em-nossa-vida>. Acesso: 18 de setembro de 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JOSÉ, Gleyson. **Aluna de Agrestina recebe premiação no concurso arte livre.** Agrestina: Blog do Gleyson José, 2016. Disponível em: <http://bloggleysonjose.blogspot.com/2016/04/aluna-de-agrestina-recebe-premiacao-no.html>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papyrus, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.010)

A HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, DIREITOS HUMANOS E O BRASIL: UMA INTERCALAÇÃO DE FATOS QUE RESULTARAM NA RELAÇÃO ENSINO- APRENDIZAGEM, HOJE

Rhaissa Francisca Tavares de Melo Balder

Doutorado em Geografia - UFPE, rhaissatavares@hotmail.com;

Aline Fernanda Silva de Moura

Graduada pelo Curso de Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, aline_fgomes@hotmail.com;

Jaciane Bezerra da Silva

Graduada pelo Curso de Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, jacianebezerra55@gmail.com;

RESUMO

Assim como a ciência geográfica os direitos humanos evoluem com o passar dos anos. Inicialmente a geografia não era reconhecida como “ciência” assim como os direitos humanos não existiam em todo mundo. O mundo mudou, se analisarmos a geografia por uma perspectiva tradicional, a qual falaremos mais a frente, seu objeto seria, de modo resumido e pontual a relação do homem com o meio que cerca. Observando esta perspectiva, pode-se pensar que em nada pode se compactuar a geografia com os direitos humanos, e nesta afirmação está o engano, os direitos humanos, assim como todos os direitos, nascem da necessidade dos homens de se regularem, e esta necessidade nasce, justamente, da busca e relação do homem por se compreender e compreender o meio que o cerca. Assim como a geografia evoluiu para atender as demandas da sociedade no que diz respeito a localização, o espaço em que o homem habita tanto físico quanto ao social;

os direitos humanos também evoluíram no intuito de atender às necessidades que a sociedade apresenta com o passar dos anos, é daí que surge a semelhança entre as duas ciências que resulta no avançar para melhor polir a sociedade em sua ascensão e garantir conhecimento e direitos aos quais temos como garantidos. Dessa forma, este artigo teve como objetivo norteador demonstrar e interrelacionar como a história do pensamento geográfico e da geografia em si, compactuam e embasam o que conhecemos por Direitos Humanos, e como esta simbiose resulta na relação ensino-aprendizagem, hoje, no cidadão que formamos como professores. Para tal feito, utilizou-se de uma metodologia bibliográfica, exploratória, e explicativa, embasada em clássicos geográficos, assim como nos primórdios do direito, resultando no entendimento de que a ausência de conhecimento acerca de direitos humanos tanto do educador quanto do educando, interfere profundamente na formação do cidadão.

Palavras-chave: Pensamento Geográfico, Direitos Humanos, Ensino-aprendizagem, Formação do Cidadão.

INTRODUÇÃO

A geografia, assim como as demais ciências, nasceu da necessidade do homem de se compreender e compreender o meio que o cerca, entretanto, se analisarmos a geografia por uma perspectiva tradicional, a qual falaremos mais a frente, seu objeto seria, de modo resumido e pontual a relação do homem com o meio que o cerca.

Observando esta perspectiva, pode-se pensar que em nada pode se compactuar a geografia com os direitos humanos, todavia, esta afirmação é um ledro engano, os direitos humanos, assim como todos os direitos, nasceu da necessidade dos homens de se regularem, e esta necessidade nasce, justamente, da busca incessante do homem por se compreender e compreender o meio que o cerca.

Assim como a geografia evoluiu para atender as demandas da sociedade no que diz respeito a localização, o espaço em que o homem habita tanto físico quanto ao social; os direitos humanos também evoluíram no intuito de atender às necessidades que a sociedade apresenta com o passar dos anos, e é justamente deste imbricamento que surge a semelhança entre as duas ciências que resulta no avançar para melhor polir a sociedade em sua ascensão e garantir conhecimento e direitos aos quais temos como garantidos.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo demonstrar e interrelacionar como a história do pensamento geográfico e da geografia em si, compactuam e embasam o que conhecemos por Direitos Humanos, e como esta simbiose resulta na relação ensino-aprendizagem, hoje, desencadeando na formação do cidadão pela escola. Para tal feito utilizou-se de uma abordagem quali-quantitativa, embasada no método indutivo e dialético, com objetivos exploratórios. Em relação aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, ante a necessidade de embasamento/entendimento epistemológico e a pesquisa exploratória por intermédio de questionário, objetivando o entendimento desta inter-relação por professores de Geografia.

Este trabalho se justifica ante a carência de discussões acerca da inter-relação entre o ensino de Geografia e os Direitos Humanos, haja vista que inter-relação é deixada a margem pôr se acreditar que

as discussões relacionadas a Direitos Humanos sejam de escopo único dos cursos de Direito.

Por fim, esta pesquisa resultou no entendimento de que de fato os professores de geografia não inter-relacionam, como deveriam, temas de Direitos Humanos com temas geográficos e a ausência de conhecimento acerca de direitos humanos tanto do educador quanto do educando, interfere profundamente na formação do cidadão.

METODOLOGIA

Objetivando a confecção desta pesquisa utilizou-se os métodos indutivo e dialético, ante a necessidade de inferir e discutir uma temática com pouquíssima expressão acadêmica. O objetivo da pesquisa consistiu na explicativa, haja vista que “por meio de pesquisas descritivas, procura-se descobrir com frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos” (BARROS e LEHFELD, 2000, p. 71).

Quanto a abordagem, esta foi de cunho quali-quantitativa, já que esta “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Em relação aos procedimentos, inicialmente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica embasada em clássicos geográficos, assim como nos primórdios do direito, por intermédio da análise histórica, para a compreensão da evolução social do homem, e em consequência destas duas ciências, a geografia, e os direitos humanos. Perpassando este momento, utilizou-se o procedimento descritivo, fundamentado em questionário, aplicado a 7 docentes que residem no município de Passira, agreste pernambucano, atuantes no Ensino Fundamental II, de escolas públicas, sendo uma municipal e uma estadual, contendo 13 questões, com a utilização do aplicativo Google formulários, relatando seus conhecimentos acerca dos Direitos Humanos e sobre a inter-relação do mesmo com a geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA E DOS DIREITOS HUMANOS, INTER-RELAÇÃO E RESULTADOS DESTA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

O pensamento geográfico emerge no homem, conforme relata Manuel Correia de Andrade (2006) em seu livro Geografia Ciência e Sociedade, Antônio Christofolletti (1985) em seu livro Perspectivas da Geografia, Antonio Carlos Moraes em Geografia Pequena História Crítica (1994) e Dirce Suertegaray (2005) em Notas sobre a Epistemologia da Geografia, desde os tempos pré-históricos, quando estes se utilizavam de pinturas rupestres para compreender a dinâmica ambiental que os cercava, assim como, para retratar seu modo de vida.

Com passar do tempo, e uma melhor compreensão do meio que o cerca, o homem passa pelo processo de sedentarização (cerca de 10mil anos atrás), e assim, surgem as primeiras civilizações. Todavia, neste período, as ciências e a filosofia eram um emaranhado de conhecimentos, onde não seria possível a distinção entre geografia e direitos humanos, todavia, neste momento histórico, mesmo que de forma precária, a sociedade se regulava, como exemplo o código de Hamurabi, “olho por olho dente por dente”.

Ao chegarmos na antiguidade clássica, principalmente com os gregos, há uma mudança de pensamento humano em relação aos fenômenos ambientais e sociais. Diversos filósofos/céticos do período começaram a contestar as explicações advindas de dogmas e mitos, e assim, surgem as primeiras bases do pensamento científico. Neste período, para a geografia, destacam-se Tales de Mileto e sua inter-relação com a geodésia, Erastótenes e a divisão do globo em paralelos e meridianos, muito similar a que utilizamos hoje, Estrabão, e seu livro Geografia, com 17 volumes, buscando relatar o desenvolvimento social do início da era cristã, e por fim, Ptolomeu, com técnicas de projeção cartográfica, mapas e globos.

Para os direitos humanos, a antiguidade clássica trouxe o Cilindro de Ciro, este que continha os princípios de Ciro, antigo rei da Pérsia, primeira manifestação de fato em relação aos direitos humanos, este libertou todos os escravos da cidade, e declarou que as

As pessoas teriam liberdade religiosa e estabeleceu a igualdade racial. Acerca da Antiguidade Clássica, em relação a geografia, é possível perceber que apesar desta ter um certo avanço, em pouco se parecia com a geografia atual, além de estar atrelada a descrição de lugares e a cartografia/matемática, fazia parte da história/ história natural, em relação aos direitos humanos, o Cilindro de Ciro, surge como um avanço para a organização social da época, contudo, é importante lembrar que a Pérsia, era pequeníssima, em relação a dimensão global que os Direitos humanos, precisavam atingir.

Com a ascensão do império Romano, a geografia irá trabalhar a favor da manutenção do *status quo* do império, colaborando com descrição de portos, rotas e escalas, e em consequência, melhorando o comércio e seu poderio e defesa militar, além de trazer conhecimentos significativos para a prática da agricultura. Para os direitos humanos, o império romano trouxe progressões, pois neste apresentou-se a lei das 12 tábuas, instrumento romano utilizado para regulação social (organização e procedimento judicial), que trouxe algumas progressões em relação aos direitos humanos, entretanto, diferentemente da concepção social e humana do cilindro de Ciro, permitia a execução de bebês que nasciam com deficiências ou deformidades.

Com a queda do império romano, o mundo adentra na idade média, esta conhecida como idade das trevas, e o pensamento geográfico estagna, assim como o desenvolvimento científico, afinal, a igreja católica passa a imbuir perspectivas teocêntricas as explicações da realidade, apesar de termos os Árabes e os Bizantinos sendo responsáveis pela tradução das obras geográficas gregas. Todavia, o mesmo não pode se falar dos Direitos Humanos, haja vista que foi na idade média, e mais a frente na idade moderna que irão surgir mais documentos que continham em seus artigos, fundamentos relacionados aos Direitos Humanos. Um excelente exemplo se dá com a Carta Magna Inglesa publica no século XIII, que afirma que todo poder político deve ser limitado. Lendo com os olhos críticos de hoje, este parece um avanço ínfimo, mas é preciso ressaltar que na idade média os direitos civis eram, praticamente, inexistentes. O ordenamento social era claramente dividido entre classes socioeconômicas, que destacavam a noção de que as pessoas não eram

iguais entre si e que, conseqüentemente, não podiam ser regidas por leis iguais.

Com o fim da idade média, advém o renascimento e com ele a idade moderna, e é nesta que a Geografia e os Direitos Humanos irão se aproximar. Ocorre que, com a ascensão do renascimento, junto com ele, acende o sistema econômico atual, o capitalismo, este irá mudar não apenas a forma econômica vigente, como também, o modo vida humano. O capitalismo irá estigar o surgimento do método científico, conforme o conhecemos hoje, com Galileu Galilei, assim como a busca por novos mercados de consumo, e com isso emerge a expansão ultramarina, conhecida também como grandes navegações. Esta irá criar uma “demanda” pela Geografia, com a necessidade de documentos cartográficos e descritivos dos lugares. O que, durante toda a revolução científica ocorrida entre os sécs. XVI e XVII, criará um grande repositório de informações geográficas.

É importante ressaltar que até este momento histórico, a geografia não era reconhecida como ciência/disciplina, na revolução científica ela irá ganhar destaque a vistas de grandes pensadores europeus como Kant, Montesquieu e Goethe, contudo, apesar de ainda não ser considerada “ciência”, este período até o final do século XVIII, conhecido como Pré-histórica Geográfica, irá reunir elementos históricos e de pensamento humano necessários para a sistematização da Geografia. A exemplo destes, temos, em relação a eventos de âmbito histórico: Conhecimento efetivo da extensão “real” do planeta, existência de um repositório de informações sobre os variados lugares da terra, aprimoramento das técnicas cartográficas com precisão, em relação a evolução do pensamento humano, teremos: Discussões filosóficas no séc. XVIII propondo explicações mais abrangentes do mundo e possibilitando explicações racionais para fenômenos reais; Pensadores políticos do iluminismo que irão trazer à tona temas como Estado, poder e organização do Estado, e a Teoria Evolucionista de Dawin e Lamark, que mudarão a forma de pensar da geografia à época.

Em relação aos Direitos Humanos, com a ascensão da idade moderna, e do capitalismo e em conseqüência as grandes navegações, as discussões acerca dos direitos humanos estarão adormecidas, e serão pontuais. Todavia, neste momento histórico a sociedade passará por diversas guerras, assim como o modo de

produção/exploração explorará em demasia a vida humana, o servirá de base para o sequenciamento histórico a seguir.

Ao final do da idade média, os E.U.A se declaram independentes, e transformam sua declaração de independência no primeiro documento que, de fato, declara a evidente igualdade entre todos, servindo de referência para diversos movimentos de independência ao redor do mundo. Todavia, a escravidão ainda estará presente neste país.

Mais tarde, neste mesmo contexto, acontece a mais importante das revoluções liberais dessa época, a Revolução Francesa, que marca o início da Idade Contemporânea e é tida como grande progresso em relação aos Direitos Humanos. Isso porque, o evento resultou na aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no mesmo ano. Tal documento chamou a atenção da comunidade internacional pela universalidade na qual abordava o tema e muitos dos termos utilizados. A declaração proclamava, por exemplo, que: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Ou seja, os artigos não tratavam como referência apenas o povo francês da época, mas todos os povos, atraindo a opinião mundial sobre os direitos do homem. Entretanto, o documento não possuía um caráter normativo internacional, isto é, ele não era válido para todas as nações ao redor do mundo, apenas para a França.

Neste momento histórico (idade moderna), é preciso fazer um adendo para o Brasil, desde seu “descobrimento” a geografia era pautada apenas nos textos utilizados pelos Jesuítas à época. A geografia só irá mudar de perspectiva, com a chegada da família real Portuguesa, e sua corte, já que está vai demandar por “ciência” e “conhecimento”, entretanto, ainda assim, esta será realizada de modo descritivo, pelos “exploradores do território”, durante o período colonial e imperial, a geografia não verá grandes mudanças.

Voltando para a perspectiva global, com a revolução francesa e o início da idade contemporânea, o capitalismo irá aproximar ainda mais os estudo geográficos dos Direitos Humanos, já que este no início do Sec. 19 será sistematizado e os Direitos Humanos, com a independência americana e a revolução francesa, ganhará o palco mundo para as discussões.

Enquanto na geografia, inicia-se o período da geografia tradicional com as obras de Humbolt e Ritter no início do Séc 19,

impulsionados pelo capitalismo singular alemão, que traçarão uma linha pensamento para a época, assim como iniciarão as discussões acerca do papel da geografia com temas como região, espaço e lugar.

Ao fim do séc 19, também na Prússia, hoje Alemanha, despontará, embasado em seus percussores anteriormente citados, Ratzel, e seu determinismo. Para este autor, o homem é produto do meio, e a civilização/sociedade cresce/avança, a partir das condições disponibilizadas pelo meio, com base nestas afirmações, cria o termo, espaço vital e influenciará a geografia em diversos outros Estados como norteamericana, britânica, russa e francesa. Tal linha de pensamento será extremamente importante, visto que a Alemanha se unifica muito tardiamente, e utiliza esta linha de pensamento como justificativa para sua expansão territorial.

A expansão territorial Alemã, também ao final do séc. 19, atinge a França, e esta acredita que, utilizar a mesma estratégia da Alemanha, ou seja, utilizar a geografia como arma de dominação burguesa para justificar suas ações, parece ser uma excelente tática, e assim, decide por incluir geografia em todos os seus níveis de ensino. Para combater o determinismo Alemão, surge na França, Vidal de La Blache, com a ideia do possibilismo, este acredita que o homem modifica o meio. Com suas ideias, trabalha o conceito de paisagem, já que suas análises levam em consideração o método empírico-indutivo (observação e indução), e desenvolve as bases para a chamada, geografia Regional.

Para os direitos Humanos, o início do Séc. XIX será determinante para sua evolução já que a 13ª emenda é promulgada, proibindo a escravidão americana, o que servirá de base para se pensar no bem estar do ser humano em todo o mundo.

O séc. XIX, como visto até o momento trouxe linhas de pensamento que influenciaram Estados, e um deles foi o Brasil. Neste período, começa-se a esboçar algumas ideias voltadas para os direitos humanos, e estas se aplicarão em nossas constituições, teremos duas, uma imperial, e a nossa primeira constituição republicana, que trarão ideias significativas para o desenvolvimento de Direitos Humanos no Brasil, já que a imperial apresentará inviolabilidade dos direitos civis e políticos, assim como os ideais de liberdade, segurança e propriedade, já a segunda garantiu o direito ao voto

direto, masculino (excluindo os analfabetos e religiosos) para presidente, vice, deputados e senadores.

Para a Geografia, é no séc. 19 que esta se torna disciplina de fato, nas escolas, haja vista que esta começou a ser cobrada como para ingresso nos cursos de direito, o que fará com que o Colégio D. Pedro II, expoente a época, a inclua em seu rol de disciplinas, fazendo com que as escolas brasileiras o seguissem. Contudo, é importante frisar que mesmo com as guerras travadas por D. Pedro II, e as mudanças territoriais decorrentes destas, a geografia não mudará de perspectiva. Não havia, portanto, uma reflexão acerca do que se estudava, muito menos uma elaboração teórico-metodológica por parte dos professores. É importante ressaltar que não contávamos com profissionais específicos, com formação em Geografia. Não existia um curso universitário para tanto.

A chegada do Séc. XX mudará as estruturas do mundo, isso por que, logo em seu início, há a crise capitalista que culminará com a quebra da bolsa de Nova York, e a partir daí diversos eventos irão chamar atenção dos estudiosos à época, a exemplo do monopólio, intervenção do estado na economia, trustes, grande capital, fim do liberalismo econômico e etc. Todavia, no Brasil, é justamente na década de 30 que surge a primeira faculdade de geografia, a USP, baseada na geografia francesa e com professores franceses.

Esta ideia de mudança irá perpetuar também para a geografia, que neste período sente a necessidade de mudança, surgindo, assim, nos Estados Unidos, Hartshorne (1939), e seu método regional, este mudou a forma de análise da geografia, criando a geografia ideográfica e a geografia nomotética, similares, resguardadas as devidas proporções, ao que hoje conhecemos como geografia regional e geografia geral. A ideia de Harshorne consistia em perceber que a integração de fenômenos heterogêneos, contribuem para a diferenciação de áreas.

Todavia, mesmo com Hartshorne, a geografia se mostrava insuficiente para analisar as problemáticas atuais do mundo, e em busca de continuar atendendo seus anseios burgueses, surge a geografia da renovação, esta que se perpetua entre a década de 50 e 70 com duas correntes majoritárias: a pragmática, esta que tem seu apogeu na década de 50, com a geografia quantitativa. A ideia da geografia pragmática era imbuir a geografia de tecnologia

e quantificação, e assim criar uma maior significação para suas análises, entretanto, tal perspectiva não foi alcançada, haja vista que, apesar da utilização de sensoriamento remoto, computador, e estatística, as análises geográficas eram rasas. “Filhos” da geografia pragmática, ainda desenvolveram a geografia sistêmica, baseada na teoria dos sistemas, utilizada em preceitos, para análises físicas, e a geografia comportamental, com base psicológica, voltada para a análise comportamental do ser humano perante o espaço, mas sem muita expressão a época.

Todavia, conforme exposto, a geografia ainda apresentava análises insuficientes para as problemáticas mundiais, e dessa forma, surge a geografia crítica em meados da década de 70, esta decide por pôr a pique, por romper com o pensamento anterior, e estabelece assim, uma geografia militante, condizente com o período, principalmente no Brasil, com a Ditadura Militar, a junção de história e geografia, o surgimento de estudos sociais, moral e cívica e tantos outros. Assim surgem Yves Lacoste, David Harvey, Milton Santos e outros, criticando principalmente as relações sociais à época. Um excelente exemplo a livro de Lacoste, intitulado, “A geografia, serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”, onde este discute a existência de duas geografias, uma voltada para os Estados e outra para a População.

A partir deste momento, o pensamento geográfico em sequência, adentra na geografia contemporânea, onde embasados na geografia crítica, surgindo nas décadas seguintes, a geografia humanística, a ideológica e a ambiental.

O séc. XX para os Direitos Humanos foi determinante, primeiramente com a declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado, resultado da revolução russa e principalmente pela ocasião das duas guerras, estas deixaram traumas profundos na relação entre seres humanos, principalmente em relação ao “racismo científico” construído no séc XVIII, mas aplicado no séc. XIX. Assim, ao final da segunda guerra, as nações vencedoras, afinal, é importante ressaltar que os vencedores são os que contam a história, formam as nações unidas, e embasado em todas as análises acerca do ser humano e sociedade realizadas até este momento na história do mundo, confeccionam a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1945.

Apesar de ter sido promulgada em 1945, estas ideias chegarão ao Brasil muito lentamente. Na nossa segunda constituição republicana, haverá a aprovação do sufrágio (voto) feminino, todavia na terceira, estaremos no Estado Novo, e assim este acabará por cercar liberdades tanto política como de expressão, neste momento, o ensino de geografia servirá para a manutenção do *status quo*. Com o reestabelecimento da democracia, teremos a quarta constituição, e esta irá reestabelecer as eleições diretas para presidente, mas será novamente cerceada com a ditadura militar. Com o fim da ditadura militar, é promulgada a constituição atual, que acolhe em amplo aspecto toda a declaração universal dos direitos humanos.

Diante do exposto é possível perceber que a epistemologia tanto da geografia como dos direitos humanos são alçadas com base na evolução social e em consequência do capitalismo, este veículo transformador. Todavia, é necessário pautarmos como tal sequenciamento histórico impacta a relação ensino-aprendizagem da Geografia hoje.

Diante dos fatos mencionados acerca de história do pensamento geográfico e evolução dos Direitos Humanos, pode-se constatar que há semelhança evolucionista entre a geografia enquanto ciência e Direitos Humanos enquanto normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Todavia, é necessário pautarmos como tal sequenciamento histórico impacta a relação ensino-aprendizagem da Geografia hoje.

Em se tratando de ensino aprendizagem em geografia e Direitos Humanos, pode-se indagar, como inter-relacionar ambas as ciências culminando na relação de ensino-aprendizagem em geografia? Afinal, o grande objetivo da escola consiste em formar cidadãos, e a disciplina que melhor embasa as relações humanas e sua necessidade para a interação com o meio, é a Geografia.

Sendo assim, é necessário frisar que os Direitos Humanos não estão apenas ligados ao que diz respeito ao jurídico, faz parte do dia a dia ao qual traz à tona os nossos direitos indisponíveis estes que não se pode abrir mão, como direito a vida, a liberdade, a saúde e dignidade humana que por muitas vezes somente acessamos quando preciso. Mas tratar de tais temas em sala de aula dá ao professor a possibilidade de atuar não somente na geografia de forma intrínseca, e sim ir além de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Sendo assim, observado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, a Base Nacional Curricular Comum e outros documentos norteadores da educação nacional, estes propõem em se inter-relacionem as temáticas geográficas com os Direitos Humanos, já que estes consideram a geografia com disciplina-chave na formação cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

Sendo a Geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, ela poderá oferecer grande contribuição para decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação aos valores socioculturais ou a padrões de comportamentos políticos nacionais. No quarto ciclo, os PCN’s expõe que em se tratando da escolha de temáticas geográficas para interpretação do mundo, é muito importante entender esses e outros aspectos da cultura jovem nas sociedades atuais. Em primeiro lugar, deve-se escolher uma diversidade de temas que possam explicar e tornar o conhecimento do mundo algo com significado real para a vida do adolescente. Isso quer dizer que é preciso compor temáticas num amplo leque, que permita compreender a sua própria condição na sociedade e uma visualização de perspectivas futuras. Deve-se considerar o mundo do jovem em sua diversidade e conflitos. Como formar alunos capazes de decidir sobre tudo que os afeta, sendo este o desafio da Geografia no mundo atual. Uma Geografia que busca compreender a sociedade contemporânea, tornando a participação do jovem, essencial numa democracia, uma participação de qualidade, evitando-se manobras e cooptações políticas em cima da ignorância.

Como semear a cidadania numa realidade que muitas vezes só é percebida pelas notícias ou nos fatos cotidianos mostrados totalmente fragmentados com objetivo de identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais e compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos que ainda não são usufruídas por todos os

seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.

Tais correlações por vezes passam despercebidas por mestres em sala de aula, mas trazer à tona essa problemática tem o intuito de disponibilizar conteúdos valiosos para construir com excelência criticidade e atuação ativa na sociedade tanto dos docentes quanto dos discentes, sabe-se que muitos são os desafios da rede de ensino, ademais da rede pública de ensino, já que nesta, por vezes os docentes não tem acesso a formação continuada que permita levar tais interrelações a sala de aula.

Dessa forma este artigo, como pautado anteriormente, além de expor o contexto histórico que antevê a relação atual do ensino da Geografia com os Direitos Humanos, levará, através de uma pesquisa quali-quantitativa, por intermédio de questionário, a refletir sob a perspectiva de que a Geografia, não apenas como disciplina, mas também como ciência, nos leva a análises e reflexões necessárias para melhorarmos o ensino de geografia e consequentemente nos cidadãos que irão fazer parte desta sociedade global, afinal estes precisam não apenas compreender a inter-relação humana e esta com o ambiente, mas também a necessidade de se enxergarem como humanos, que possuem direitos garantidos, que devem ser fornecidos pelo Estado, irrestritamente.

QUESTIONÁRIO: TABULAÇÃO DE DADOS E INFERÊNCIAS

Conforme explicitado na metodologia, foi aplicado um questionário eletrônico pela plataforma do google formulários com o objetivo de entrevistar professores de Geografia do Ensino Fundamental II, e compreender seus conhecimentos acerca dos Direitos Humanos e sobre a inter-relação do mesmo com a geografia, e sua aplicabilidade em sala de aula.

Esse questionário continha questões ligadas a formação dos docentes para compreendermos a metodologia de ensino do mesmo, mas também, e principalmente, perguntas acerca do domínio de conteúdo deste em relação aos Direitos Humanos e se estes tratavam em suas aulas de sobre os temas/assuntos/conceitos

de Direitos Humanos, necessários e inter-relacionados a formação cidadã. As questões foram divididas entre abertas e fechadas.

As primeiras questões norteiam a formação, experiência e atuação dos docentes entrevistados, nas quais foram observado que os docentes têm entre dezenove a quarenta e nove anos de idade, lecionam de um à oito anos, onde cerca de 80% ensinam na rede municipal, 10% na rede particular e 10% na rede estadual de ensino, e todos possuem especialização.

Dando seguimento, foram iniciadas as questões acerca da graduação deste, possuir, em algum momento, discussão sobre direitos humanos e a inter-relação entre este e a geografia. Após a análise das respostas pelos docentes que serão chamados ficticiamente por letras, visando salvaguardar a identidade dos mesmos, foi observado, conforme expõe a Tabela 1, que todos os docentes em sua graduação ouviram falar, em algum momento sobre temas relacionados aos direitos humanos.

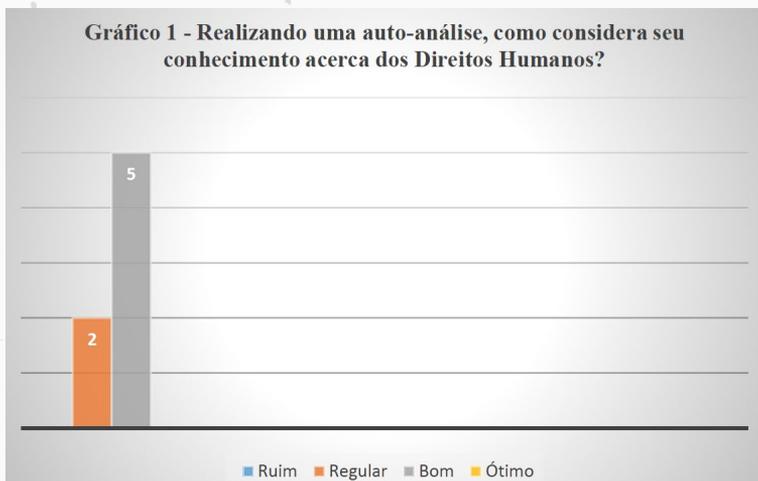
Tabela 01: Em sua graduação, em algum momento, ouviu falar ou tratou de temas/ assuntos/ conceitos acerca de Direitos Humanos?

Pergunta:	Em sua graduação, em algum momento, ouviu falar ou tratou de temas/assuntos/ conceitos acerca de Direitos Humanos?
"A"	"Sim."
"B"	"Sim."
"C"	"Sim, na disciplina de Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica."
"D"	"Sim."
"E"	"Sim."
"F"	"Sim. Porém vagamente."
"G"	"Sim, em diversas cadeiras trabalhamos esse tema, principalmente em geografia da população."

Fonte: Autoras (2022).

Dando continuidade as questões, solicitamos para que realizassem uma autoanálise acerca de como estes consideram seus conhecimentos acerca dos Direitos Humanos, e no Gráfico 1 é possível observar que 5 dos entrevistados consideram esse conhecimento bom e 2 o consideram regular.

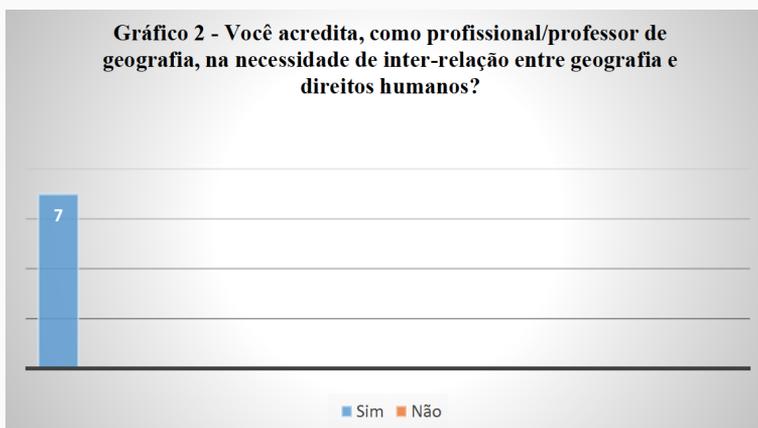
Gráfico 1: Realizando uma auto-análise, como considera seu conhecimento acerca dos Direitos Humanos?



Fonte: Autoras (2022)

No Gráfico 2, os entrevistados foram questionados se acreditam na necessidade de inter-relacionar geografia com direitos humanos, e foram unânimes em suas respostas onde todos responderam que “sim”, como professores de geografia eles veem a necessidade de ter essa relação.

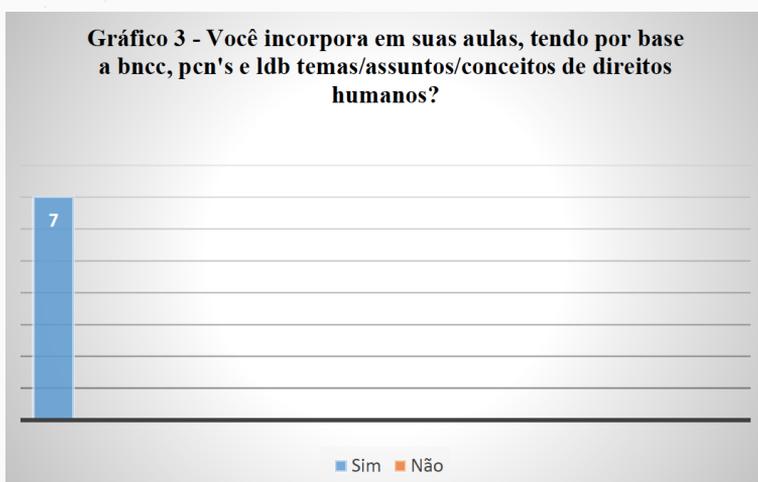
Gráfico 2: Você acredita, como profissional/professor de geografia, na necessidade de inter-relação entre geografia e direitos humanos?



Fonte: Autoras (2022)

Tendo como base legal a BNCC, PCN'S e LDB e sabendo que estas buscam ampliar uma perspectiva maior no ensino da geografia, foi questionado no Gráfico 3, se os professores incorporam em suas aulas conceitos de direitos humanos utilizando desses documentos norteadores, e é possível observar que assim como na questão anterior, todos os docentes responderam com "sim", afirmando que incorporam em suas aulas assuntos de direitos humanos.

Gráfico 3: Você incorpora em suas aulas, tendo por base a BNCC, PCN'S E LDB temas/assuntos/conceitos de direitos humanos?



Fonte: Autoras (2022)

Assim como no Gráfico 2, demos continuidade ao questionamento se, como professores, acreditam que a inter-relação entre geografia e direitos humanos é interessante para a formação atual de nossa sociedade. As respostas estão evidenciadas na Tabela 2, e foi possível observar que todos os professores acreditam ser necessária esta relação para a formação dos indivíduos diante dos fundamentos da cidadania, da democracia e principalmente no momento político-econômico-social que o Brasil vivencia, assim descrito pelos entrevistados "C", "F" e "G", respectivamente.

Tabela 2: Você acredita que a inter-relação entre geografia e temas/assuntos/conceitos de direitos humanos é interessante/necessária para a formação atual de nossa sociedade?

Entrevistado	Você acredita que a inter-relação entre geografia e temas/assuntos/conceitos de direitos humanos é interessante/necessária para a formação atual de nossa sociedade?
"A"	"Sim."
"B"	"Sim."
"C"	"Sim, pois num estado democrático é importante para os estudantes o conhecimento acerca dos fundamentos da cidadania (civis, sociais, culturais, ambientais, etc)."
"D"	"Sim."
"E"	"Sim."
"F"	"Sim, principalmente com a quantidade de problemas que estamos enfrentando atualmente."
"G"	"Sim, no momento atual é importantíssimo. Nós professores temos o dever de formar cidadãos pensantes e críticos diante da sociedade atual."

Fonte: Autoras (2022).

A Tabela 3, a seguir, dá continuidade as questões relacionadas a geografia e os direitos humanos, no qual, aborda aos professores sobre eles considerarem a geografia "disciplina chave" para abordar os temas de direitos humanos, visto que é uma disciplina que trabalha temas transversais elucidando o discente a ser pensante. Dessa forma observa-se que os docentes responderam positivamente, e a entrevistada "G" deixou uma consideração dizendo que a geografia é "uma das disciplinas que mais trabalha esse processo do direito humano."

Tabela 3: Você considera a geografia, levando em consideração a história do pensamento geográfico e em consequência a construção/formação desta disciplina como a "disciplina-chave" para tratar de temas/assuntos/conceitos de direitos humanos?

Entrevistado	Você considera a geografia, levando em consideração a história do pensamento geográfico e em consequência a construção/formação desta disciplina como a "disciplina-chave" para tratar de temas/assuntos/conceitos de direitos humanos?
"A"	"Sim."
"B"	"Sim."

Entrevistado	Você considera a geografia, levando em consideração a história do pensamento geográfico e em consequência a construção/formação desta disciplina como a "disciplina-chave" para tratar de temas/assuntos/conceitos de direitos humanos?
"C"	"Sim."
"D"	"Sim."
"E"	"Sim."
"F"	"Com certeza."
"G"	"Fundamental! No meu ponto de vista, somos uma das disciplinas que mais trabalha esse processo do direito humano."

Fonte: Autoras (2022).

Por fim, a Tabela 4 encerra o questionário trazendo a opinião dos docentes concomitantemente a uma autoanálise, acerca do que eles acreditam que o professor de geografia deva ser apto para tratar em sala de aula conceitos relacionados a direitos humanos. Os entrevistados "D" e "F" utilizam do mesmo pensamento, onde são os únicos que dizem "não" em afirmar que o professor de geografia seja apto, e o professor "F" concluiu dizendo que muito depois da formação alguns docentes deixam de procurar conhecimento e de estudar.

Tabela 4: Você, realizando uma autoanálise e recapitulando sua formação, acredita que o professor de geografia, formado em sua geração, é apto para tratar em sala de aula, temas/assuntos/conceitos relacionados a direitos humanos?

Entrevistado	Você, realizando uma autoanálise e recapitulando sua formação, acredita que o professor de geografia, formado em sua geração, é apto para tratar em sala de aula, temas/assuntos/conceitos relacionados a direitos humanos?
"A"	"Sim."
"B"	"Sim."
"C"	"Sim, foram realizadas algumas atividades propostas sobre questões sociais. Porém nada muito específico."
"D"	"Não."
"E"	"Sim."
"F"	"Não. Levando em consideração que muitos depois da formação deixam de procurar o crescimento do conhecimento."
"G"	"Sim."

Fonte: Autoras (2022).

Por fim, para esclarecer o panorama ao qual os entrevistados vivem, é necessário apresentar que o município no qual os educadores atuam possui uma população estimada de 28.856 pessoas de acordo com o senso do IBGE de 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), e o IDHM (Índice de desenvolvimento humano municipal) é de 0,592 apresentado no censo de 2019, o que é considerado um desenvolvimento humano médio, no qual está em constante crescimento.

Averiguando ainda mais, a mortalidade infantil está em queda, de acordo com o censo de 2020 do IBGE, com 10,1 óbitos por mil nascidos vivos, a escolarização em 2019, de 6 a 14 anos estava de 95,9% no município, e o PIB per capita vem em alta desde 2010 com R\$7.994,82 no censo de 2019. Diante do exposto acima, conseguimos vislumbrar o porquê do IDHM está em crescimento, assim como a população, escolaridade e o PIB também.

Tais dados são necessários para traçar a realidade em que estes vivem, haja vista que em face dos dados expostos, mostra-se uma região com razoável desenvolvimento. Sendo assim, diante do exposto fica claro que apesar dos educadores cumprirem a importância, e alegarem que apresentam a temática em sala, uma porção destes não sabe como fazê-lo, dessa forma, a necessidade de uma educação contínua para que os docentes dêem continuidade aos estudos sobre Direitos Humanos e assuntos ligados aos mesmo, se torna latente, sendo assim, torna-se uma ideia imprescindível a inclusão de uma disciplina de Direitos Humanos no curso de graduação em geografia, para que esses docentes já concluam seus cursos com uma visão mais aprorada acerca de temas de Direitos Humanos, e apresentem em sala de aula conteúdos polidos, objetivando dar constância e elencar aos discentes sobre seus direitos, deveres e participações mediante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de estudar e ampliar conhecimentos acerca dos temas de direitos humanos, a ciência geográfica faz um papel de norteadora, haja vista que incorpora diversos temas transversais que corroboram no crescimento da disciplina enquanto ciência que envolve não apenas o físico, mas também o

humano, fazendo-se necessário inter-relacionar geografia e direitos humanos com a importante missão de formar cidadãos críticos e pensantes.

Quando analisamos o ensino de geografia compactuando-o com direitos humanos na presente pesquisa, percebemos que os docentes tem o entendimento e conhecimento dos temas ligados aos direitos humanos desde a sua graduação e que consideram esse ensinamento parcialmente bom e regular, porém dois docentes afirmaram que mesmo com o conhecimento adquirido na universidade, não acreditam serem aptos para inter-relacionar os direitos humanos com o conhecimento geográfico, e disseminá-los, acreditamos que tal afirmativa se dê em virtude da formação destes não se fazer de forma contínua, isso é uma preocupação, já que esses docentes são os formadores de seres pensantes e tem a missão de fazer com que eles sejam sábios e entendedores de seus direitos e deveres para a vida em sociedade.

Porém, os mesmo docentes afirmam que em sala de aula o ensino dos conceitos de direitos humanos se faz presente, o que de certa forma, contraria o exposto, mas infere a importância deste para os alunos/futuros cidadãos já que estes devem vislumbrar em situações de seu cotidiano o que é descrito através dos direitos humanos, ou seja, a garantia de uma sociedade justa e igualitária.

Também foi exposto que os professores entrevistados acreditam que a geografia é a disciplina chave para a inter-relação com assuntos referentes a direitos humanos, e que pode-se considerar um estímulo para que os ensinamentos venham a se proliferar cada dia mais pelo mundo.

O questionário realizado aqui nesse artigo evidencia reflexões pela visão de docentes do fundamental II sobre a importância de levar cada vez mais para a sala de aula temas/assuntos/conteúdos ligados aos direitos humanos interligando-o com o ensino de geografia de modo efetivo para o desenvolvimento da sociedade, além de transparecer a notoriedade que o ensino da geografia tem para o desenvolvimento de estudantes donos de suas próprias opiniões e formadores de diálogos conscientes.

Dessa forma, com a realização dessa pesquisa podemos concluir que os objetivos traçados foram alcançados, pois através da aplicação do questionário observamos que os Direitos Humanos se

fazem presente na sala de aula desses docentes, algo positivo para a preparação dos alunos para a vida em sociedade e a garantia de seus direitos. Por fim, este trabalho deve refletir sobre a situação dos docentes em sala de aula, assim como sua formação, e a forma como estes veem a inter-relação do ensino da geografia com os direitos humanos. Nesse sentido, é preciso enxergar os direitos humanos e o ensino de geografia de modo efetivo para o desenvolvimento da sociedade, isso se faz necessário para o futuro, formando cidadãos críticos e consciente para conduzir suas vidas e estimular outras pessoas acerca de seus direitos, vigente por lei.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C. GEOGRAFIA: Ciência da Sociedade. 2 ed. Recife: **Universitária/UFRPE**, 2008.

ANTONIO, C. Perspectivas da Geografia. 2 ed. São Paulo: **Difel**, 1985.

BARROS, A.J.S.; LEHFEL, N.A.S. FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA CIENCITÍFICA: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: **Makron**, 2000. BENEVIDES, Maria Victoria. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DE QUE SE TRATA?. **Respeitar é preciso**, 07 de novembro de 2016. Disponível em: < <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal**, 1988.

Cidades e Estados. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/passira.html>>. Acesso em: 04 dez. de 2022.

DIRCE, M.A.S. NOTAS SOBRE EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA. 11 ed. Florianópolis: **Departamento de Geociências – CFH/UFSC**, 2005.

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. V 14. Caxambu: **Revista Brasileira de Educação**, 2009.

HARTSHORNE, R. Propósitos e natureza da geografia. 1 ed. São Paulo: **Hucitec**, 1978.

KNECHTEL, M.R. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: uma abordagem teórico-prática dialogada. 11 ed. Curitiba: **Intersaberes**, 2016.

MAUÉS, A; WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: **Editora Universitária/UFPB**, 2007.

MORAES, A.C.R. GEOGRAFIA: Pequena História Crítica. 1 ed. São Paulo: **Hucitec**, 1994.

SILVEIRA, R.M.G. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: **Editora Universitária**, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011)

RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Edilson Mendes Nunes

Graduado em Geografia (UNIFIP), Mestre em Sistemas Agrossilvipastoris (UFCG), edimenu@gmail.com;

Joana Gracielle Acácio de Lima Furtado

Graduada em Letras (UFPB), Especialista em Libras (IFPB), joana.graciele@professor.pb.gov.br

Maria Clerya Alvino Leite

Licenciada em Enfermagem (UFPB) e em Ciências Biológicas (UPE). Doutora pela UFPB, professora do IFPB *campus* Patos, clerya.alvino@ifpb.edu.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar um relato de experiência de uma mãe sobre a relação família/escola, comunicação e inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino em uma escola no município de Conceição-PB. Também objetivou: identificar como ocorre a comunicação entre os pais e o aluno surdo, diagnosticar se há oferta do ensino de Libras, verificar a relação dos pais com a escola e demonstrar o maior desafio que os alunos surdos enfrentam no ensino regular. Participou desse estudo uma mãe ouvinte de uma aluna surda matriculada no ensino regular. Utilizou-se como técnica de coleta de dados o questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha. Os resultados indicam que: mãe e filha se comunicam por meio de gestos caseiros e leitura labial; a relação dos pais com a escola é amistosa – estão sempre interagindo com a escola, o que revela que valoriza a escola e a educação; o maior desafio enfrentado pelo aluno surdo é a

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.011)

RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO
NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

comunicação, por causa da língua; não há o ensino da Libras na escola, além disso, falta profissionais capacitados. Portanto, quando a família e a escola interagem juntas, os alunos surdos desenvolvem sua aprendizagem, mesmo enfrentando desafios na comunicação.

Palavras-chave: Ensino de Libras, Surdo, Família, Escola.

1 INTRODUÇÃO

A importância da família na educação de seus filhos é indiscutível, pois dá suporte emocional e orientação às crianças. É de suma importância que a família acompanhe o aprendizado de seus filhos, e no caso dos alunos surdos não é diferente. Pesquisas recentes têm demonstrado como a interação família e escola contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, bem como os desafios que os surdos filhos de pais ouvintes enfrentam no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (CAPPELLINI; SANTOS, 2020; FALEIRO; FARIAS; SILVA 2017; VIANA; TOMASI, 2020).

No Brasil, 4,6 milhões possuem deficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas com perda auditiva (BRASIL, 2014). No caso de surdos filhos de pais ouvintes, geralmente as famílias interagem por meio da linguagem oral, inacessível ao surdo. Com isso, a língua de sinais é quase sempre desconhecida pela família. Como resultado, embora possam contar com uma linguagem constituída na interação com os familiares ouvintes, dificilmente as crianças surdas de pais ouvintes chegam à escola com uma língua desenvolvida, seja de sinais, seja a portuguesa.

Em relação à educação das crianças surdas encontram-se alguns desafios que permeiam o processo educacional, principalmente questões que envolvem a educação dos surdos, a relação entre a família e a escola. Tendo a premissa de que tanto os pais quanto a escola possuem papéis fundamentais no processo educacional do aluno, é fundamental entender como essa relação ocorre, e os benefícios dessa interação. E conforme Cappellini e Santos (2020), a família influencia de modo significativo na educação do aluno, contribuindo assim, para o desenvolvimento global na aprendizagem, reforçando as competências das relações e interações sociais que ocorrem no contexto familiar. Contudo, a escola tem sido, sucessivamente convidada a reinventar-se em dadas interações, tornando a educação mais próxima dos contextos da vida real, proporcionando um leque de oportunidades socioeducativas, permitindo a melhor compreensão da vida e do lugar de cada um no mundo.

Para o pleno entendimento deste estudo, e, por conseguinte das vertentes que ele se propõe a tratar, é fundamental conhecer e entender os princípios básicos da inclusão e a lei que regulamenta a Libras. Pois, tal conhecimento é elementar para defender a inclusão e o direito do aluno surdo de ter a Libras como L1 ensinada nas escolas públicas do Brasil, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O reconhecimento da língua de sinais contribui para o desenvolvimento do surdo em todos os aspectos, social, cognitivo, afetivo e linguístico (PEREIRA, 2011).

Na abordagem temática e no desenvolvimento das ações deste trabalho, a atuação que os pais têm feito para o desenvolvimento da aprendizagem de sua filha surda, em uma escola da cidade de Conceição - PB, bem como as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem foram levantamentos importantes e pontualmente considerados nessa pesquisa.

Em face do exposto, entendendo que a dinâmica entre família e escola e a comunicação bilateral entre essas unidades sociais é elemento que exerce grande influência no âmbito educacional do discente, somando-se, a essa perspectiva, o entendimento de que urge aos profissionais capacitados, com o domínio da adequada comunicação, em colaboração com a unidade educacional, mitigar a assimetria educacional dos surdos que ocorre devido ao fato de que as famílias, em quase sua totalidade, ainda se limitam ao uso da linguagem estritamente oral para comunicar-se com crianças surdas, questiona-se: qual a percepção da mãe de uma aluna surda matriculada no sistema regular de ensino sobre a relação família e escola, comunicação e inclusão?

A indagação apresentada surgiu de uma inquietação que parte da premissa de se entender como o atendimento educacional adequado à criança, e a percepção que a família expressa desse atendimento, unido com a real relação existente entre eles é fator preponderante transformador na vida do indivíduo, bem como poder identificar causas que inibem o desenvolvimento intelectual e social de uma parcela da população que é surda, colhendo informações que exteriorizam dificuldades que esses alunos encontram e enfrentam no ensino regular, evitando que participem plenamente da vida social e em comunidade.

De modo que este estudo é relevante para que a sociedade reconheça a importância da interação família e escola na educação dos surdos, bem como dos desafios que estes enfrentam no ensino regular. Como pesquisadoras, almeja-se que este estudo sirva de subsídio para novas pesquisas voltadas para a educação dos surdos e para a família que é a base de uma sociedade forte, bem como para que seja oferecido um ensino de qualidade aos discentes surdos, onde eles tenham a Libras como sua língua de instrução, que embora já seja garantida por lei, infelizmente ainda não está sendo efetivada em todas as escolas do país. Sendo esta pesquisa relevante para o meio acadêmico por servir como mais um instrumento de divulgação e informação sobre a temática tratada e base para profissionais da área da educação. Assim, essa pesquisa teve por objetivo apresentar o relato de experiência de uma mãe de uma aluna surda sobre a relação família e escola, comunicação e inclusão no sistema regular de ensino em uma escola no município de Conceição-PB. Para tanto, elenca-se como objetivos específicos: Identificar como acontece a comunicação entre os pais e o aluno surdo; Diagnosticar se na escola de sua filha, há a oferta do ensino de Libras; Verificar como é a relação dos pais com a escola na qual a sua filha encontra-se matriculada; Demonstrar qual o maior desafio que o aluno surdo enfrenta na escola regular de ensino; Especificar quais fatores podem contribuir para um melhor desempenho do aluno surdo no desenvolvimento da aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É por meio da família que a criança se constitui como ser humano em sua relação com o meio e a sociedade. Assim, a interação da família com a escola (no caso, os pais ou responsáveis) contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento da criança surda (PEREIRA, 2011).

É na família em que a criança nasce e se desenvolve e como membros sociais, incorporam aspectos culturais, normativos, morais e afetivos. É o primeiro ambiente de socialização delas e, portanto, exerce forte influência em seu comportamento, lugar em que se aprende a pensar, ver o mundo, resolver problemas, controlar suas

emoções, desejos e sentimentos e aprendem a lidar com as diversidades da vida. (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

A família influencia de modo significativo no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos e o ambiente em que vivem, em especial, quando a criança apresenta grande impacto na sua aprendizagem. Dessa forma, os pais devem provê-los de suporte emocional, informações e conselhos, se desejarem que ela tenha uma boa estrutura emocional e um bom rendimento escolar (RÊGO; VASCONCELOS; JUSTI, 2018).

É interessante observar que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam sentimentos parecidos diante do problema dos filhos, dentre os quais se destacam: confusão, frustração, raiva, crítica, culpa e intolerância. Quando a criança tem dificuldades de aprender, apresenta baixo rendimento escolar, os pais são afetados com sentimento de culpa e frustrações, o que leva muitas vezes à negação do quadro. Isso leva os pais a responderem de maneira hostil ao ambiente e à criança. Em alguns casos, a frustração se expressa por apatia. No caso dos pais que têm filhos surdos, é difícil para eles aceitarem que seu filho não é igual as outras crianças (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

Os pais de filhos com deficiência têm muita dificuldade em lidar com a situação e estão em processo de aprendizagem. Assim, a parceria com a escola pode contribuir para enfrentar os obstáculos, no processo de inclusão. Com isso, essa colaboração entre pais e escola deve ser fortalecida, o que contribui tanto para potencializar o processo educacional, quanto para auxiliar as famílias a lidar com a nova experiência imposta, aceitar e encarar o novo desafio diante de um filho surdo. Desse modo, se faz necessário construir uma ponte de ajuda mútua para o enfrentamento de possíveis barreiras sociais para o desenvolvimento do aluno surdo.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS SURDOS

A família e a escola juntas são responsáveis por influenciar na formação da sociedade. São instituições que dividem atribuições sociais, políticas e educacionais na vida das crianças. Nesses espaços, as crianças são influenciadas de modo positivo ou negativo em

seus processos evolutivos e no desenvolvimento seja físico, intelectual e emocional dos indivíduos (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

É fato que a interação existente entre os meios sociais em que se inserem os cidadãos impacta diretamente no seu aprendizado. Nessa perspectiva, a escola e a família assumem papel de destaque na aprendizagem dos alunos. Deste modo, a relação entre pais e escola, bem como, a comunicação que acontece entre eles, são moldadores de percepções em ambos e acarretam mudanças qualitativas ou não na vida e aprendizagem dos discentes. Vale destacar que a comunicação é um elemento de intensos desafios, e se tratando de pessoas surdas esse desafio é ainda mais ampliado, pois, existe ainda um elemento que dificulta: a barreira linguística.

Como a língua é adquirida por meio da interação social, por falta de suporte familiar, as crianças surdas apresentam um resultado insatisfatório no desenvolvimento da linguagem, de modo que as crianças surdas apresentam um déficit na interação social e cultural, o que pode comprometer seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, e, conseqüentemente pode ter seu desempenho escolar comprometido (VIANA; TOMASI, 2020).

É indispensável que a criança e sua família entrem em contato com a língua de sinais o mais cedo possível. Quando a família aceita a surdez, busca a Libras como modalidade comunicativa e passa a fazer uso da língua, a criança surda se desenvolve linguisticamente mais rápida, o que está de acordo com os estudos de Viana e Tomasi (2020) que ponderou que para o desenvolvimento social e cognitivo da criança surda, deve se respeitar a identidade surda, todos da família juntamente com a criança surda aprenderem Libras, e procurar uma escola bilíngüe para o surdo .

Os familiares, assim, exercem papel de suma importância para o estabelecimento da língua de sinais nos primeiros anos de vida da criança surda. Quando a criança surda deixa de receber o suporte necessário para seu desenvolvimento, os resultados serão insatisfatórios, o que afetará seu desenvolvimento linguístico, conseqüentemente sua comunicação com outros, gerando frustrações e comportamento agressivo (ROLDÃO; AGUIAR, 2016).

Os surdos filhos de pais ouvintes, em sua maioria, não tem uma base estrutural de vivência no mundo, visto que é na família que ocorre sua primeira interação social. (FALEIRO; FARIAS; SILVA,

2017). Assim, quando os pais ou responsáveis negligenciam a educação de seu filho, a criança surda sofre atrasos significativos na linguagem principalmente quando tardiamente entra em contato com a Libras.

Crianças surdas mais bem-sucedidas são aquelas que os pais se envolvem logo cedo na sua educação, fazem matrícula na escola, onde a criança entra em contato com a Libras e tem um acompanhamento linguístico, além de que é muito importante as crianças surdas filhas de pais ouvintes terem contato com adultos que utilizam a Língua de Sinais. Essa língua deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade para que a criança adquira naturalmente (ROLDÃO; AGUIAR, 2016). Por outro lado, as crianças surdas que tardiamente entram na escola, apresentam dificuldades na aprendizagem da Libras e do português, denotando baixo raciocínio (FARIA; CAVALCANTE, 2011).

A escola é o ambiente em que a criança é introduzida e socializada. Ela entra em contato com outras crianças, aprende a interagir com outros setores da sociedade, desenvolve o conhecimento formal, recebe estímulo criativo e aprimora habilidades sociais, culturais e morais. Como espaço mais amplo, a escola é um lugar comum a todos que reflete as transformações da sociedade e tem como função social auxiliar os educandos a vivenciar um mundo globalizado por meio do conhecimento organizado ou formal e atividades sistemáticas. Espaço esse que oferece à criança oportunidade de vivenciar novas experiências e desenvolver habilidades cognitivas, morais e sociais.

A família e a escola exercem influência nas interações sociais das crianças por meios e recursos diferentes, e podem interferir nas relações do outro, a família pode interferir negativamente no desenvolvimento escolar das crianças e gerar desobrigação nas interações escolares (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

É importante que família e escola se apoiem para ajudar a criança surda a superar os desafios singulares da vida, já que, quando ambas estreitam seus laços afetivos, o efeito é percebido nas relações sociais dos filhos, o que contribui para o apoio e o desenvolvimento do aluno surdo.

Segundo Hollerweger e Catarina (2014), a integração família e escola e a construção de uma rede de relações e apoio ao

desenvolvimento da pessoa com deficiência são fundamentais, pois o trabalho escolar terá mais êxito se os familiares acompanharem diretamente esse processo. De modo que o aluno surdo sentirá mais seguro e tranquilo para desenvolver suas habilidades, a família e a escola devem estabelecer uma ponte de comunicação, para ajudá-lo a superar os desafios que podem ocorrer no processo de aprendizagem. Embora, ainda assim, existem barreiras e conflitos que dificultam a interação e produzem falhas na comunicação.

2.2 DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS

A criança ouvinte chega à escola já falando a sua língua materna, o português. Esse fato a ajuda a dominar o português com mais desenvoltura e fluência, segurança, e em várias situações do cotidiano, elas compreendem todo e qualquer tipo de discurso, falado ou escrito e organizam seus pensamentos, construindo argumentação lógica. Por outro lado, a criança surda filha de pais ouvintes chega à escola sem nenhuma língua (FARIA, 2011).

Por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, é comum que as crianças surdas sejam privadas das conversas, assim como de atividades prazerosas, como contação de histórias ou outras atividades que envolvem a linguagem. A não participação em tais atividades prejudica a assimilação do conhecimento e a vivência de mundo e de língua, disponível às crianças ouvintes antes da escolarização (PEREIRA, 2011). O reconhecimento da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos cognitivo, social, afetivo, emocional e linguístico, juntamente com as reivindicações da comunidade surda em relação ao direito de utilizar a língua de sinais como a Libras, como sua língua de instrução, tem levado muitas instituições a adotarem o modelo bilíngue na educação dos surdos, no qual a primeira língua é a de sinais que é a segunda, a portuguesa com preferência na modalidade escrita (PEREIRA, 2011).

No caso da educação dos surdos, grande parte das crianças chega à escola sem qualquer língua, e como suas interações em sua maioria ocorre com ouvintes, pessoas que desconhecem o sistema comunicacional dos surdos, o que dificulta sua interação e

desenvolvimento educacional. Em consequência, uma das grandes preocupações da escola para os surdos é criar um ambiente em que as crianças possam adquirir a língua de sinais, por meio do contato com outros surdos (FARIA; CAVALCANTE, 2011).

Quando a criança surda começa sua vida já com habilidade da língua de sinais, por serem filhos de pais surdos, ou por seus pais logo cedo à expor a língua de sinais ou terem contato com outros surdos, elas adquirem o conhecimento da Libras como L1 e desenvolvem o raciocínio lógico, possibilitando-os a desenvolver suas funções cognitivas (FARIA; CAVALCANTE, 2011).

O surdo aprende sua língua assim como os ouvintes por meio das interações sociais. A única diferença é o canal linguístico em comum, pois, os sujeitos precisam ambos usar a língua de sinais. Estudos mostram que a interação de uma pessoa surda com um adulto surdo ou ouvinte que sinalize fluentemente em Libras favorece de maneira significativa o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo, e mais significativo ainda é quando um membro da família interage com a pessoa surda por meio da língua de sinais (VIANA; TOMASI, 2020). O que se constitui um dos desafios que o aluno surdo enfrenta, visto que em sua maioria, os membros da família de surdos são ouvintes e não utilizam a língua de sinais na comunicação. Estudos apontam que há uma diminuição de interação entre pais ouvintes e filhos surdos, além da resistência da família em aceitar a Libras como forma de comunicação. São muitos os desafios enfrentados na educação dos surdos, desde a aprendizagem da linguagem até as relações interativas entre familiares e escolares (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

A inclusão da língua de sinais é indispensável para a inclusão escolar do discente surdo “é direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 15). As instituições escolares, por sua vez, devem favorecer o acesso à Libras por meio de interação social e cultural com indivíduos e grupos surdos, e a proposta bilíngue atualmente a mais aceita pela comunidade surda, em que a Libras deve ser a língua de instrução como primeira língua (L1), e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Contribuindo assim para o desenvolvimento da crianças

surdas, no seu tempo de desenvolvimento linguístico esperado, integrando assim no seu currículo a Libras, não fazendo parte de um atendimento educacional especializado, mais garantindo aquisição e a aprendizagem das duas línguas envolvidas como condição necessária à educação dos surdos, favorecendo-os na construção de sua identidade linguística e cultural em Libras. (BRASIL, 2014).

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma escola é inclusiva quando oferece uma educação de qualidade a todos independentemente de serem ou não pessoas com deficiência (PcD). Quando não se faz distinção entre as pessoas, não há seleção ou diferenças entre normais e deficientes, não há julgamento entre perfeito e não perfeito, respeita as diferenças e a diversidade de cada indivíduo. Assim, oferece a todos a oportunidade de conhecer, aprender e viver num ambiente livre de preconceitos e que estimula a potencialidade de cada indivíduo e a formação de uma consciência crítica. Em uma escola inclusiva se respeita as diferenças sem anulá-las, trazendo benefícios a todos os indivíduos (DUK, 2006).

A escola inclusiva é organizada para atender todos os alunos sem fazer distinção, começando por seu espaço físico, que são adaptados, oferecendo acessibilidade a todos os alunos, adaptando assim, aos alunos PcD (DUK, 2006).

Dessa forma, o mais importante é que não se resume apenas ao espaço físico, mas, envolve também a reparação de uma metodologia adequada do corpo docente da escola, garantindo assim, a acessibilidade metodológica. Assim, cabe ao professor buscar novas metodologias de ensino que favoreçam ao aprendizado de todos seus educandos. Também é importante contar com o apoio de toda equipe escolar, desde o diretor ao auxiliar de serviços gerais, juntamente com a família e comunidade local, pois para ocorrer de fato à inclusão, todos precisam aprender a lidar com a diferença e diversidade aceitando-a e construindo novas relações pautadas no respeito ao outro, sem haver julgamentos de valores que produzem piedades, repulsas etc.

Também se faz necessário no processo de inclusão oferecer condições de desenvolvimento para todos, na criação de um

ambiente no qual cada um tenha a oportunidade de participar plenamente e todos são valorizados em suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes, de forma que quando a escola cria condições para incluir todas as PcD ou não em seu processo educativo, respeitando a diversidade e singularidade de cada indivíduo, independentemente da cor, raça, sexo, religião, orientação sexual, deficiência ou não, todos se sentem incluídos independente de suas diferenças.

A inclusão ocorre quando professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças, a diversidade, contribuindo assim, para uma sociedade mais justa e igualitária. As instituições de ensino, não podem excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, ou deficiência, direito esse garantido na lei magna do país- a nossa constituição - que ao garantir educação a todos, é a todos mesmo, para que todos tenham oportunidade igual de se desenvolver plenamente como humanos e preparados para cidadania (BRASIL, 1988).

Para que haja inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem toda e qualquer tipo de barreiras e adotem práticas e métodos de ensino adequados às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas, recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, com ou sem deficiência. A inclusão plena prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática e é baseada no respeito às diferenças dos alunos, porém, sem diferenciar o ensino para cada um. Ensinar atendendo a essas diferenças, depende, entre outras condições, de se extinguir um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se opõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierarquizada do saber (MANTOAN, 2003).

O acesso ao ensino fundamental obrigatório deve ser incondicionalmente garantido a todos. De acordo com a LDB/1996 em seu art. 24, o ensino deve ser organizado de modo que cumpra os princípios constitucionais de igualdade e direitos ao acesso e permanência na escola, e o acesso ao ensino superior de acordo com a capacidade de cada indivíduo (BRASIL, 1996).

Em uma escola inclusiva não se deve enfatizar as desvantagens ou deficiências do educando. As escolas devem buscar formas de tornar o currículo acessível a todos, e assim assegurar sem distinção o direito a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade, transformando as desigualdades e desvantagens dos alunos. Como ponto de partida para educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante, se faz necessário desenvolver uma consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrangem as características pessoais e a origem sociocultural, assim como as interações humanas, proporcionando oportunidades iguais a todos os estudantes, na busca de compensar as desigualdades sociais e culturais (DUK, 2006).

Concluindo, na educação inclusiva todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo assim todo tipo de deficiência. Para uma escola ser inclusiva, não deve haver discriminação de qualquer espécie. A promoção da verdadeira inclusão resulta na eliminação de barreiras à aprendizagem e na participação, de todos que dela precisem bem como na maximização dos recursos que apoiam a inclusão (FUMEGALLI, 2012).

3 MÉTODOS

Trata-se de um relato de experiência que é uma ferramenta da pesquisa descritiva. A pesquisa foi realizada com uma mãe de uma aluna surda regularmente matriculada na escola EEEF Calula Leite que está localizada no município de Conceição, no estado da Paraíba, localizado na Região Metropolitana do Vale do Piancó. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 sua população era estimada em 18.363 habitantes, com área territorial de 579 km². Distante da capital João Pessoa 418 km (IBGE, 2022).

A Escola em epígrafe atende alunos do Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde, sendo que no turno manhã funcionam as turmas do 1º ao 5º ano e a tarde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com uma média de 500 alunos matriculados.

Para o desenvolvimento das atividades, a escola conta com uma estrutura física que contém 8 salas de aulas, 1 auditório, 1 cantina, 1 refeitório e 1 quadra de esporte, 1 secretaria, 1 diretoria e 1 biblioteca. Ela conta ainda com uma ótima localização, estando situado na segunda avenida da cidade, na rua prefeito João Fausto, S/N, em um grande terreno em seu entorno com árvores frutíferas como mangas, laranjas etc.

3.1 PARTICIPANTE DA PESQUISA

Trata-se da senhora GSFS, mãe ouvinte, 45 anos, do lar e casada. Tem três filhas, sendo a do meio, a aluna surda. O esposo trabalha em uma empresa que presta serviço a prefeitura, como gari. A família mora em uma casa alugada no município de Conceição-PB.

3.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário impresso composto por sete questões, que após, a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o instrumento foi entregue à participante em sua residência (via moto táxi) - o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - já assinado em duas vias pela pesquisadora responsável, sendo que uma via ficou com a participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora. Decorridos uma semana, prazo definido pela pesquisadora para a participante responder ao questionário, a pesquisadora recolheu da mesma forma que entregou - por intermédio do moto táxi. Dessa forma, tendo contato zero entre pesquisador e pesquisado visto que a coleta de dados foi realizada no mês de dezembro de 2020, ainda em pandemia da COVID-19. Todas as informações de forma detalhada acerca do projeto foram bem descritas no TCLE que foi lido e assinado pela participante da pesquisa.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados desta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, a partir das respostas obtidas no questionário. Consiste na descrição das respostas coletadas nos questionários e na relação estabelecida entre estas respostas e as discussões teóricas que vêm sendo feitas a respeito da temática.

3.4 POSICIONAMENTO ÉTICO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 39195220.0.0000.5185 e Parecer número: 4.455.081. Somente após isso, iniciou-se a coleta de dados.

Os riscos para participar da pesquisa, estavam relacionados a: tomar o tempo da participante para responder ao questionário; para minimizá-los, a pesquisadora deu uma semana para responder ao questionário em dia e horário conveniente de acordo com sua disponibilidade de tempo. Também mencionamos o risco de constrangimento ao responder as perguntas do instrumento, que foi minimizado, informando que a participante tinha a liberdade de não responder a alguma pergunta que considerasse invasiva/constrangedora. O pesquisador lembra no TCLE que em nenhum momento os participantes foram identificados. Ratifico que a participante da pesquisa teve a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participante da pesquisa respondeu ao questionário, e pela análise das respostas, verificou-se a percepção de uma mãe quanto à relação da família com a escola, a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, a comunicação e os desafios que o aluno surdo enfrenta na escola e na família.

Quadro 1 – Respostas da participante em relação a Libras e sobre o processo de comunicação com sua filha surda. Escola Estadual de Ensino Fundamental Calula Leite, Conceição, Paraíba, Brasil, dez. 2020.

Perguntas	Respostas
<p>1. Você sabe Libras? <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO. -Se <u>NÃO</u>, em relação a comunicação com seu filho, como acontece?</p>	<p><i>"A comunicação com minha filha ocorre através de leitura labial e gestos familiares".</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionada se a mãe sabe Libras, a resposta foi, não, o que indica que esta não domina a língua de sinais. O fato da participante não saber Libras revela que foi desenvolvida outra forma de comunicação na família, o que está explícito em sua resposta sobre como ocorre a comunicação dentro da família com o surdo, por meio de leitura labial e gestos familiares. O que corrobora com os estudos de Viana e Tomasi (2020) que demonstraram que quando a família da criança surda não domina a Libras, eles começam a criar sinais, gestos caseiros, expressões faciais e corporais que são utilizados na comunicação com a pessoa surda. Bem como os estudos de Cappellini e Santos (2020), que afirmam que as famílias de pessoas surdas fazem uso da linguagem oral, gestos e mímicas, como recursos que eles criam para não deixarem de se comunicar com seus filhos surdos, de modo que eles não sejam excluídos do contexto comunicativo.

De acordo com os estudos de Pereira (2011), o fato das crianças surdas (filhos de pais ouvintes) não terem acesso à linguagem oral, elas são privadas das conversas, e atividades prazerosas como contação de histórias ou outras atividades que envolve a linguagem oral o que pode prejudicar o entendimento de mundo e de língua da criança surda. Assim, conforme revelado pelo presente estudo, a comunicação na família por meio dos gestos familiares com o surdo fica restrita apenas a família, pois ninguém fora da família consegue se comunicar com o sujeito surdo, o que acarreta isolamento.

Quadro 2 – Respostas da participante em relação a interação da escola com sua filha. Escola Estadual de Ensino Fundamental Calula Leite, Conceição, Paraíba, Brasil, dez. 2020.

Perguntas	
2. Você como mãe, como é sua relação com a escola de sua filha? (<input checked="" type="checkbox"/>) Boa () Ruim () Ótima () Péssima () Outra	
3. Com que frequência você vai à escola de sua filha? (<input checked="" type="checkbox"/>) sempre que possível () ocasionalmente () nunca () nas reuniões anuais de pais ou quando convocada pela direção da escola. () Outra. Qual?	<i>"Eu costumo ir à escola sempre, conheço os professores, e colegas, procuro saber de tudo que acontece na escola, notas, comportamento e amizades"</i>
4. Qual o maior desafio que sua filha enfrenta na escola de ensino regular?	<i>"A comunicação é a maior dificuldade, ela se sente sozinha, isolada, só conversa com o intérprete. Além de ser tímida, o que dificulta fazer amizade. Para a aprendizagem de minha filha, seria bom ela ter aulas em Libras, pois o conhecimento e habilidade que tem de Libras foi o que ela aprendeu nos anos iniciais em João Pessoa, também seria muito bom para ela ter contato com mais pessoas que sabe Libras para se comunicar, ela às vezes fica triste por que se sente sozinha, isolada".</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionada sobre a relação dos pais com a escola, a participante respondeu que é boa, o que indica que a família tem uma boa interação com a escola, favorecendo assim, o desenvolvimento do aluno surdo, o que corrobora com os estudos de Hollerweger e Catarina (2014), que destacou que a parceria entre família e escola quando fortalecida contribuem de maneira significativa no processo educacional dos alunos surdos, ajudando-os a enfrentar os obstáculos na escola.

A resposta sobre o questionamento 3, revela que a mãe busca estar sempre em contato com a direção da escola, com os professores, costuma ir sempre à escola, acompanha tudo que acontece com sua filha. Quando a família acompanha diretamente a educação de seus filhos, frequentam a escola (se envolvem) - essa interação da família com a escola contribui de maneira significativa

para o êxito do aluno, o que está de acordo com os estudos de Hollerweger e Catarina (2014) que afirma que a interação da família com a escola favorece o desenvolvimento das habilidades dos alunos, o que os ajuda a superar os desafios que podem ocorrer no processo de aprendizagem. Ainda sobre a relação família e escola, Faleiro, Farias e Silva, (2017) demonstraram que a aproximação da família com a escola contribuem positivamente para o desenvolvimento da pessoa surda, potencializando sua aprendizagem.

Sobre o maior desafio que sua filha enfrenta na escola, o relato diz respeito à comunicação. Conforme comentado pela participante sobre a necessidade que o surdo tem de ter contato com outros usuários da Libras, corrobora com os estudos de Viana e Tomasi (2020) que relatam em sua pesquisa a importância das crianças surdas terem contato com adultos usuários da Libras para que elas percebam que não são as únicas que utilizam a língua. De acordo ainda com Roldão e Aguiar (2016), há necessidade de se colocar a criança surda em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, tornando mais fácil a aquisição da língua por meio da interação com outros.

Quadro 3 - Respostas da participante em relação ao ensino da Libras como L1, e o que ela pensa da educação inclusiva.

Perguntas	Respostas
5. Na escola de sua filha, nos anos iniciais ela teve acesso ao ensino da Libras? (X) SIM () NÃO	-
6. Atualmente na escola de sua filha, há a oferta do ensino da Libras?	<i>"Não! Atualmente, a escola atual de minha filha tem apenas o intérprete, não há ensino de Libras".</i>
7. Como você vê a educação inclusiva? Esse modelo educativo ajuda sua filha no desenvolvimento educacional?	<i>"Acredito que ela aprenderia mais em uma sala especial com outros surdos e professores qualificados que ensinasse Libras, porém na escola normal ela tem a oportunidade de aprender a conviver com outros, vencer o preconceito, ser tratada igual aos outros não se sentir discriminada, nem inferior aos outros".</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se pelo Quadro 3 que, embora a discente surda não tenha acesso a essa língua no ambiente familiar, teve acesso

a Libras na escola nos anos iniciais, e possivelmente, contato com outros usuários da língua na sua infância, de modo que conseguiu desenvolver aptidões para a comunicação na língua de sinais, o que facilitou o raciocínio lógico, possibilitando-a desenvolver suas funções cognitivas, conforme situação já mencionada nos estudos de Faria e Cavalcante (2011). Por isso, o ensino da Libras se faz necessário porque possibilita que o surdo se desenvolva em todos os aspectos, conforme já descrito em momentos anteriores. Desse modo, o modelo de educação bilíngue na educação dos surdos, o ensino da Libras como a primeira língua são imprescindíveis na educação dos surdos (FARIA; CAVALCANTE, 2011).

Ainda sobre o ensino da Libras, Viana e Tomasi (2020) destaca que as crianças surdas entrem em contato com adultos surdos usuários da língua para as ajudarem a se desenvolver linguisticamente e a perceberem que não são as únicas que utilizam a Libras, assim não se sentiram sozinha no mundo. Observa-se também a importância do apoio da família, e que quando os pais se envolvem na educação de seus filhos, realizam matrículas em escolas onde os surdos têm contato logo cedo com a Libras. Assim, desenvolvem a aprendizagem e o raciocínio e se saem bem na escola (FARIA; CAVALCANTE, 2011).

Sobre a oferta do ensino de Libras na escola de sua filha, infelizmente, o relato é de que não tem. A escola oferece apenas a presença do intérprete, de modo que o aluno se sente sozinho e isolado, como consequência, a comunicação e interação com outros fica comprometida, de modo que a barreira linguística, a comunicação é um dos grandes desafios que o aluno surdo enfrenta no ensino regular, e na família. Percebe-se que a filha da participante encontra dificuldade em fazer amigos, devido ao pouco contato que tem com pessoas que sabem Libras, e como ela se comunica, por meio dessa língua, apenas com o intérprete, até mesmo em família não se faz uso dessa língua (PEREIRA, 2011). Portanto, falta ser inserido o ensino da Libras no currículo escolar, que conforme o Relatório do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), a escolarização dos surdos não pode estar vinculada a condição auditiva do aluno, ela deve ser garantida uma educação linguístico/cultural, em escolas bilíngues que são específicas e diferenciadas e tem como critérios a enturmação dos estudantes, não à deficiência, mais a

especificidade linguística e cultural dos surdos reconhecida pelos dispositivos legais, de modo que o atendimento escolar dos estudantes surdos necessita de ajustes nos sistemas de ensino para garantir de fato o direito aos educandos surdos a uma educação bilíngue em toda sua trajetória estudantil.

Em relação à educação inclusiva, para a participante é um meio de sua filha não sofrer preconceito, mais que se ela tivesse em uma sala especial com um programa ou professor exclusivo para ensinar a ela Libras ela aprenderia mais, por isso ela prefere que sua filha estudasse em uma sala especial, o que revela o anseio da mãe para que sua filha tenha instrução por meio da Libras como L1. O relato revela que a participante vê a educação inclusiva como oportunidade para sua filha enfrentar os obstáculos da deficiência de forma a não sofrer preconceito ou discriminação. De acordo com Hoolleweger e Catarina (2014), a escola pode ser uma ponte de ajuda mútua para enfrentar as barreiras sociais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. A educação inclusiva tem o objetivo de oferecer oportunidade igualitária a todos independentemente de serem ou não PcD, onde todos têm a oportunidade de aprender, viver num ambiente sem preconceito e que suas potencialidades sejam despertadas e aproveitadas na formação do indivíduo. Quando a família e a escola interagem juntas e buscam promover a inclusão e superar as barreiras linguísticas e comunicativas dos surdos, isso facilita o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o pleno desenvolvimento de um estudante, a família e a escola devem ser parceiros, andar juntos, essa interação muito favorece o desenvolvimento do aluno surdo, e o processo de inclusão visa vencer as barreiras do preconceito. Na educação, se faz necessário respeitar as diferenças de cada indivíduo e estimular sua capacidade de aprendizagem, superar as barreiras linguísticas e desenvolver habilidades comunicativas tão imprescindível para as relações humanas.

Sobre as limitações do estudo podemos acrescentar que: pretendíamos, inicialmente, fazer um estudo de caso com a finalidade

de conhecer mais de perto as implicações que envolvem a interação da família do aluno surdo com a escola, as dificuldades que os alunos surdos enfrentam no ensino regular e se de fato, acontece o processo de inclusão. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste em uma investigação mais profunda, na busca de responder aos questionamentos levantados pelo pesquisador sobre o fenômeno estudado. Além disso, necessita, a rigor, utilizar no mínimo, três técnicas de coleta de dados diferentes (MARCONI; LAKATOS, 2017), o que tornou-se impossível devido à pandemia. Dessa forma, com as recomendações do Ministério da Saúde com restrições para se evitar aglomerações, decretos municipais e estaduais reduziram o contato direto para se evitar a contaminação e propagação do vírus. Com isso, não foi possível, por exemplo, utilizar a técnica da observação – visto que as aulas, no período de coleta, estavam acontecendo de forma remota.

Assim, percebe-se que quando a família participa da vida escolar dos filhos e interage com a escola, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Embora a mãe da aluna surda não tenha conhecimento da Libras, enviou sua filha para escola e lá aprendeu Libras e conseguiu se desenvolver. Essa preciosa ação refletiu de forma extremamente significativa no desenvolvimento da criança.

O estudo revelou também que os alunos surdos enfrentam dificuldades na comunicação devido à barreira linguística. Se sentem isolados, pois, poucos têm com quem se comunicar em sua língua, até mesmo na escola. E por fim, ficou claro que o apoio da família se faz muito necessário e imprescindível para ajudar os surdos no desenvolvimento de sua aprendizagem e interação social. No entanto, para que a inclusão ocorra de fato urge-se por um ensino da Libras com qualidade nas escolas de ensino regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106_fasciculo-4-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

CAPPELLINI, Michele Toso; SANTOS, Lara Ferreira dos. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.33, p.1-123, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48563>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48563/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 266 p.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes; SILVA, Lázara Cristina. Interação família- escola no desenvolvimento do aluno surdo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 596-609, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7768>. Disponível em: <http://>

seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7768/4600. Acesso em: 12 jul. 2022.

FARIA, Evangelina Maria Brito; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2007.

FARIA, Evangelina Maria de Brito; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino aprendizagem de surdos. João Pessoa; Editora da UFPB, 2011.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Língua portuguesa e Libras**: teorias e práticas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Avilla. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos?. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jul. 2022.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**, Erechim, v. 9, n. 19, p.1-12, 2014. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/179d2c-41544fbc17412e67a39d3476d39_1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/conceicao/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PEREIRA, Lauro do Nascimento. **A importância da interação da família e escola**. Disponível em: https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/52361/a-importancia-da-interacao-da-familia-e-escola#_ftn1, 2011. Acesso em: 10 ago. 2020.

RÊGO, Simone dos Santos; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Relação família e escola no processo de aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Caribeña de Ciências Sociales**, 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/08/familia-escola-aprendizagem.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ROLDÃO, Michelle Melo Gurjão, AGUIAR Girlaine Felisberto de Caldas. Educação bilíngue: constituindo o surdo como sujeito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, Campina Grande, 2016. Disponível: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD_1_S_A7_ID3504_11102016122559.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

VIANA, Priscila Paula Santos, TOMASI, Áurea Regina Guimarães. A participação da família ouvinte no desenvolvimento de criança surda: relato de uma experiência. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v.3, n.6, p.18284-18302, nov./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n6-228>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/21420/17095>. Acesso em: 12 jul. 2022.

QUESTIONÁRIO

1) Você sabe Libras?

Sim

Não

Se NÃO, em relação a comunicação com sua filha, como acontece?

2) Como pais, como é sua relação com a escola de sua filha?

Boa

Ruim

Ótima

Péssima.

Outra

3) Com que frequência você vai à escola de sua filha?

sempre que possível

ocasionalmente

nunca

nas reuniões anuais de pais ou quando convocada pela direção da escola.

Outra.

Qual? _____

4) Qual o maior desafio que sua filha enfrenta na escola de ensino regular?

5) Na escola de sua filha, nos anos iniciais ela teve acesso ao ensino da Libras?

SIM

NÃO

6) Atualmente na escola de sua filha, há a oferta do ensino da Libras?

7) Como você vê a educação inclusiva? Esse modelo educativo ajuda sua filha no desenvolvimento educacional?

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012

ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gabriel Emanuel Leite de Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE. Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, SEDUC. gabrielemanuel1995@hotmail.com;

Maria Isadora Leite Lima

Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC/CE. Bolsista de mestrado do CNPq, isadora77leite@gmail.com;

Milena Cristina Ribeiro

Graduanda do Curso de História da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE. milenacristina19@gmail.com;

RESUMO

O ensino de Geografia tem como objetivo formar cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de compreender a produção e organização do espaço no qual estão diretamente envolvidos. Desta forma, ao pensarmos em uma Geografia inclusiva é necessário desenvolver metodologias e estratégias que efetivem de fato o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim aos alunos Surdos uma compreensão melhor dos conteúdos geográficos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar alternativas que corroboram no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos para os alunos Surdos no ensino básico. Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico sendo fundamentado pelos autores que discutem o ensino de Geografia e o processo de ensino aprendizagem de alunos Surdos, dentre os quais: Cavalcanti (2009); Castrogiovanni (2000); Passini e

Malysz (2010); Santana (2007); Quadros (1997), Moran (2000); Fuente e Sampaio (2011); Pena e Sampaio (2011), Brito (2012); Fonseca e Torres (2013); Freitas e Torres (2015); Arruda (2015), Durães e Sampaio (2012); Pena (2010); Rangel (2012); Fernandes (2016) dentre outros. Os resultados indicam que as metodologias e estratégias visuais podem contribuir bastante para a compreensão dos conteúdos geográficos para os alunos Surdos, criando desta forma condições favoráveis para que promovam a observação, descrição, interpretação e reflexão dos aspectos geográficos nas diversas escalas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Inclusão, Surdos.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.012)

A NARRATIVA DE UM JOVEM CONSULTOR EM AUDIODESCRIÇÃO E A LUTA PELA CIDADANIA: AÇÕES EXTENSIONISTAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

Talitha Lucena de Vasconcelos

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, talitha.vasconcelos@ufpe.br;

José Eduardo Cavalcanti

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduardocavalcanti33@hotmail.com;

Luiz Henrique Coelho de Siqueira Teixeira

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, luizhenrique.coelho@outlook.com;

Leomar Basilio Barreto de Lima

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, basilioleomar00@gmail.com;

RESUMO

O objetivo deste trabalho é socializar a construção pessoal e acadêmica de um estudante com deficiência visual dentro do campo da formação em audiodescrição e influências pedagógicas. Para tanto, pauta-se sobre como o marcador da deficiência é permeado por sentidos contextualizados historicamente. Durante o desenvolvimento das sociedades, foi possível identificar alguns modelos de estrutura da deficiência que geraram práticas cotidianas, como o da exclusão, caracterizado pela rejeição social; o da segregação, com sua lógica assistencialista; o da integração, aparecimento de serviços no campo da saúde; e o da inclusão, com base nas mobilizações políticas no final do século XX. A partir desse último modelo, começaram a ser desenvolvidas metodologias

de formação a fim de que as barreiras capacitistas, presentes nos processos de ensino-aprendizagem, pudessem ser amenizadas e pessoas com deficiência exercessem o direito à educação. Em contraposição, é visto que o acesso a tais recursos, neste caso, à audiodescrição, ainda é precário devido aos entraves sociais presentes. Assim, para a construção da reflexão proposta, foi utilizada a metodologia dos Diários de Bordo como forma sistemática de registro de pesquisa situada no campo feminista da psicologia social, (pós)construcionista, das narrativas e da produção de sentidos. Como resultado, nota-se que a trajetória do estudante narrado é permeada por diversas incursões na luta pela inclusão e acessibilidade a partir da criação de oficinas e trabalhos sociais, pelo Programa de Educação Tutorial, em diálogo com a comunidade sobre a temática da deficiência. Concluímos, portanto, que a trajetória narrada por este trabalho é uma das diversas que (co) existem no ambiente acadêmico e que ainda encontram dificuldades no exercício pleno da cidadania. Ademais, ressaltamos a importância de práticas sociais a fim de que possa ser construído continuamente um diálogo efetivo entre universidade e sociedade a respeito da diversidade humana.

Palavras-chave: Cidadania, Programa de Educação Tutorial, Inclusão, Audiodescrição, Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho aqui apresentado é socializar a construção pessoal e acadêmica de um estudante com deficiência visual dentro do campo da formação em audiodescrição. Tal construção perpassa o âmbito da (1) pesquisa acadêmica, realizada através do Núcleo Feminista de Pesquisa em Gênero e Masculinidades da Universidade Federal de Pernambuco (GEMA/UFPE), assim como do (2) ensino-extensão, por meio do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Gestão Política-Pedagógica (PET-GPP/UFPE). Sendo assim, torna-se válido, de início, compreender, mesmo que minimamente, as bases do referido programa.

O PET foi criado durante os anos finais da década de 1970 através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado, inicialmente, com o nome “Programa Especial de Treinamento”, tendo sua alteração para o nome “Programa de Educação Tutorial” no ano de 2004 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Para dispor com maior estruturalidade suas bases, objetivos e perspectivas direcionadoras, o PET formulou seu Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006), tendo como seu objetivo ampliar o processo de ensino-aprendizagem de graduandos dos mais diversos cursos do Ensino Superior, como Psicologia, Geografia, História, dentre outros.

A referida ampliação se dá através do planejamento anual, execução e avaliação de ações voltadas para a comunidade geral e acadêmica, sendo contemplado todos os três pilares universitários, ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 2006), com o auxílio de um/a professor/a tutor/a. A partir disso, os discentes conseguem entrar em contato com projetos, partindo de uma construção coletiva de conhecimento crítico, que podem não estar inseridos em sua grade comum curricular de curso, assim como promover um ambiente propício para a formação enquanto pesquisadores, como com a escrita, participação e divulgação científica dos respectivos projetos.

Segundo a Portaria de nº 976/2010 (BRASIL, 2013, p. 1), o programa tem como objetivos direcionadores:

- I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e

interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; [...] VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e [...] VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero.

Com base nisso, é possível perceber que as existências subalternizadas pelos processos de socialização culturais estão contempladas intrinsecamente pelo programa. Assim sendo, a promoção de uma perspectiva, através das práticas formuladas individual e coletivamente, de equidade e pluralidade de gênero, de raça/etnia/ do campo das pessoas com deficiência, da diversidade sexual, dentre outras, torna-se necessária, principalmente diante dos atuais retrocessos político-sociais que estamos vivenciando durante os últimos anos no Brasil.

Por fim, tem-se que ressaltar também a importância de um grupo petiano formado por discentes e docente de diversas áreas e cursos e como isso impacta positivamente nas ações concretizadas por esse coletivo. Trabalhos como este, aqui apresentado, requerem a compreensão de um indivíduo dentro da perspectiva biopsicossocial, sendo esta contemplada, mesmo com inúmeras dificuldades e negociações, através da multi e interdisciplinaridade. A partir disso, torna-se possível começar a discorrer sobre a trajetória, aqui objetivada a ser relatada, por meio do campo das pessoas com deficiência e sua relação histórica com a sociedade.

Na história da humanidade há diferentes formas de tratar e de entender as pessoas com deficiência, sendo possível identificar os modelos da estrutura da deficiência, separados por marcos temporais e conceituais, sobre a própria deficiência enquanto fenômeno. Dentre os modelos da estrutura, o primeiro catalogado é intitulado

como o da exclusão, cuja aparição vem desde a antiguidade até o século XIX, onde, nesse período decorrido, operava-se a lógica da rejeição social, a qual abandonou e expulsou essa população do convívio em sociedade, já que essa se considerava valiosa, normal e útil (SASSAKI, 2012).

Neste mesmo período histórico, em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram mortas, sendo possível compreender que esta sociedade entendia esse grupo enquanto sujeitos inválidos e inúteis (SASSAKI, 2012). Outro modelo da estrutura é conhecido como o da segregação, o qual teve seu início em 1910, período este em que a lógica mais ampla se pautava a partir de um viés assistencialista por parte da sociedade e do governo. As práticas assistencialistas eram referentes a depositar as pessoas com deficiência em instituições terminais que forneciam abrigo, alimentação, recreação e vestuário. Porém, vale ressaltar que um quantitativo reduzido de pessoas com deficiência conseguiram ter acesso às comunidades ou à assistência governamental, que, ao considerá-las merecedoras, forneciam subsídios necessários para sua sobrevivência (SASSAKI, 2012).

Ademais, outro marco importante é o modelo de integração/médico da deficiência, situado no início da década de 1940. Este período demarca o aparecimento de serviços públicos e privados que tinham como foco a reabilitação física e profissional das pessoas com deficiência. Além disso, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, uma pequena parcela das pessoas com deficiência obteve a rara oportunidade de usufruir desses serviços (SASSAKI, 2012). Foi nesse contexto que algumas dessas pessoas reabilitadas conseguiram ingressar em escolas regulares, bem como no mercado de trabalho, limitado àqueles que conseguissem demonstrar competência laboral para tal fim. Ainda nessa época, também foram criadas as primeiras associações de pessoas com deficiência ou de seus familiares, porém ainda ancoradas a partir de uma perspectiva assistencialista (SASSAKI, 2012).

Já o último modelo da estrutura da deficiência foi concebido com o nome de modelo da inclusão, cujo início se deu na década de 1990, no Brasil. Esse modelo nasce como fruto do processo de mobilização política das pessoas com deficiência, com origem no ano de 1979 e com a sua estabilização em 1981, o ano Internacional

das Pessoas com Deficiência, marcado por pautas de luta por direitos (SASSAKI, 2012).

Outro marco importante desse período diz respeito à luta por igualdade de condições. Essa movimentação foi de suma importância no que tange à necessidade de readequar os espaços sociais objetivando erradicar as diversas barreiras que compõem o ambiente sociocultural (SASSAKI, 2012). Deste modo, pode-se identificar que, nos três primeiros modelos, o problema estava nas pessoas em si e não nas barreiras impostas pela sociedade que dificultavam a existência plena desse segmento. Entretanto, no modelo social, isto muda radicalmente, visto que o problema está localizado no âmbito social e não no individual, isto é, estes problemas estão localizados nas barreiras atitudinais, urbanísticas e comunicacionais, entre outras (SASSAKI, 2012).

Isso posto, surge a necessidade de definir o que são barreiras, mas, antes disso, vale ressaltar que a acessibilidade deve ser produzida e orientada a partir de parâmetros da dimensão da acessibilidade, os quais são constituídos por seis pilares que permitem o acesso de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, a quaisquer contextos e aspectos da vida humana, são elas:

(...) arquitetônicas (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre as pessoas); metodológicas (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, entre outros); instrumental (sem barreiras em instrumentos utensílios, entre outros); programáticas (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações e normas); e atitudinais (sem preconceito, estereótipo, estigma e discriminações no comportamento da sociedade para pessoa que tem deficiência) (SASSAKI, 2009, pp. 1-2).

O embasamento histórico auxilia para que possamos entender de forma mais consciente alguns sentidos criados sobre os corpos de pessoas com deficiência, uma vez que o corpo se configura como um artifício de expressão e que, a partir dele, são produzidos sentidos e valores, tornando-o um bem sociocultural, um produto que faz parte de uma teia simbólica de representações sociais (LE BRETON, 2007). Os sentidos são produzidos pelas pessoas em suas vidas cotidianas ancorados por aspectos laborais e são aqui

compreendidos como práticas sociais. Eles dizem respeito ao caminho seguido pelos atores sociais por meio da captação sensorial de um objeto, o qual irá, de forma imediata e não refletida, mobilizar emoções e significações (RIOS, 2020).

Para Rios (2020), o processo de instaurar as bases para significação são diversas e configuram-se a partir de identificações afetivas que produzimos no cotidiano, ao passo que estas bases são advindas das relações concretas com outrem, além daqueles que são incorporados em nossas vidas através das narrativas. Consideramos que, majoritariamente, as narrativas sobre pessoas com deficiência foram depreciativas e isso ajuda a entender os sentidos criados sob estes corpos.

No cotidiano, pessoas com deficiência convivem numa dicotomia, pois, na legislação, são tidas como sujeitos de direitos, membros ativos das comunidades, detentores de valor social e de dignidade. Todavia, no âmbito prático, em geral, a dinâmica que opera é da exclusão em diversos âmbitos sociais como, por exemplo, do mercado de trabalho, do convívio social como escola, praças, avenidas, entre outras. Isso ocorre pela falta de acessibilidade ocasionadas por barreiras atitudinais, urbanísticas e arquitetônicas (LE BRETON, 2007).

Considerando que no ideário social, ainda hoje, os corpos de pessoas com deficiência tendem a ser lidos como inválidos e inúteis, visto que esses marcadores negativos podem ser encontrados no período da antiguidade, como já abordado; e portanto, entende-se que isto ainda não foi superado e que esse tipo de leitura impacta de forma a limitar as potencialidades desses sujeitos e que esses sentidos depreciativos foram construídos social e historicamente, não sendo de cunho natural, nem biológico, mas sendo de ordem simbólica. Vale lançar mão do conceito do capacitismo que, segundo Dias (2013), “é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes de gerir a própria vidas” (p. 2).

Isso significa que é urgente a necessidade de discutir acerca de questões relacionadas à cidadania, à acessibilidade e aos direitos da categoria social de pessoas com deficiência. Assim, as seguintes indagações são pertinentes: o que é uma pessoa com deficiência? O que de fato caracteriza as pessoas que fazem parte desse

segmento social? Para responder tais questionamentos, pode-se recorrer a uma das maiores vitórias do segmento social de pessoas com deficiência no território nacional: o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) que, em seu artigo 2º, está disposto:

Considera-se pessoa com deficiência aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (p. 19).

Uma das questões que almejamos abordar, mesmo que brevemente, refere-se às pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos, dado que isto precisa ser mais discutido a nível social e político, uma vez que, na Constituição Federal de 1988, as leis ratificam o que estamos argumentando. Por exemplo, em seu artigo 1º diz que “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 um dos seus fundamentos, no inciso II, a garantia a cidadania (BRASIL, 1988).

A cidadania, por sua vez, configura-se enquanto um status outorgado aos membros integrais de uma comunidade, assim todas as pessoas que são possuidoras do status de cidadãos são iguais diante seus direitos e deveres (MARSHALL, 2002).

Além disso, a constituição dispõe em seu Art. 5º que

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 (...) (BRASIL, 1988).

É na perspectiva da busca por cidadania e por igualdade de condições que ancoramos nossas reflexões aqui posicionadas. Ou seja, esta luta por cidadania é voltada à acessibilidade, compreendida, conforme o Artigo 3º Inciso I da LBI, como a possibilidade de qualquer pessoa, com deficiência ou mobilidade reduzida, acessar

um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma, isto é, sem nenhum tipo de barreira” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir de maneira livre e autônoma os distintos direitos sociais, bem como está previsto no Art. 6º da Constituição Federal:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Mesmo os direitos sociais estando previstos na constituição a pessoa com deficiência sofre com as barreiras que limitam seu acesso a espaços físicos, a bens e serviços. Com a finalidade de combater as barreiras atitudinais e comunicacionais, este trabalho versa sobre a narrativa de um jovem consultor em audiodescrição (AD) e no desenvolvimento das ações extensionistas no Programa de Educação Tutorial.

Assim, com vistas a enfrentar tais barreiras, foram desenvolvidas ações em AD que se caracterizam enquanto uma técnica comunicacional, a qual possui alguns marcadores específicos como, por exemplo, a transposição intersemiótica. Neste sentido, o elemento imagético é traduzido para um outro estado de signos, sendo o segundo marcador a transmissão de informações via sonora ou escrita (MOTTA, 2012; MOTTA, 2016).

A técnica da AD proporciona incluir pessoas com deficiência visual em diversos contextos sociais como, por exemplo, peças de teatro, nas escolas, no cinema, em programas de televisão, em eventos de distintas ordens (MOTTA, 2012). Além disso, essa técnica também é um valioso recurso para pessoas com déficit de atenção, pessoas idosas, pessoas surdas, pessoas com autismo, entre outras especificidades (MOTTA, 2016). Ainda a técnica AD pode também ser uma ferramenta potente na saúde, no trabalho, no transporte e em tantos outros locais da sociedade como já bem pontuado por Livia Motta (2012; 2016)

No entanto, esse recurso ainda é pouco conhecido e não é facilmente encontrado nos espaços sociais, mesmo sendo um recurso que garante e legitima a presença de pessoas com deficiência.

Deste modo, as ações extensionistas em áudio descrição buscam disseminar essa técnica, promovendo o acesso de pessoas com deficiência a espaços de educação e lazer com igualdade de condições, conforme os direitos sociais previsto na Constituição Federal em seu Artigo 6°.

METODOLOGIA

Com a finalidade de cumprir a proposta do trabalho aqui apresentado, também com o intuito de dar vazão as reflexões produzidas pelo consultor/pesquisador em formação, faz-se necessário elencar pressupostos teóricos-metodológicos que baseiam a estrutura conceitual que ordena tanto as ações sociais e indagações propostas, quanto a própria escrita deste artigo.

A confecção desta pesquisa é orientada a partir de uma perspectiva feminista de produção de conhecimento a qual postula que o pesquisador é um corpo localizado social e historicamente, sendo suas produções situadas e, por consequência, fruto do seu contexto, sendo os saberes construídos na não neutralidade (HARAWAY, 1999).

Seguindo em consonância com estes pressupostos de produção de conhecimento científico, está a abordagem do construcionismo social (GERGEN, 2007) que parte de uma lógica de desfamiliarização das crenças limitantes e de suas vicissitudes. Assim, mostra-se como um lente fortuita para o debate sobre a deficiência.

Dessa forma, essa produção textual é implicada pelas distintas posições sociais que o consultor/pesquisador em formação José Eduardo Cavalcanti está inserido e constituído enquanto indivíduo. Sendo assim, dispõem-se que este sujeito se intitula enquanto homem cisgênero, heterossexual, pessoa com deficiência visual, morador da zona da mata sul de Pernambuco e graduando do curso de Psicologia da UFPE.

O principal método para a produção deste artigo foram os diários de bordo. Esse instrumento se configura enquanto um texto narrativo, ficcional e implicado, onde o pesquisador produz suas anotações relatando suas experiências ao decorrer, no caso em questão, das ações extensionistas e de pesquisa, bem como suas afetações e reflexões. Contudo, vale ressaltar que o diário não é

uma simples ferramenta de registros, ele é um colega na produção da pesquisa (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014).

De acordo com Medrado, Spink e Mélllo (2014), os diários são práticas discursivas, sendo um modo de linguagem em ação no mundo, as quais compõem a construção de determinados contextos e, isto, está intimamente ligado ao gênero de linguagem que é empregado naquele determinado ambiente promovendo assim sentidos específicos. Com isso, surge a concepção de narrativas fictícias, estas narrativas têm este nome, porém não significa dizer que o pesquisador está mentindo em seus registros do cotidiano, mas sim de postular os registros como relatos construídos.

Para a construção deste trabalho, o diário de bordo foi produzido por uma pessoa com deficiência visual e isto impacta no modo como os registros foram produzidos, pois a forma de registrar dita “convencional” pelo método em questão, através da escrita, iria dificultar o processo de fazer a pesquisa. A partir dessa problemática, seguindo as orientações de Cavalcanti *et al.* (2021), foi criado um grupo de whatsapp, sendo o pesquisador a única pessoa do grupo, pois as informações dos diários são restritas ao pesquisador. Este movimento de alterar o modo de registro possibilitou que os diários fossem feitos a partir de áudios e não de anotações. Nesses áudios enviados para este grupo específico, foram registrados acontecimentos, reflexões e dificuldades durante a pesquisa.

Neste sentido, os áudios se tornam uma técnica segura e acessível para a produção dos diários. Além disso, esse recurso é um fluxo de escrita a partir da oralidade, ou seja, os próprios áudios são os diários de bordo, os quais foram a base principal para a construção da narrativa que será apresentada (CAVALCANTI *et al.*, 2021).

Brockmeier e Harré (2003) apontam que a narrativa é um tipo de discurso e que ela se constitui como um tipo de linguagem que possui diferentes objetivos. O foco da narrativa neste empreendimento é posicioná-la enquanto um mecanismo de produção de conhecimento científico, a partir das estórias que ordenam e estruturam as respectivas vivências do estudante aqui relatado, como ativista político, pesquisador e consultor em AD.

Em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente,

delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas - como denominado por Bruner (1991) - e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão. Ao comunicar algo sobre um evento da vida - uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia - a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória contada de acordo com certas convenções (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

Ancorado nessas reflexões, é possível entender que a subjetividade e as vivências sociais se estruturam como formas discursivas e que, apesar de serem sobre experiências específicas, articulam-se com as realidades sócio-históricas e culturais, as quais permeiam os interlocutores que partilham dos mesmos marcadores sociais.

“Em outras palavras, nosso repertório local de formas narrativas é entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 527).

Desse modo, uma produção narrativa se apresenta como um instrumento importante de produção de conhecimento científico que explora a subjetividade e a experiência (SCOTT, 1998) como fluxos das vicissitudes que constroem os contextos. Cabe ressaltar que o principal objetivo com este trabalho é narrar a trajetória educacional, social, ética, política e cidadã de um estudante de psicologia imerso na multifatorialidade e dimensionalidade de sua existência, sendo construído por tais processos, assim como agente construtor desta mesma realidade. Isto é, trazer à tona as experiências sobre ações sociais na universidade pública, bem como em outros espaços educacionais, de lazer e de cultura que precisam ser transformados para acolher pessoas com deficiência visual e outras especificidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui relatados são fruto dos diários de bordo em áudio confeccionados pelo jovem consultor em audiodescrição, que por sua vez também compõe o quadro de autores do trabalho. Todavia, por ser um trabalho coletivo optou-se pela escrita na terceira pessoa, compreendendo que todos os autores participaram efetivamente na elaboração e reelaboração textual.

O discente ingressou na Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2018, através das cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012), e foi decorrente do seu ingresso na universidade pública que o estudante desenvolveu diversas incursões no sentido de tornar a luta pela cidadania, inclusão e a acessibilidade como seus objetos centrais de estudo. Para tal feito, foi necessário ocupar lugares sociais que oportunizassem seu crescimento ético e político. Dentre estes lugares ocupados, estão, por exemplo, o Núcleo Feminista de Pesquisa em Gênero e Masculinidades (GEMA/UFPE) e o Programa de Educação Tutorial Conexões Gestão Política-Pedagógica (PET-GPP/UFPE).

Logo no 1º período da graduação, o discente relatou ter acesso ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE-UFPE). O Núcleo proporcionou uma série de recursos como, por exemplo, computador, lupa eletrônica, software de leitura, dentre outras tecnologias assistivas. Contudo, o jovem consultor salienta que, naquele momento, não detinha habilidades suficientes para manusear tais recursos, assim o NACE também disponibilizou um bolsista que mediu suas primeiras aproximações com as tecnologias assistivas, treinando-o para usufruir de forma autônoma dos materiais e do software.

No 2º período da graduação, tornou-se discente do Prof. Dr. Benedito Medrado na disciplina de Processos Psicossociais. Nessa disciplina desenvolveu diálogos com o docente e conseguiu identificar em seu Professor abertura à possibilidade de discutirem juntos sobre as questões relativas às pessoas com deficiência. Com isso, obteve o privilégio de ingressar no GEMA-UFPE.

Em seu 3º período, Eduardo cursou a disciplina de iniciação científica intitulada como Trabalho Supervisionado (TS), com a temática sobre Homens Trans, isto ocorreu no período de 2019.1, que correspondeu ao primeiro semestre do ano letivo na UFPE.

Embora tenha sido um trabalho de muitos ganhos a nível pessoal e profissional, não era de fato o seu principal interesse em produzir pesquisa. Então, depois de se situar de forma mais consciente acerca dos temas relacionados a Gênero e Sexualidade humana, surgiu o seu desejo de pesquisar a sexualidade e a pessoa com deficiência. A partir disso, unindo as próprias vivências pessoais e como integrante do GEMA, ingressou no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

Além do próprio GEMA, no quarto período da graduação em 2019.2, ocorreu o primeiro contato com a prática do fazer psicológico, uma vez que o discente cursou uma disciplina de estágio, a qual é intitulada Estágio Básico de Observação (EBO). Esse estágio reuniu importantes marcadores para o seu crescimento pessoal e profissional, sendo desenvolvido no NACE. Assim, torna-se importante pontuar também a inclinação pessoal sob o campo em que foi realizado o estágio, pois como já citado anteriormente, Eduardo é uma pessoa com deficiência visual e é acompanhado pelo NACE.

Ao passo que o discente ingressou no estágio, ele relatou um aspecto que, de início, chamou sua atenção a respeito da “observação”, partindo de um pressuposto que observar se faz com os olhos. Dentro da sua realidade, ele entendia que saía atrás de qualquer outro aluno que cursou a disciplina de EBO. No entanto, desenvolveu habilidades auditivas que, de certa forma, o auxiliaram na experiência em campo, pois conseguiu descrever os fenômenos “observados e escutados”.

Assim, foi o primeiro aluno com deficiência visual do curso de Psicologia da UFPE, levando a campo o nome de um curso que é respeitado em todo país e carregando consigo uma certa pressão, possivelmente não externa, mas com certeza interna. A dúvida girava em torno de: será que ele realmente estaria pronto para a primeira experiência relacionada a psicologia que iria ocorrer fora da sala de aula?. Isso pairava sobre sua cabeça.

Ao chegar no primeiro dia de estágio, estava com orgulho de poder estar ali, sabia da responsabilidade e buscou aprender sobre as formas de promoção da acessibilidade. Relatou que dentro de sua perspectiva foi o que aconteceu. Pôde perceber como ocorrem os métodos e práticas que o núcleo desenvolve de forma

a promover a permanência e êxito das pessoas com deficiência na universidade.

A experiência de estágio foi determinante para o discente, uma vez que, a partir dessa experiência, acabou sendo convidado a participar de uma sensibilização. Nessa situação, ele pôde participar ativamente como estagiário do NACE. Esse evento ocorreu no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA-UFPE), com a participação do NACE e do Centro de Estudos Inclusivos do Centro de Educação (CEI-CE-UFPE) em conjunto, onde promoveram a sensibilização com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais do NACE e do próprio CEI, objetivando auxiliar no processo de socialização do aluno com deficiência que enfrentava dificuldades de se relacionar com sua turma.

A partir dessa atuação na sensibilização, Eduardo começou a ser convidado pela profissional vinculada ao CEI, a qual ocupa o cargo de transcritora do Sistema Braille, a participar de outros eventos, porém ocupando o papel de palestrante. Um dos exemplos de palestras realizadas ocorreu no projeto de extensão Gradação, um pré-acadêmico gratuito vinculado à Pró-reitoria de extensão e cultura (Proexc) da UFPE.

Já como integrante do PET, Eduardo fez incursões formativas como audiodescritor pela Associação Pernambucana de Cegos (APEC), no período de 2020.2. Seu primeiro curso foi intitulado como “Audiodescrição da Teoria à Prática” com duração de 40h. A posteriori, ele ainda realizou outra formação, no ano de 2021, pelo grupo CRIE Conhecimento Sistemico, o curso foi intitulado como “Acessibilidade Comunicacional” com duração de 40h.

Foi a partir dessa formação inicial que o consultor deu seguimento aos seus estudos e às suas ações políticas de democratizar o ensino deste recurso de acessibilidade comunicacional, em conjunto com o PET-GPP. Uma parte dessas produções pode ser acompanhada no capítulo de livro “Diversifica PET: Intervenções Grupais possíveis” (TEIXEIRA et al., 2022), no qual os autores discutem, neste capítulo, sobre algumas ações que foram implementadas no cronograma de ações do PET como, por exemplo, a “Dialogando sobre capacitismo e educação”, a qual foi realizada no segundo semestre de 2020. A segunda atividade realizada para a promoção do debate da temática da inclusão foi a “Oficina-ação em audiodescrição: da

teoria à prática” e “Webinário sobre recursos pedagógicos e outras especificidades”. Todas estas ações estão expressas de forma detalhada no capítulo supracitado.

Eduardo também relatou que, no período de 2021.1, obteve sua experiência com trabalhos de AD com obras de arte, no qual ele recebeu remuneração financeira pelo seu trabalho, isto é importante, sobretudo, pois ser audiodescritor e ser um consultor é um trabalho como qualquer outro, que demanda tempo, energia e uma formação técnica. No ano de 2022.1, outra ação foi efetivada, dessa vez em parceria com a startup BRAPSI, o tema dessa atividade coletiva foi “A importância do debate sobre capacitismo e acessibilidade na formação em Psicologia”.

Este momento foi oportuno para que fosse debatido a lacuna que existe sobre capacitismo, inclusão e acessibilidade na formação em Psicologia na UFPE. Dado que o currículo do curso de Psicologia dessa Universidade não contempla tais debates. Além disso, no período de 2022.1 também foi desenvolvida outra ação conjunta, nesta ocasião em parceria com o Grupo Extensão Rompendo Barreiras da UFPE. Esta atividade foi intitulada como “A narrativa de um jovem consultor em audiodescrição e a luta por direitos”. De certa forma, essa ação foi a semente que fez germinar esse trabalho, visto que contou com discussões acerca da cidadania, inclusão, acessibilidade, pessoa com deficiência, audiodescrição e de seu próprio processo formativo.

Por fim, a última ação do petiano foi realizada em 2022.1, esta ação foi confeccionada no CE, tendo como título “Educação e Inclusão: Audiodescrição de imagens para iniciantes”. Foi trabalhado questões relativas à teoria e a própria prática de como fazer uma audiodescrição. Nesse sentido, foi oportunizado para os participantes produzirem a própria AD, tendo o auxílio de Eduardo enquanto consultor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que ainda há grande necessidade de produzir mais ações voltadas ao debate do capacitismo, da audiodescrição, das barreiras e da pessoa com deficiência enquanto sujeitos de direitos. Estas temáticas são escassas no cenário dos debates

públicos. Por serem raras, há dificuldade de haver mudanças reais no âmbito da inclusão e da cidadania e, assim, tornam-se um desafio que precisa ser superado. Portanto, entendemos que o Programa de Educação Tutorial, apresenta-se como um lugar potente para o debate sobre a inclusão e a diversidade humana.

Além disso, que estudar sobre inclusão, AD, capacitismo, sobre os sentidos negativos que estão arraigados no contexto sociocultural brasileiro é necessário, visto que o segmento social de pessoas com deficiência tem suas possibilidades de vida limitadas por tais entraves. Discutir sobre tais temas é lutar pela cidadania e pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Outro ponto a se destacar, é discutir o recurso da AD como um direito garantido por lei e não enquanto um favor. Incluir as pessoas com deficiência em espaços sociais com igualdade de condições é um direito e isso precisa ser mais defendido. Deste modo, a produção de pesquisas e ações sociais como estas que vêm sendo desenvolvidas se tornam também ações políticas que visam lutar por tais pautas.

Por fim, os/as autores/as deste trabalho agradecem ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESi/MEC) pela disponibilização de bolsas ao Programa de Educação Tutorial. Além disso, (re)afirmamos a importância de incentivos como este à ciência, principalmente diante do atual desmonte da educação crítica de qualidade, como forma de viabilizar ações e estratégias de diálogo com a comunidade, exercendo os princípios básicos do PET e proporcionando o asseguramento da estabilidade durante a graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2008.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Educação Tutorial -PET: Manual de Orientações Básicas. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>> Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010 -republicada em função das alterações implementadas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013. Diário Oficial da União, nº 212, seção 1, p. 40, 2013. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/porMEC_n976_27_07.pdf> Acesso em: 10 de nov. de 2022.

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/porMEC_n976_27_07.pdf> Acesso em: 10 de nov. de 2022.

CAVALCANTI, J. E.; BEZERRA, A.; TEIXEIRA, L. H. C. S.; MEDRADO, B. Diários de Bordo de um jovem pesquisador com deficiência visual: desafios e possibilidades no exercício de produção científica. **Anais do IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência-SEDPcD/Diversitas/USP Legal-São Paulo, 2013.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARSHALL, T. H. (2002). Cidadania e classe social. Volume I. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, M. J. (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 273-294, 2014.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, L. M. V. de M. O uso da audiodescrição na escola. **Curso de Formação de Professores**, Secretaria Municipal de São Paulo (DOT – Educação Especial), 2012.

RIBEIRO; D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, L. F.. Era uma vez... Memórias de um escutador de histórias interpelado pela pandemia da Covid-19. Memorial apresentado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas como requisito parcial para a promoção funcional de professor Associado IV para professor Titular. Universidade Federal de Pernambuco, 2020

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 12, mar./abr., p. 10-16, 2009.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013)

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL E AS QUESTÕES DE CULTURA E LINGUAGEM

Ana Patrícia da Silva

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) - PE, patricia-silva520@gmail.com;

Sandro Guimarães de Salles

Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) e orientador do estudo - PE, sandro.gsalles@ufpe.br;

RESUMO

Este estudo busca analisar a constituição da Educação Indígena a partir das demandas apresentadas pelos movimentos indigenistas e como constructo formulado e expresso, nos documentos normativos da educação brasileira. Para tanto, dividiremos nossas considerações em três momentos: um voltado para a descrição das propostas de EEI ofertadas e geridas por órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselhos Nacionais/Estaduais e o órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC); o segundo voltado à uma reflexão acerca dos conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade; e o terceiro dedicado a apontamentos para uma relação linguagem e multilinguismo. O trabalho consiste em uma pesquisa documental, compreendida no recorte temporal de 1970 a 2017, período de atos e acontecimentos expressivos no âmbito social e normativo do Brasil, no

tocante à Educação Escolar Indígena, destacando os principais avanços dentro do referido recorte temporal.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Interculturalidade, Linguagem, Multilinguismo, Política educacional.

INTRODUÇÃO

As primeiras atividades escolares para os povos indígenas foram impostas desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, tendo por base uma visão pouco elaborada acerca de suas línguas, culturas e organização social. Ao longo do período colonial, a educação para os povos indígenas esteve vinculada à catequese e sob a direção dos missionários católicos, ficando ao encargo deles a conversão dos nativos e preparação destes para servirem como mão de obra. Assim como a escolarização, a legislação e as políticas públicas do período colonial também se embasaram em visões pouco elaboradas acerca dos povos originários.

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino escolar em contraponto à educação desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica de cada povo indígena. A educação escolar Indígena, como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade, língua e identidade (em diálogo com os projetos de sociedade pertencente a cada povo indígena), é resultado, sobretudo, do movimento indígena, que a partir dos anos 1970 começou a atuar de forma mais organizada.

Dessa forma, para entendermos e para melhor situarmos o que é a educação escolar indígena, faz-se necessário diferenciá-la de educação indígena que, por sua vez, envolve as culturas e os saberes de cada povo, que são passados dos mais velhos para os mais novos no cotidiano, de acordo com a realidade e a vivência de cada comunidade. Já a educação escolar indígena está relacionada ao movimento de proposição/criação/implantação de escolas voltadas especificamente para esses povos, com o objetivo de assegurar o acesso aos conhecimentos não indígenas.

Atualmente existem cerca de 305 etnias indígenas no Brasil e 274 línguas indígenas (com exceção das línguas originárias de outros países), segundo dados do censo demográfico de 2010. Por isso, para garantir um trabalho de educação escolar de qualidade, é preciso levar em consideração o contexto em que os estudantes estão inseridos, seus modos de vida, os instrumentos aos quais eles têm acesso e, principalmente, a sociodiversidade desses povos,

fazendo com que, conseqüentemente, os processos de educação escolar também sejam diversos e diferenciados.

A educação escolar indígena precisa falar da realidade que o estudante vive, na qual ele/a está imerso/a, para que possa se identificar dentro dos temas e objetos de estudo, gerando o sentimento de pertencimento. Para isso, é necessário que as escolas indígenas tenham processos diferenciados, recebam materiais didáticos específicos e tenham, na maioria das vezes, professores pertencentes às etnias e residentes nas próprias comunidades.

Em várias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, as escolas começaram por demanda dos próprios indígenas ou dos trabalhos missionários realizados nas áreas. Apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nessas sociedades, os povos indígenas aprenderam a com ela conviver e, hoje, a demandam e a recriam. As mobilizações indígenas mais expressivas datam dos anos 1970, quando, em 1973, foi promulgada a Lei 6001, que ficou conhecida como Estatuto do Índio, que dispunha, em linhas gerais, sobre a relação do Estado e da sociedade brasileira para com os índios. Tendo sua formulação pautada no Antigo Código Civil Brasileiro, o documento retratava a cultura indígena como 'transitória' e o índio como ser 'relativamente incapaz'. Seguindo essa visão, os povos indígenas eram considerados tutela do Estado, por meio de um órgão indigenista estatal, até que sua integração com a sociedade brasileira fosse realizada.

Contudo vale ressaltar que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Através de um regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. O monitoramento, por sua vez, é feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que deve conferir como ocorre a implantação/execução nas comunidades. No entanto, o mesmo órgão também assinala que a educação escolar indígena depende

completamente de outras políticas voltadas a esses povos, como gestão territorial, saúde, infraestrutura, dentre outros.

A aproximação com o tema em pauta justifica-se pela necessidade de analisar a constituição da educação indígena a partir das demandas apresentadas dos movimentos indigenistas e como constructo formulado e expresso nos documentos normativos da educação brasileira. Para tanto, dividiremos nossas considerações em três momentos: um voltado para a descrição das propostas de EEI ofertadas e geridas por órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselhos Nacionais/Estaduais e o órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC); o segundo voltado a uma reflexão acerca dos conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade; e o terceiro, dedicado a apontamentos para uma relação linguagem e multilinguismo.

A motivação para o estudo do tema surgiu a partir das discussões vivenciadas no curso de Pedagogia, em especial na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, bem como pela aproximação com os estudos culturais, a partir das leituras e orientações que precederam a realização do mesmo. Para tanto, elegemos para condução deste trabalho a seguinte questão norteadora: quais os conceitos de cultura e linguagem embasam a construção da Educação Escolar Indígena enquanto política educacional? Com o intuito de oferecer considerações e apontar possíveis resoluções acerca da questão central, este estudo propõe-se a analisar a constituição da Educação Escolar Indígena enquanto política pública, compreender os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade que a permeiam, bem como identificar a relação entre o conceito de linguagem e o multilinguismo na EEI.

METODOLOGIA

Com a finalidade de analisarmos a constituição da Educação Escolar Indígena enquanto política e, assim, compreendermos os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade que a permeiam, bem como identificar a relação entre o conceito de linguagem e o multilinguismo na EEI, lançamos mão da pesquisa documental. Esta se constitui em uma técnica importante

na pesquisa qualitativa, quer seja complementando informações obtidas por outras técnicas, quer seja apontado aspectos novos relacionados a um tema ou problema, considerando que o trabalho de análise já se inicia a partir da coleta dos materiais e das fontes primárias.

Ao firmarmos posição na pesquisa documental, faz-se necessário esclarecer que esta difere de pesquisa bibliográfica. Enquanto a primeira utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, a segunda utiliza fontes constituídas por material já elaborado, composto basicamente por livros e artigos científicos. Conforme Gil:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc (GIL, 2002, p 46).

Nessa perspectiva, sabemos que esta distinção nem sempre é clara e/ou identificável, sendo que, à primeira vista, ambas partem de documentos impressos ou alocados em ambientes virtuais (sites, blogs etc.), por isso, pode ocorrer que a pesquisa bibliográfica seja tratada como um tipo de pesquisa documental, por utilizar, exclusivamente, documentos para fins de leitura ou para o estabelecimento de percurso histórico social referente a determinado fato/acontecimento. Por isso, enquanto estudantes em exercício de pesquisa, apontamos que as vantagens da pesquisa documental se assentam em seu baixo custo financeiro, uma vez que o acervo documental se mantém estável ao longo do tempo, demandando mais da disponibilidade de tempo do pesquisador, além de não exigir o contato com os sujeitos da pesquisa, por este ser difícil ou

impossível, ou ainda por achar que as informações podem ser comprometidas pelas circunstâncias nas quais podem ocorrer o contato. Porém, é preciso enfatizar que

[...] a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p.47)

Não obstante, concordamos que a pesquisa documental assemelha-se à análise de conteúdo, visto que envolve o estudo de informações existentes registradas em mídias, textos e itens físicos, sendo que a coleta de dados de pessoas não é necessária para conduzir o estudo. Contudo, buscando uma maior apreensão do objeto de estudo, bem como, desenvolver a contento os objetivos definidos para o mesmo, elege-se a análise de discurso como meio para interpretação dos dados. Essa escolha parte do entendimento que a análise do discurso é um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar o uso das línguas naturais, em particular a forma como ocorrem às construções ideológicas em um texto, uma vez que

[...] o discurso – a psicanálise mostrou-o –, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou – o discurso

não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorearnos (FOULCAULT, 2002, p.2)

Dessa forma, ao pensar a análise do discurso na linha foucaultiana, é preciso tratar e conceber o discurso sempre sob uma prática discursiva, sempre em sua realidade, no fato dos enunciados ditos/expressos/publicados (textualizados), não na possibilidade abstrata de um enunciado a se realizar. Para tanto, ao situar este estudo no acompanhamento do percurso constitutivo da EEI assentado no disposto sobre cultura e linguagem, pressupõe-se assumir que:

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2002, p.12)

Foram selecionados, para tanto, os fatos oriundos do recorte temporal compreendido entre 1970 a 2017, acessados através dos sites e portais do MEC, da FUNAI ou por meio das orientações para elaboração do presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como mencionado na introdução deste trabalho, denomina-se educação indígena a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, costumes e tradições. A Educação Escolar Indígena, por sua vez, é uma modalidade de educação básica ofertada pelas secretarias de educação do país, na qual são transmitidos saberes indígenas e não indígenas por

meio da escola. A distinção de nomenclatura perpassa o mero uso de denominações diferentes, uma vez que refere-se fundamentalmente à forma com que a educação é gerenciada. Nesse sentido, a educação indígena se alinha à concepção filosófica da natureza enquanto corpo vivo, dando tom das regras sociais, políticas e religiosas dos povos originários. Sendo que:

Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se "concretiza" pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo da mente operacionalizar o que temos de pensar e viver (MUNDURUKU, 2009, p. 3).

Percebe-se que esta é uma educação marcada pelos rituais de passagem, orientando as etapas da vida do sujeito, em que o princípio da filiação indígena à terra justifica a incansável luta desses povos para viver em coexistência com a floresta, defendê-la e evitar sua ruína total pela sociedade dominante.

A adoção do termo indígena, que significa 'natural do lugar que se habita', tem sido indicado como definição e a referência mais adequada para se referir aos povos originários. O uso recorrente do termo *índio* está pautado no processo do não reconhecimento dos povos que existiam no território, antes mesmo que este fosse designado *Brasil*.

Ao firmar pé no termo *indígena* em detrimento de *índio* significa evidenciar discursos de uma população que não aceita mais o lugar folclórico. Para essa população, a adoção de termos como 'índio' e 'tribo' remontam a uma postura colonial, uma vez que estas foram categorias criadas pelos colonizadores como forma de reduzir e/ou anular a pluralidade de etnias indígenas que existiam na época.

A educação escolar indígena, específica e diferenciada, como assegurada pelo artigo 210 da Constituição Federal, é uma política recente e também fruto de lutas históricas dos povos indígenas

para garantir a diferença cultural que o Estado, desde o século XVI, empenhou-se em exterminar e/ou anular. Assim, a educação escolar como projeto de poder do Estado dos povos indígenas significou a premissa da integração e, por isso, faz-se importante diferenciá-las, desde o gerenciamento das escolas até os conteúdos curriculares contemplados no ensino. Por isso, chamar o sistema de ensino de educação escolar indígena apenas por estar dentro do território, não está correto, pois para ser efetivamente indígena precisa atender às demandas dos povos na sua estrutura e nos seus conteúdos. Como adverte Gersen Baniwá,

[...] precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Para que as escolas indígenas sejam interculturais na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então a escola indígena poderá começar a transformar essa escola em escola indígena intercultural em seus termos, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas (LUCIANO, s/d).

CULTURA, MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE

O conceito ou a visão que se constrói sobre a cultura é fundamental para explicitar o lugar de fala onde são produzidos os discursos e imaginários acerca dos povos indígenas, suas tradições, modos organizacionais e processos educativos. Falar de uma educação escolar indígena requer uma aproximação e olhar apurado aos intercâmbios culturais e aos questionamentos, discursos, processos indenitários e fazeres que deles decorrem.

Stuart Hall discute a questão da identidade cultural na chamada modernidade tardia, buscando responder algumas perguntas como: se há ou não há uma “crise” de identidade, em que ela consiste e quais suas consequências. O autor traz a mudança do conceito de sujeito e identidade no século XX, possuindo a mesma perspectiva que Bauman (2001) __quando este afirma que as identidades tornaram-se flexíveis, voláteis, fluídas em contraste, como os modelos societários estáveis e fixos de outrora__, mas interessado, em

especial, na identidade cultural, que, segundo o mesmo, constitui-se como aspectos das identidades que surgem de um “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Nesse sentido, o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, torna-se cada vez mais provisório, variável e problemático. Dessa forma, é preciso ter ciência de que as mudanças ou transformações culturais culminam com a produção de um sujeito pós-moderno, que, por essa dinâmica (pós-moderna), não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Desse modo,

[...] A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 1992, p. 12).

Percebe-se, então, que a construção da identidade é relacional e pode estar relacionada, também, às condições sociais e materiais dos indivíduos. Para Katheryn Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares, sejam eles históricos, políticos e/ou ideológicos. Sobre identidade e diferença, a autora aponta que:

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (WOODWARD, 2000, p. 81).

Nesse sentido, a identidade e diferença estão em estreita conexão com a relação de poder, sendo este o poder de definir a identidade e de marcar a diferença. Elas são, pois, resultado de um

processo de produção simbólica e cultural. Tomaz Tadeu da Silva, em seu artigo *A produção social da identidade e da diferença*, aponta que ambas são interdependentes e resultado de atos de criação linguística, por isso não são “seres naturais”, são atos de linguagem (fala, escrita etc.). Esse processo,

[...] por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 3)

Ante o exposto, propõe-se nesse estudo, um olhar para esses conceitos usando as lentes da interculturalidade, pois se pressupõe como inevitável a interação entre culturas, reconhecendo a diversidade cultural, sem com isso, anular suas especificidades. Posto que, numa perspectiva intercultural, é enfatizado/proposto um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas, sem que necessariamente exista um grupo dominante. Assim, ela distingue-se do multiculturalismo e do pluralismo pela sua intenção direta de fomentar o diálogo e a relação entre culturas, sabendo que este não se dá na neutralidade, na acomodação, sendo, ao contrário, fruto de tensões políticas, ideológicas e, porque não dizer, comunicacionais.

LINGUAGEM E MULTILINGUISMO NA EEI

Sabendo que a Constituição de 1988 regulamenta uma educação escolar indígena diferenciada, bilingue/multilíngue e comunitária, faz-se imperativo que se lance um olhar para a cultura e para as relações interculturais como dimensões que integram o processo de aprendizagem. Nesse processo, as línguas atuam como mediadoras interculturais, uma vez que, nesse contexto, a língua (como os demais aspectos da linguagem: música, dança, pintura) é a própria cultura. Tal fato evidencia-se em relação aos povos

indígenas no Brasil, que vivem situações sociolinguísticas extremamente diversas.

De acordo com dados do Censo 2010, 896.917 pessoas se declaram como indígenas, sendo que desse total, 57,7% vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Ainda de acordo com os dados do Censo 2010, contabilizou-se 305 etnias indígenas, dentre as quais os principais troncos étnicos e suas ramificações são:

- *Macro-Jê* – Boróro / Guató / Jê / Karajá // Krenák / Maxakali / Ofaié / Rikbatsa / Yatê
- *Tupi* – Aikém / Aweti / Jurúna / Mawé / Mondé / Mundurukú / Puroborá / Ramaráma/ Tuparí/Tupi-Guarani.

Já em relação à língua falada, o Censo 2010 identificou 274 línguas indígenas no Brasil, sendo que 57,1% dos indígenas não falam a língua portuguesa e 76,9% falam e a utilizam de alguma maneira em seus processos de comunicação. A pesquisa mostra também que entre os povos que vivem em terras indígenas, oficialmente reconhecidas, 57,3% falam alguma língua indígena e 28,8% não falam a língua portuguesa. Do total de povos recenseados, 76,6% são alfabetizados, inclusive os que vivem em terras indígenas, em sua maioria (67,7%).

Alguns povos indígenas falam mais de uma língua, outros tantos são monolíngues, quer seja na língua materna indígena, quer seja no português, como ocorre com vários povos que habitam o litoral, para os quais, hoje, o português é a única língua de expressão. Dessa forma, a baixa densidade populacional de vários povos e o fato de se constituírem em povos minoritários dentro do Estado Nacional, faz com que muitas línguas indígenas, hoje, corram risco de desaparecer. Por isso, a escola, que no passado foi um dos principais mecanismos de negação/anulação da diversidade linguística e de imposição do português como a língua nacional, pode atualmente trabalhar na perspectiva do multilinguismo, assumindo um importante papel na manutenção e na valorização das línguas indígenas.

A escola indígena, numa perspectiva do ensino multilíngue, precisa ter a clara compreensão que a interculturalidade é um processo que não está pronto. Este seria algo ainda a ser criando e/ou construído e cultivado, entendendo que a sociedade contemporânea é

culturalmente múltipla, complexa e dinâmica no sentido de estar em constante processo de interação no nível macro ou micro das vivências e relações de cada um/a. Assim, para desenvolver um espaço intercultural nas escolas é necessário compreender que para

[...] a construção de um espaço intercultural dentro das escolas indígenas é necessária a construção de uma abordagem de ensino intercultural que, entre outras coisas, forneça a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações. A sala de aula deve ser, nesse sentido, um ambiente propício para a constante observação e análise, transformando cada professor e cada aluno em etnógrafos da sua própria experiência (MENDES, 2019, p. 47).

Oficialmente, o Brasil é um país monolíngue, visto que a língua portuguesa é a única reconhecida no Artigo XIII da Constituição. Há também a LIBRAS, porém a esta, cabe o reconhecimento enquanto “meio de expressão e comunicação da comunidade surda”, como lemos na Lei nº 10.436/2002. Isso significa dizer que o país possui apenas uma língua oficial (o português), que deve ser ensinada nas escolas, nas instituições sociais e legitimadoras, como a mídia (BASSANI, 2015). Isso se dá uma vez que os grupos politicamente mais poderosos, de qualquer sociedade, conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos, não significando que os grupos menos poderosos sejam menores quer no seu tamanho populacional, quer no número de falantes que a comunidade possui, sendo que esta pode ser *autóctone*¹ ou *alóctone*². O termo minoria

1 A palavra autóctone se origina no grego autókththon - significa “originário do próprio solo”. Pelo latim, temos a forma autochtone - “nascido no país em que habita, indígena” (Houaiss, 2001). Essa palavra é comumente empregada como adjetivo para indicar ou distinguir as línguas nativas ou naturais de uma certa terra, região ou país. Nos estudos linguísticos, o termo “língua autóctone” é comumente empregado para designar as línguas indígenas.

2 A palavra alóctone designa “o que não é originário do país que habita” (Houaiss, 2001). No campo da linguística, o termo se aplica às línguas não originárias de uma dada terra, região ou país, mas resultantes de processos sócio-históricos de imigração e contatos linguísticos.

refere-se, sobretudo, ao papel político que cada povo e/ ou comunidade exerce na sociedade em que se insere.

No entanto, a definição de país ou Estado-nação multilíngue é algo arbitrário, quando se aborda apenas o aspecto da língua. Pensando no caso do Brasil, por exemplo, não é possível pensar em uma comunidade linguística homogênea, ou seja, nem todas as partes do nosso país têm a mesma natureza: há no território geográfico de nosso país diversas comunidades linguísticas, com culturas, crenças e costumes variados. Assim, quando pensamos em um país multilíngue, isso é fruto de uma abstração teórica (*ibid.*, 2015).

Muitas escolas bilíngues/multilíngues de educação indígena propõem que estes povos possam ter sua escolarização em sua/s língua/s materna/s, e que o português seja aprendido com vistas a desenvolver um bilinguismo aditivo, ou seja, para adquirir uma segunda língua mantendo a primeira. Dessa forma, o bilinguismo na educação escolar indígena recusa a ideia que a língua indígena é usada apenas como uma transição para a alfabetização no português, ou seja, como língua de transição. É preciso pensar

[...] na educação bilíngue como a introdução do português durante a educação escolar para indivíduos que têm a língua indígena como língua materna, viva e utilizada em ambiente familiar e em todas as outras instâncias da vida social. A necessidade dessa introdução da língua portuguesa como segunda língua para tais comunidades vem acompanhada da necessidade de decifrar o mundo não-indígena, ou seja, o contexto maior, do país, em que essas sociedades indígenas estão inseridas (BASSANI, 2015, p. 32).

Nesse sentido, tem-se a/s língua/s indígena/s como língua primeira, ou seja, como a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações, podendo, ainda, tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que

contribuirá para que os estudantes conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. (RCNEI, 1998, p. 119-120).

No entanto, o extermínio das línguas e culturas de muitos povos com o processo de colonização, desde o início do contato até meados do século XX, predominou uma política e uma ideologia do monolingüismo (embora a elaboração e realização do ensino se desse pautado no uso de duas línguas) como objetivo e como ideal, o que contribuiu para o desaparecimento das línguas indígenas e a destruição de suas culturas. Tal política se expressou inclusive nas fases em que se utilizava a língua geral (variante do Tupi antigo, empregada pelos jesuítas na catequização) ou programas bilíngües de transição ao português. Tudo isso reflete, hoje, um outro cenário, no qual a educação bilíngüe/multilíngüe atua como sistema de introdução da língua indígena para povos que a perderam no processo de integração, e tem hoje o português como primeira língua, conforme apontado por Bassani (2015). Assim, o ensino bilíngüe/multilíngüe pode estar a serviço da recuperação das línguas e culturas desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitarmos a construção/constituição da Educação Escolar Indígena, percebe-se que esta desponta antes do seu ordenamento legal (enquanto princípios, projeto de sociedade e de educação), ou seja, a partir das demandas trazidas pelos povos originários junto ao movimento indígena. Nesse sentido, a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, marcadas por outros fundamentos ideológicos, tais como: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros, destinados a esses povos. Porém o ordenamento legal ainda afirmava que os indígenas eram tutela do Estado, não

tendo ainda alçado à cidadania, pois precisavam ser integrados a “comunhão nacional”, necessitando assimilar padrões de língua e conduta “social” que os levasse a uma identidade nacional, objetivando mascarar as diferenças culturais existentes com fim de formar uma única cultura, pois

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

Com a Constituição de 1988, houve uma guinada epistemológica, que reconheceu os direitos dos povos originários quanto à organização social, à posse da terra, ao uso da língua, à autonomia, à uma educação específica e diferenciada, em especial, ao colocar o direito à diferença como princípio norteador das políticas estatais para atender os povos indígenas. A especificidade da educação escolar indígena é a obrigatoriedade de uma modalidade educacional que atenda a realidade sociocultural desses povos, cuja finalidade foi regulamentada pela Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ressaltando que:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996).

Já a obrigatoriedade da difusão da cultura indígena por meio da educação foi inserida com a Lei 11.645/2008, na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, por meio do Art. 26-A. Esta, ao estabelecer o estudo tanto da história como da cultura afro-brasileira e indígena na escola não-indígena, enfatiza a participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, devendo estes serem mostrados pela escola não-indígena como sujeitos ativos desse processo e atores presentes na atualidade das reivindicações de seus direitos (ABREU, 2014).

Outro ponto de destaque é o disposto no Decreto nº 6.861/2009, que propõe que a educação escolar indígena deve considerar em sua organização todos os grupos étnicos que habitam um mesmo território. A ideia de território envolve todo o simbolismo construído pelos indígenas dentro do espaço, envolvendo tanto o lado material como espiritual da cultura indígena. Logo, Abreu (2012) nos aponta que o conceito de território etnoeducacional é apresentado pelo Decreto com a finalidade de construir uma nova proposta de planejamento e gestão da educação escolar indígena, tendo como foco o território indígena ou de grupos indígenas, levando em consideração as realidades sociolinguísticas, políticas, históricas e geográficas do/s grupo/s envolvido/s.

E por enquanto (não por fim), destacamos a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) – anunciada em 2016, que foi realizada sob o tema “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”, objetivando (em 2017): a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CONEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

Finalizando o presente trabalho, enfatizamos que nosso objetivo com a elaboração do mesmo consistiu em oferecer uma aproximação primeira, com os principais conceitos e problemáticas que permeiam a educação escolar indígena no Brasil, os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade nela implicados, bem como, discutir a relação da temática com as questões

de linguagem e multilinguismo. Não tivemos, portanto, a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, mas contribuir para apontar questões, a serem retomadas de forma mais intensiva em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira. **A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, p. 151. 2014.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo**. São Paulo: UNIFESP, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. Ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUCIANO, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais.** In.: Revista Antropologia & Sociedade, 2021 (no prelo).

MENDES, Edleise. **Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco.** Ciência e Cultura, v. 71, n. 4. São Paulo. p. 43-48. 2019

MUNDURUKU, Daniel. **Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito.** Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. /jun. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2013. p. 55-93

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.015)

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

José Carlos Teixeira Pistilli

Graduado pelo Curso de Engenharia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Graduado pelo Curso de Matemática pela FEUC. Mestre pelo Curso de Educação da UNESA, Mestre pelo Curso de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Doutor pelo Curso de Planejamento Urbano e Regional da UFRJ. Atualmente trabalha na rede federal no Colégio Brigadeiro Newton Braga. josecarlospistilli@gmail.com.

RESUMO

Objetivou-se nesse estudo sondar percepções de professores sobre a importância da arte no processo de inclusão escolar e social de estudantes do Ensino Fundamental II. A investigação ocorreu em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Com base em indicadores escolares e em resultados da Prova Rio, a escola considerada de bom rendimento escolar foi chamada de Escola A e, a outra, considerada de baixo rendimento escolar, foi chamada de Escola B. Os discentes participantes em ambas as escolas foram de turmas consideradas problemáticas, do 9º ano, constituídas por estudantes com faixa etária acima da média. Ficou combinado, entre os professores participantes da pesquisa, a relativização do conteúdo programático em prol de trabalhos que privilegiassem linguagens artísticas na abordagem de temas livres e de temas presentes nas disciplinas da grade curricular. Durante o ano letivo a dinâmica empregada nestas turmas foi a de trabalhar semanalmente a matéria através da arte em sala de aula e em oficinas, sempre que possível. Ao final de cada bimestre realizávamos eventos em forma de Feira nos quais os estudantes apresentavam seus trabalhos usando como forma de linguagem a música, a dança,

a declamação, o sarau, a peça teatral, as exibições de cartazes e de maquetes. Os professores participantes faziam, em cada evento, suas avaliações através das respostas a um questionário que procurava sondar aspectos relacionados à sociabilização, à participação escolar e à autoestima dos estudantes. Independentemente das escolas e com base nas percepções dos professores, verificamos um crescimento relativo aos aspectos sociabilização, autoestima e participação escolar dos estudantes ao longo dos bimestres. Na Escola B, classificada como escola de desempenho escolar menor, pudemos observar que a curva de crescimento foi maior, um indicativo de que o benefício da arte está na razão direta com as dificuldades vivenciadas pelo estudante na escola. Os resultados obtidos das avaliações destes professores apontaram para um cenário de sucesso do uso da arte como instrumento de humanização e de integração dos atores da escola e de inclusão escolar e social de seus estudantes.

Palavras-chave: Arte, Inclusão, Sociabilização.

INTRODUÇÃO

O dia a dia de escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que atende, prioritariamente, estudantes residentes em áreas pobres da cidade, em geral, permite ao professor se deparar com problemas vividos por crianças e adolescentes que afetam seu desempenho escolar e, via de regra, esses problemas se agravam na medida em que a pobreza é maior. Não raro, esses estudantes carecem de referência de família, de valores, de afeto e de autoestima, o que, de certo, são fatores determinantes do fracasso, da exclusão escolar e social de grande parte de nossa população.

No ambiente escolar, muitos ainda precisam enfrentar estigmas e preconceitos de incapacidade cognitiva e de desvios comportamentais que os transforma nos primeiros colocados na lista dos discriminados. Esses acabam fazendo parte das turmas ditas problemáticas onde predominam os alunos que estão fora da faixa etária, faixa acima da média e, dessa forma, por serem considerados fadados ao fracasso, são excluídos do processo de escolarização com reduzidas chances de integração e ascensão social e, enfim, de se tornarem sujeitos de direito na infância e nas fases posteriores da vida.

Ao refletir sobre essa problemática, desenvolvemos o presente trabalho sempre defendendo a ideia de que a inclusão social é ponto basilar que norteia a humanização da escola. Essa humanização constitui-se no desenvolvimento de valores de respeito, de afeto mútuo, de estímulo à criatividade, ao autoconhecimento do estudante, à liberdade de expressão, à valorização da sua realidade e da sua identidade. Sem tais condições, não é possível reverter o cenário de fracasso e de exclusão escolar que, historicamente, afeta mais incisivamente as classes sociais mais pobres. Tais valores são imprescindíveis para que a escola se torne espaço de fortalecimento da autoestima, da sociabilização e de estímulo do estudante no vir a ser participante ativo e protagonista do processo educativo (COLL, 2004; FREIRE, 1967; MARIA, 2002; MUSSEN, 1995; PISTILLI & EGLER, 2021).

O papel de protagonismo do estudante no processo escolar perpassa a afirmação de sua personalidade, a conscientização de

seu papel social e o exercício de sua liberdade de expressão, que são propiciados pelo uso de linguagens artísticas, cuja essência, como de nenhuma outra forma de linguagem, reúne os elementos para os promover e os alavancar. Não há outra instância humana que se sobreponha à arte no papel de firmar e consolidar no estudante a configuração de sua identidade e de sua capacidade de organizar as percepções sobre o mundo, fazendo sua leitura a partir de si mesmo, construindo-se e reconstruindo-se na valorização de sua cultura (PISTILLI, 2021b; SOUZA, 2012).

O estímulo a reflexões de alunos e de professores sobre a arte como fenômeno vital para a formação do ser humano criativo é mola mestra para a construção de uma escola inclusiva (OSTROWER, 1978). Essas reflexões devem extrapolar o espaço escolar ao darem sentido à vida de modo mais intenso e profundo, fazendo parte do cotidiano de todos os atores da escola.

A arte é de fundamental importância na formação da personalidade de todo homem e por meio dela torna-se capaz de expressar suas mais profundas intenções e anseios, de sensibilizar, de revelar integralmente o mundo em que vivemos e onde são construídas as crenças, os medos e os desejos revelando o lado humano e humanizador que há dentro de cada um de nós. A interação social dentro de qualquer processo de ensino se fortalece quando as ideias são pensadas, percebidas e compartilhadas sob a óptica da arte, desde a sua produção até a sua manifestação coletiva (BARBOSA, 1998; MARIA 2002; POUGY, 2003).

O processo de criação artística humaniza o educando e o educador além de ampliar e revitalizar suas sensibilidades. A obra artística na dinâmica pedagógica, por condensar uma cosmovisão peculiar rica de humanidade, permite ao educando e ao educador se revelarem seres apreciadores da vivência do novo e do fortalecimento da autoconsciência. A mediação do professor tem importância de destaque para que o educando adquira processualmente a capacidade de reproduzir e de produzir de modo autônomo a partir daquilo que lhe foi transmitido (MARIA 2002). Essa (re) transmissão ganha força quando as atividades lúdicas carregadas pelo emprego de linguagens artísticas são trabalhadas no caminho da interação social, da troca de experiências e de emoções em sala de aula e em atividades extraclasse, dinâmicas que propiciam

a tomada de consciência pelo aluno do mundo que o cerca e o faz inserido no caminho da inclusão escolar e social (PISTILLI, 2021b). A inclusão social impescinde da sociabilização, da participação ativa e da autoestima do estudante no processo escolar.

Como reforço ao que de mais importante expusemos acerca das linguagens artísticas no processo escolar destacamos que essa forma de linguagem está atrelada diretamente a sua capacidade de despertar prazer e encantamento ao estudante. Estamos convencidos de que esse despertamento fomenta a acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade humana e desperta a capacidade de reflexão, de interpretação e de criticidade do educando, fortalecendo o processo de (re)humanização dos seus sentidos. Esse despertamento de certo é um desafio inevitável que deve ser assumido a cada dia pelo professor comprometido com a educação humanizadora e inclusiva, mesmo que diante dos grandes obstáculos enfrentados no dia a dia das escolas públicas tão carentes de recursos e de alternativas. Tal despertamento deve apontar para caminhos de enriquecimento pedagógico no refluxo do fracasso e da exclusão escolar (PISTILLI, 2021a; PISTILLI & EGLER, 2021). Diante do exposto, entendemos a importância de mapearmos espaços dentro da rede pública de ensino, junto a professores que tenham a percepção da necessidade de concretizarmos coletiva e interdisciplinarmente cenários de sucesso através do uso da arte como instrumento de humanização e de integração dos atores da escola e de inclusão escolar e social de seus estudantes. A arte contribui com o processo de integridade do estudante no seu sentido de ser humano e aponta para a humanização de forma concreta. Daí a importância de se estabelecer no processo educacional o binômio arte-educação para que esta cumpra efetivamente seu papel humanizador (MARIA, 2002; PISTILLI, 2001b).

Nessa linha de raciocínio, o estudo teve como objetivo, sondar *percepções* de professores, através de suas *representações*, sobre a importância da arte no processo de inclusão escolar e social de estudantes. Os discentes em foco foram os de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II consideradas problemáticas e/ou de menor rendimento escolar, conforme dados fornecidos pelas direções de ambas as escolas e por conseguinte, constituídas por alunos com faixa etária acima da média. Ficou acordado entre os docentes

participantes desse trabalho a relativização do conteúdo programático em prol de atividades interdisciplinares. Priorizamos o uso das diversas linguagens artísticas e temas livres envolvendo a natureza, o meio ambiente, a ecologia, a vida no nosso planeta, na nossa cidade, no nosso bairro e na nossa escola, visando favorecer uma maior integração entre os professores das diversas áreas.

Considerando que o termo *percepções* apresenta ambiguidade, surge a necessidade de construir a sua ideia e defini-lo como “ato ou efeito da faculdade de perceber [...] o processo cognitivo no qual um estímulo ou um objeto, presente no meio ambiente próximo de um indivíduo, é representado em sua atividade psicológica interna, a princípio de forma consciente e depois automaticamente [...] é um processo ativo em que constroem-se representações do objeto ou do estímulo [...] consiste num conjunto de atividades que têm como função apreender uma informação susceptível de ser captada por órgãos sensoriais, sendo, assim, identificada e categorizada” (LAROUSSE, 1998).

A psicologia cognitiva, em conformidade com o texto dessa Enciclopédia, estuda de forma detalhada o papel que estas representações exercem nos vários tratamentos da atividade humana e em especial a profissional. A abordagem desse assunto extrapolaria os limites deste trabalho que se esgota no papel funcional da percepção de professores, ou seja, do modo como eles se expressam a respeito do assunto, em determinado momento do questionário, fornecendo elementos que possam levantar indícios da importância dada pelos entrevistados às dimensões educativas e humanas no exercício da profissão.

Quanto ao termo *representações*, empregado neste trabalho, deve ser entendido como manifestações, declarações, expressões atreladas à história de vida de cada pessoa, passíveis de orientar seus comportamentos e não tendo, portanto, nenhum compromisso com qualquer teoria da linguagem (Hall, 2004).

Em muitas escolas da Rede Pública Municipal desta cidade são construídas diversas e importantes dinâmicas de valorização do estudante, ou seja, de sua interação e (re)integração escolar e social. Essas práticas, no entanto, não levam em conta o potencial das atividades interdisciplinares fazendo uso de atividades lúdicas sob a roupagem das diversas linguagens artísticas. Diante desta

constatação, nos propusemos a realizar um trabalho interdisciplinar, diferenciado a partir do uso sistemático da arte, em escolas ao longo dos quatro bimestres, conforme descrito na metodologia a seguir.

De forma geral o presente estudo apontou sinais de que as atividades artísticas permeadas de eventos lúdicos, conforme propostas e executadas bimestralmente, conduziram, com base em representações de professores, independente da localização da escola, não só ao melhor desenvolvimento cognitivo e comportamental do estudante, mas também propiciou ao próprio professor o amadurecimento da importância da arte para o processo de inclusão escolar e social de seu aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa foi autorizada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e realizada com professores em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, duas por escola, em duas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, a Escola A e a Escola B. Ambas as escolas receberam nomes fictícios para que a postura ética fosse mantida ao preservarmos o sigilo das duas escolas e de seus atores. A primeira, Escola A, distante de favela, tida como “boa” e a segunda, Escola B, dentro de favela tida como “ruim”. Tal classificação se baseou, por um lado, em dados objetivos, expressos em indicadores escolares de desempenho relacionado a questões comportamentais e de aprendizagem e, por outro lado em resultados da *Prova Rio*, instrumento usado pela Rede Pública de Ensino Municipal, para avaliar aprendizado de estudantes. Cabe dizer que as turmas do 9º ano, objeto de observação do estudo, consideradas problemáticas e/ou de menor rendimento escolar, conforme dados fornecidos pelas direções de ambas as escolas, eram constituídas por estudantes com faixa etária acima da média.

A dinâmica se assentou na realização de atividades semanais em sala de aula ou em oficinas no pátio da escola e em eventos bimestrais em forma de Feiras de Cultura, seguidos de avaliações de professores.

Esses eventos tiveram como origem uma proposta feita nas duas escolas, por mim, professor de Matemática, aos professores

de todas as disciplinas, com objetivo de estimular apresentações de forma interdisciplinar e no formato de linguagem artística tais como música, dança, declamação, sarau, peça teatral, cartazes, maquetes de temas escolares. Foi dessa forma que buscamos explorar a ludicidade e estimular discussões sobre os mais diversos temas, em especial os relacionados à natureza, ao meio ambiente, à ecologia, à vida no nosso planeta, na nossa cidade, no nosso bairro e na nossa escola, temas que propiciassem maior integração entre os professores de todas as áreas do saber.

Ao final de cada evento bimestral aplicamos aos professores participantes um questionário semiaberto (Figura 1), instrumento eficaz em pesquisas que tenham viés misto, quantitativo e qualitativo, por favorecer espontaneidade e liberdade de expressão dos entrevistados (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Entendemos que a abordagem mista aqui adotada, foi mais adequada para a geração de respostas que nos apontassem indicativos da importância da arte no processo de inclusão social definida como ponto basilar desse trabalho. Cabe lembrar que a abordagem mista melhor se adequa ao estudo que:

“trabalha com o universo de significados, crenças, privilegia valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21).

O questionário semiaberto permitiu aos professores que além de respostas objetivas, através de percentuais e de notas, também pudessem expressar livremente suas percepções acerca do evento e a respeito da importância do uso da arte no processo de inclusão escolar e social de estudantes nos aspectos relativos à autoestima, à sociabilização e à participação escolar como seres ativos e protagonistas do processo educativo. A parte 1 fez uso da Escala Bipolar Linear de Diferencial Semântico, instrumento avaliativo, através do qual o entrevistado registra numa reta a resposta sobre o assunto questionado, expressando sua percepção. A Escala Bipolar Linear de Diferencial Semântico é constituída por um segmento de reta medindo 10 centímetros, em cujos extremos estão os valores 0 e 100. Foram registrados sobre a reta os valores percentuais atribuídos

3. Dê uma nota de 0 a 10 para o nível de autoestima dos estudantes, em função do uso da arte, neste bimestre:

Nota: _____

Comente: _____

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos professores à Parte I do questionário, ao longo dos quatro bimestres, referentes à importância do uso da arte no processo de inclusão escolar e social de estudantes nos aspectos relativos à autoestima, à sociabilização e à participação escolar indicam que as médias aproximadas dos percentuais foram crescentes nas duas escolas. Verificamos que, de modo geral, na Escola A, as médias destes percentuais são superiores às médias na Escola B. No entanto, na Escola B, de modo geral, a curva de crescimento é maior, ao longo dos bimestres (Tabela 1 e seus respectivos Gráficos 1, 2 e 3).

Tabela 1 – Média aproximada das porcentagens da importância dada pelos professores bimestralmente ao uso da arte na sociabilização, na participação dos estudantes e na sua autoestima.

Escolas	Itens avaliados											
	Importância do uso da arte para a sociabilização				Importância do uso da arte para a participação escolar				Importância do uso da arte para a autoestima			
	Bimestre				Bimestre				Bimestre			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
A	65	75	80	95	70	70	85	90	65	75	90	95
B	55	65	80	100	60	60	85	95	50	70	85	95

Gráfico 1 – Importância do uso da arte para a sociabilização

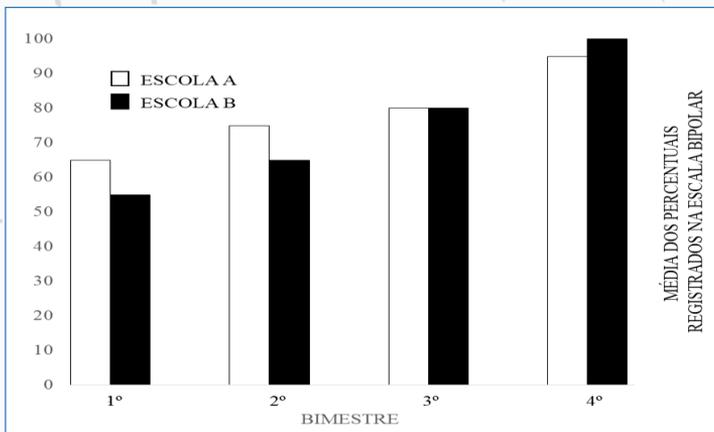


Gráfico 2 – Importância do uso da arte para a participação escolar

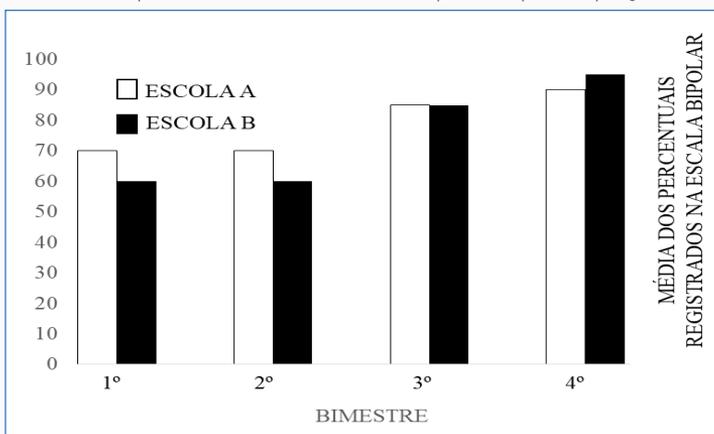
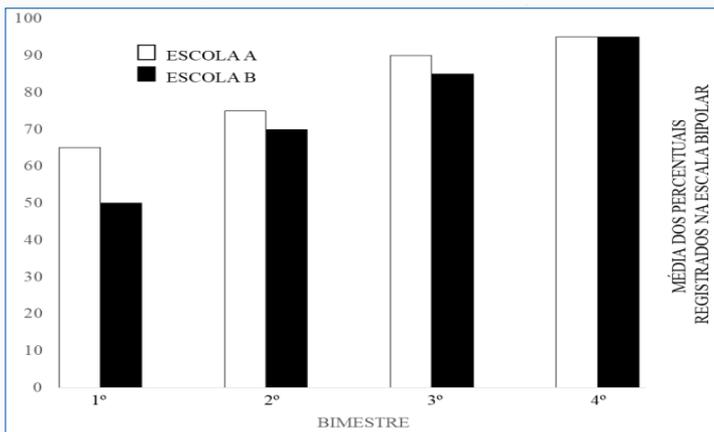


Gráfico 3 – Importância do uso da arte para autoestima



Os Gráficos 1, 2 e 3 ajudam a visualizar que, ao longo dos quatro bimestres, em ambas as escolas, houve uma valorização crescente do uso da arte, sendo que na escola B, tida como mais problemática, o uso da arte teve curva de crescimento mais acentuada no nível dessa valorização.

As respostas dos professores à Parte II do questionário, no decorrer dos quatro bimestres, indicam que as médias aproximadas das notas por eles atribuídas aos níveis de sociabilização, de participação escolar e de autoestima dos alunos, em função do uso da arte, são crescentes, ao longo desse período. Esses níveis, de forma geral, são superiores na Escola A. No entanto as curvas de crescimento do nível de sociabilização e de autoestima são mais acentuadas na Escola B, escola tida como problemática do ponto de vista comportamental e de aprendizagem. (Tabela 2 e seus respectivos Gráficos 4, 5 e 6).

Tabela 2 – Médias aproximadas das notas atribuídas pelos professores, bimestralmente, aos níveis de Sociabilização, Participação escolar e Autoestima, em função do uso da arte.

Escolas	Itens avaliados											
	Nível de sociabilização				Participação escolar				Autoestima			
	Bimestre				Bimestre				Bimestre			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
A	6,0	5,5	6,0	8,0	8,0	8,0	8,5	9,5	6,5	6,0	7,0	8,0
B	2,0	3,5	5,5	7,5	8,0	8,5	9,0	9,5	3,5	4,5	6,5	7,5

Gráfico 4 – Nível de sociabilização

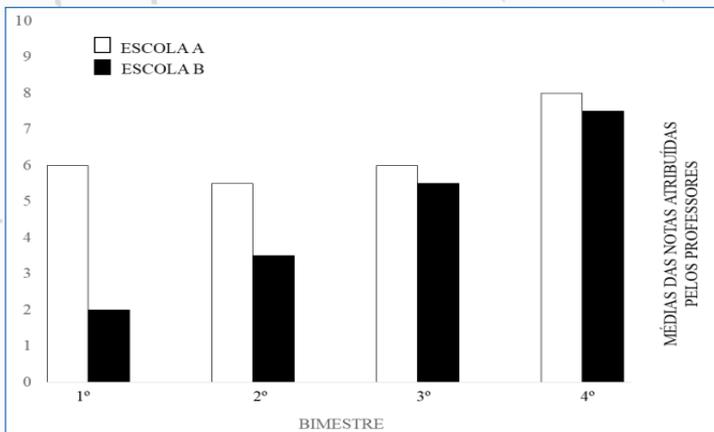


Gráfico 5 – Nível de participação escolar

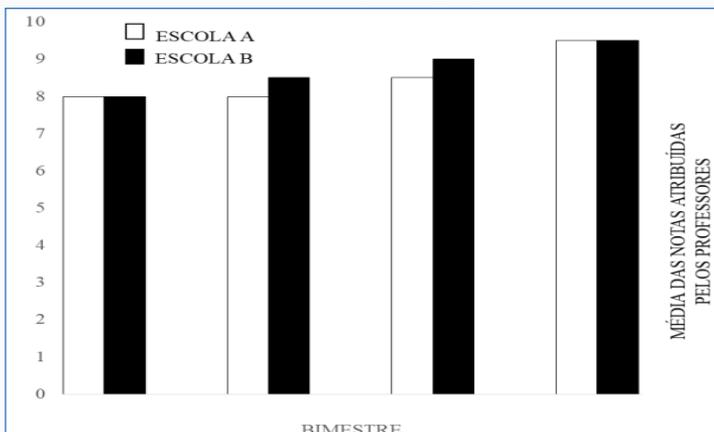
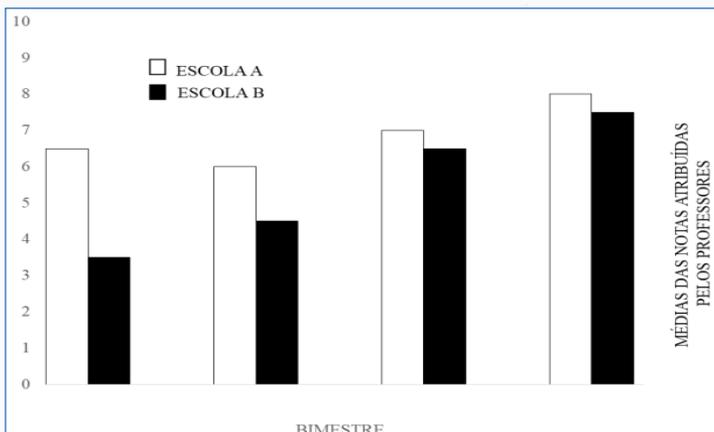


Gráfico 6 – Nível de autoestima



Os Gráficos 4, 5 e 6 auxiliam a visualização de que, ao longo dos quatro bimestres, em ambas as escolas houve uma valorização crescente do uso da arte, sendo que na Escola B, tida como mais problemática, as curvas de crescimento do nível de sociabilização e de auto estima foram mais acentuadas.

Com relação ao aspecto qualitativo do estudo e de acordo com relatos dos entrevistados, as atividades pautadas no uso da arte tiveram o poder de desenvolver o autoconhecimento e a autoestima dos estudantes, a partir da maior liberdade de expressão de suas realidades, de seus mundos. Nas representações de professores estão sinais de que alunos passaram a vivenciar, nas aulas regulares, um processo crescente, ao longo do ano letivo, de desinibição, de encorajamento, de criatividade e de expressão da personalidade. A seguir, apresentamos algumas falas expressivas de docentes que sintetizam essas ideias: “Muitos nem a si mesmos conheciam ou não se viam dignos de ser o que são de verdade. A arte desinibiu, encorajou, libertou os alunos de suas amarras, despertando a criatividade e a expressão da personalidade”; “Muitos nos surpreenderam e provavelmente surpreenderam a si mesmos. É o milagre da arte que liberta personalidades e revela talentos e competências. A verdade é que, de excluídos, muitos passaram a queridinhos de professores e de colegas. Sou testemunha pois sou dos que participaram e incentivaram o trabalho desde o início e contagiaram alunos e outros colegas de outras turmas.”; “A arte fez com que eles participassem das aulas com outros olhares e o rendimento foi num crescendo durante o ano letivo”; “A escola tornou-se lugar de encontro de estudantes que passaram a ser escutados. E daí passaram a associar o ambiente escolar a um símbolo prazeroso onde se sentem valorizados, incluídos, motivados e sem medo de serem julgados e hostilizados”; “As oficinas de teatro ajudaram a dimensão cognitiva e emocional e favoreceram a coordenação intelectual e motora”; “A arte humaniza e aplaca todas as formas de violência e de auto violência na escola, desvela conflitos emocionais que travam o desempenho escolar fazendo-a espaço fértil de inclusão social”; “A arte amadureceu a visão sobre o papel da escola no processo de sociabilização e aumento da autoestima dos estudantes em situação de risco social”.

Os resultados, no decorrer dos quatro bimestres, dos pontos de vista quantitativo e qualitativo expressam percepções de professores acerca da importância do uso da arte no processo de inclusão escolar e social de estudantes nos aspectos relativos à autoestima, à sociabilização e à participação escolar. De modo geral, na Escola A, a importância do uso da arte na percepção dos docentes supera a importância dada na Escola B. No entanto essa importância foi crescente nas duas escolas e independentes de suas características ligadas às suas localizações. Relevante para os objetivos desse trabalho é que a curva de crescimento na Escola B é mais acentuada revelando um efeito maior da arte entre os estudantes ditos "mais problemáticos". Esses crescimentos são indicativos da percepção dos entrevistados da importância da arte no processo pedagógico, na razão direta das dificuldades apresentadas nas escolas. As experiências de uso de linguagens artísticas vivenciadas nessas escolas, independentemente de suas localizações, aguçaram a ideia de que a arte humaniza no momento em que serve de elemento de contato e interação entre indivíduos, mostrando a cada um que o outro, do mesmo modo que ele, também pertence ao mundo. Esse processo leva a compreensão mútua de uma realidade humana ampliada, fazendo com que cada uma das partes singularmente se identifique com toda a humanidade em geral (MARIA, 2002).

Como forma de enriquecer essa análise frisamos que muitos foram os relatos de professores, cada vez mais frequentes e enfáticos no decorrer dos bimestres associando as oficinas e os eventos bimestrais a ambiente escolar fértil para confissões de satisfações e de insatisfações, de sonhos e de decepções dos estudantes. Esse é um contraponto às dificuldades de exteriorização de sentimentos que tanto entravam nos alunos os potenciais de suas competências e habilidades e emperram o caminhar em direção a socialização, à participação escolar e ao fortalecimento da autoestima do estudante que constituem-se em elementos essenciais no processo de inclusão escolar e social.

Nas diversas respostas ao questionário, de modo geral, tanto professores da Escola A como da Escola B expressaram percepções de que a arte serviu como instrumento de liberdade de expressão, principalmente para estudantes que apresentavam conflitos emocionais, dificuldade de integração e de aceitação na turma. Essas

percepções foram se intensificando a cada bimestre, o que nos traz indícios de que ao longo do ano foram ocorrendo transformações, tanto nos estudantes como nos seus professores, por conta do uso da arte no sentido de incluir alunos com dificuldades de integração e de aceitação.

O cenário desenhado no presente estudo, nos leva a crer que, através da arte, podemos visualizar possibilidades de realizar nas escolas melhor diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção à problemática estudantil, a qual tem em suas raízes os conflitos emocionais que afetam a aprendizagem e o comportamento dos estudantes (CINTRA, 2002; SOUZA, 2012). Para além de todos os benefícios emocionais e pedagógicos trazidos pelas linguagens artísticas, acrescentamos que podem ainda contribuir como terapia de fortalecimento da identidade e do resgate cultural de um grupo e de sua inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percepções de professores sobre a importância da arte na inclusão escolar e social tal como visto nesse trabalho, assim como pensamentos de estudiosos que traçam relações entre educação e arte, nos levaram a reflexões acerca da arte como instrumento fundamental na construção de uma escola humanizadora, enquanto espaço de integração de estudantes, professores e demais atores escolares. Nessa linha de pensamento, inferimos que os resultados deste estudo apontaram para perspectivas animadoras no sentido de que por conta da sensibilidade e do empenho de estudantes e de professores, o uso da arte se mostrou fator de sucesso no processo de inclusão escolar e social. Tal sucesso se manifestou, na razão direta das dificuldades presentes, ou seja, tanto maior foi o benefício da arte quanto maior a dificuldade apresentada nessa construção. Dessa forma, pudemos entender que a arte, em qualquer uma de suas linguagens, é fonte propulsora de transformações profundas no processo educativo escolar. A arte é capaz de desenvolver a criticidade e a consciência do papel social de cada um de nós como seres responsáveis pela nossa humanização e pela humanização do mundo que nos cerca, em função de suas diferenças e injustiças sociais. As atividades artísticas, conforme propostas e executadas

nas escolas e permeadas de eventos lúdicos, conduziram, segundo percepção dos professores, independente da localização da escola, não só ao melhor desenvolvimento cognitivo e comportamental do estudante, mas também propiciou ao próprio professor o amadurecimento da importância da arte para o processo de inclusão escolar e social de seu aluno. O estabelecimento de vínculos afetivos do estudante considerado socialmente desajustado com a escola, com os professores e com seus colegas, a partir de seu envolvimento com atividades artísticas, confirmou o poder transformador da arte como promotora de reintegração e melhoria da qualidade de relacionamento interpessoal.

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio e aprendizados que sempre me proporcionaram nos caminhos profissionais e acadêmicos, agradeço às minhas queridas amigas Ana Clara Ribeiro (*in memoriam*), do Curso de Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora Tamara Tania Cohen Egler, do Curso de Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora Jussara Cassiano Nascimento, do Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB) e Pesquisadora Fabiana Mabel Azevedo de Oliveira, do Curso de Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Agradeço à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), às direções das Escolas A e B, a meus colegas professores, que fizeram parte do presente estudo e que prontamente atenderam a meu pedido e abraçaram com dedicação a ideia deste trabalho e, principalmente, aos queridos estudantes, sem os quais nada aconteceria.

Agradeço à minha querida esposa Maria Lucia Viana Reiss Pistilli, companheira e colaboradora de todas as horas e em todas as atividades da minha vida, pelo apoio dado nos momentos de dificuldade.

Em especial agradeço a Deus, a quem devo a alegria de viver e ter esperança num mundo mais justo e mais pleno de amor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte (estudos)**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

CINTRA, Rosana Carla Gonsalves Gomes. **Educação especial dança: um diálogo possível**. Campo Grande: Editora UCDB, 2002.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Larousse e Nova Cultural, 1998. 253 p. v. 18.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: Música Conhecimento e Educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural da Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: D.P.& A. Editora, 2004.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIA, Luiza de. **Drumond – um olhar amoroso**. São Paulo: Escrituras, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1994.

MUSSEN, Paul Henry. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PISTILLI, JCT. **Representações de professores sobre a formação para a cidadania através da matemática**. In Rabello ET, Ferreira JM, Cabral, LMS, Silva RB (orgs.). *Visões sobre o ensino e a educação*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021a.

PISTILLI, JCT. **O incremento do rendimento escolar pelo uso da arte**. In Campos AFM, Estephanio CAA, Carvalho JL, Wiedemer ML (orgs.). *Desafios atuais da educação*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021b.

PISTILLI, JCT & EGLER, TTC. **As escolas, as discriminações e os desempenhos escolares**. In Júnior LAR, Almeida MP, Chaves MP, Velasco V, Brito, HR (orgs.). *Educação, estado e sociedade*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

POUGY, Eliana. **Criança e arte: descobrindo as artes visuais**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SOUZA, Magna Maria Marques de. **Contribuições da arte na educação inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.016

ENTRE O CULTO, EXIBIÇÃO E O FETICHE: O CINEMA ENQUANTO ARTE NA ERA DA INDÚSTRIA CULTURAL

Tiago Rodrigues Araujo

Mestrando em Sociologia pelo PROFSOCIO UFCG - PB, traaraujof@gmail.com;

Mônica Thais Cordeiro da Silva

Especialista em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Pernambuco
Campus Garanhuns (IFPE-CG), thais-amore@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A alienação surge com a ascensão da sociedade de classes. As sociedades divididas em classes sociais são fundamentadas no trabalho alienado. Isto ocorre devido ao fato de que a atividade vital consciente, a práxis ou o trabalho como objetivação, perde seu caráter teleológico consciente e passa a ser apenas um meio para satisfação de outras necessidades. (Viana, 2009)

Um dos grandes desafios da atualidade já estava sendo discutido por Karl Marx quando em sua célebre obra *O Capital*¹, trabalha com os importantes conceitos de alienação e fetichismo. Segundo o autor, esses conceitos são chaves para entendermos de que forma a sociedade coisificou a mercadoria e a separou do processo produtivo atribuindo um valor maior ao produto final do que o processo de criação, bem como criando mecanismos para ludibriar o trabalhador que vende sua mão de obra aos detentores dos meios de produção.

1 MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultura, 1996. Cap. I, p. 165 – 175; 197 – 208.

No mundo do comércio, o produto acaba por tornar-se essencial na vida dos indivíduos bem como a necessidade irresistível de sua compra constante. Um dos pontos mais intrigantes desse processo é como os trabalhadores aceitam a venda da sua mão de obra quase como uma dádiva divina pelos detentores do poder? Como um produto, na maioria das vezes sem praticidade cotidiana torna-se um incontestável objeto de desejo por uma sociedade anes-tesiada e participante ativa na dimensão do comércio?

Esse artigo pretende através dos conceitos de fetichismo da mercadoria, alienação de Karl Max mostrar como a sociedade foi moldada e dominada pelo sistema capitalista. Como parte incontestável de desenvolvimento da dominação das massas, torna-se necessário o entendimento da denúncia feita por Adorno e Horkheimer na sua célebre obra *Dialética do Esclarecimento*, responsável por introjetar no subconsciente das massas a necessidade punjante do consumo constante dos produtos produzidos de forma serial: a **Indústria cultural**.

Sem o devido entendimento do papel da cultura e de dois instrumentos que ajudaram na naturalização do sistema capitalista torna-se uma tarefa difícil e mais complexa entender a dominação quase que passiva das massas pelo sistema. Nesse artigo irá ser analisado o importante papel que os meios de reprodução em série adquirem no processo de docilização das massas no mundo do comércio.

1. O FETICHISMO DA MERCADORIA

Karl Marx, em *O Capital* se propôs a investigar como a mercadoria adquire um valor maior que o seu processo de produção, no sentido em que a técnica se espraia e se esvai na construção da relação de produção x detentores dos meios de produção. Em sua obra essa questão começa a se desvelar no sentido em que as relações de trabalho se tornam um caminho viável para essa investigação.

Para Marx (1986) a relação fetichista com a mercadoria se construiu quando se passou a considerar o valor de uso da mercadoria em detrimento a sua possível utilidade no âmbito das relações humanas. Para se definir a utilidade não se torna uma tarefa fácil,

pois deve ser considerado o valor inerente à mercadoria e que só existe através dela.

Então, como definir o valor de uso da mercadoria? Segundo Marx, devemos considerar para qual valor particular a mercadoria se destina e confrontá-lo com o poder de satisfação para a sua destinação nas relações sociais, para Marx (p.18, 1996), “desde que os homens trabalham uns para os outros, independentemente da forma como o fazem, o seu trabalho o seu trabalho adquire também uma forma social”, sendo na construção social do uso da mercadoria, ou seja, no valor que ela adquire no processo de troca, que provem a construção da relação fetichista.

Com o estudo da relação fetichista do indivíduo com a mercadoria, Marx procura na verdade entender se essa relação se constrói não só na dimensão do comércio mas se passa a ser componente presente nas relações de produção, pois de acordo com Rubin (1987), o que decorre do processo de troca acaba por se tornar componente primordial para a construção do processo da atividade produtiva no processo de troca, sendo caráter componente para o estabelecimento da construção do valor construído e incorporado na proporção do processo de troca que acaba por se tornar componente no valor adquirido pelas mercadorias. Esse aspecto deve então ser considerado para entendermos realmente como é construído a relação fetichista com a mercadoria.

Uma das coisas mais intrigantes que Marx (p. 18, 1996) afirma sobre a relação fetichista com a mercadoria seria que “o fetichismo do mundo das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz a mercadoria”, onde o autor coloca um certo ar de mistério da relação construída entre a dimensão do trabalho e a relação fetichista do trabalhador com a mercadoria.

Na construção dessa relação, pode-se então concluir que a relação fetichista pode acontecer em Marx com a possível ocultação da característica social do trabalho. Essa ocultação deve aparecer em todas as etapas da produção da mercadoria, pois ao trabalhador deve ser ocultado o seu relevante papel na produção da mercadoria e ao mesmo tempo mantê-los alheio tanto a sua importância no processo quanto ao valor ínfimo atribuído ao seu esforço laboral. Fica vedado também ao trabalhador o entendimento da sua condição de classe explorada duplamente, pois ao trabalhador

deve parecer natural não ser detentor dos meios de produção e que a ele cabe vender a sua mão de obra e consumidor dos produtos destinados apenas para a sua classe.

De acordo com Branco (2008) esse caráter de duplicidade discutido no parágrafo acima deve fazer parte das relações sociais construídas sob a tutela do capitalismo enquanto sistema, pois o ser humano deve ser tratado ora como coisa ora como produto que também pode ser cambiável e deve ao mesmo tempo ser produto a ser adquirido pelos detentores dos meios de produção para produzir a mercadoria, bem como também deve manter-se alheio a esse processo e notar-se enquanto destino final da mercadoria, se constituindo a partir desse processo de coisificação a relação fetichista com a mercadoria.

2. O FETICHISMO DA MERCADORIA NA ERA DA INDÚSTRIA CULTURAL

Com o passar do tempo e o domínio cada vez mais aparente do capitalismo, não só enquanto sistema econômico mas também enquanto instrumento de relações sociais, o conceito desenvolvido por Marx de fetichismo da mercadoria tornou-se cada vez mais urgente e necessário o seu entendimento. De acordo com Debord (1997) a relação fetichista com a mercadoria cresce cada vez mais na sociedade espetacularizada em que vivemos onde basta analisar a expansão do consumo e a sua produção imagética. Na dimensão social do espetáculo os indivíduos tornam-se espectadores cada vez mais passivos do espetáculo do consumo e a mercadoria passa a ser a sua alegoria mais bonita.

Como se pode então entender a construção e aceitação do fetichismo da mercadoria e do predatório sistema capitalista de forma quase que passiva pelas massas? Para responder a essa pergunta que surge quase que como uma constatação, Adorno e

Horkheimer em sua celebre obra *Dialética do esclarecimento*² criam o conceito de Indústria cultural³.

Para descrever a forma de atuação da Indústria cultural enquanto componente chave para o entendimento do funcionamento da realidade administrada pelo sistema capitalista, os autores afirmam que:

A unidade cultural implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. [...] Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. [...] Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) [...]. O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar quase como a mesma coisa [...]. As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. [...] os valores orçamentários da indústria cultural nada têm a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos. Os próprios meios técnicos tendem cada vez mais a se uniformizar. (ADORNO, HORKHEIMER, p. 116, 2002)

É na dominação do subjetivo, na produção em série da cultura e na homogeneização das massas que a indústria cultural mostra a sua arma mais perspicaz, pois,

2 ADORNO T. W; HORKHEIMER, Max; A. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

3 Conceito criado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Segundo os autores, na era da revolução industrial precisava-se de um instrumento capaz de manter os trabalhadores mesmo fora da fábrica dentro da realidade da produção fabril. Essa questão foi resolvida com o advento dos meios de comunicação de massa que passaram a cumprir essa função. Espaço antes ocupados pela dita produção do espírito (reuniões, conversas, leitura) passa a ser ocupada pela diversão ascética que não exige muito esforço do pensamento mantendo o trabalhador numa dimensão de entretenimento no qual ele fica ligado no mesmo ideário da fábrica e descansa o corpo para retornar ao trabalho sem notar que permaneceu de forma virtual e inconsciente na realidade fabril.

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura [...]. Para o consumidor, não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico [...]; na arte para as massas, da consciência terrena das equipes de produção [...] o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. Os detalhes tornam-se fungíveis. (ADORNO, HORKHEIMER, p. 117, 2002)

No mundo administrado pela indústria cultural a cultura torna-se mais um dos bens cambiáveis e previsíveis da indústria cultural. Como reflexo da arte exaurida e reduzida a dimensão do comércio pode ser usado como exemplo o crescimento e o estabelecimento do filme enquanto dimensão artística em detrimento a relação cada vez mais escassa do espectador com a obra de arte única e original, outrora cerrada nos museus como acesso à burguesia e a aristocracia e no mundo contemporâneo às visitas cada vez menos frequentes as exposições graças ao tempo administrado pela indústria cultural, reduzindo a arte ao esquematismo e a dimensão do lazer.

Segundo Benjamin⁴ esse movimento acontece também pois a obra de arte, na era da reprodução em série ela acaba perdendo o seu valor de culto em detrimento do aumento do seu valor de exibição. Uma vantagem desse movimento recente foi a criação do cinema e o seu conseqüente uso para uma possível educação das massas e retomada da consciência crítica dos indivíduos ante a realidade administrada.

4 BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: L e PM editores, Porto Alegre: 2004.

A obra de arte passa então a sair dos museus e ser exibida para o maior número de indivíduos possíveis. Mesmo acontecendo uma perda da sua presença enquanto relação de originalidade estética e de construção individual da experiência estética, tornando-se uma construção coletiva da experiência estética. No mundo administrado pela indústria cultural e pela razão instrumental a arte passa então mesmo deteriorada a ter uma possibilidade de embate com o sistema.

Mas como se daria esse embate, numa realidade onde a arte encontra-se elencada também na dimensão do consumo e da produção em série? Segundo Benjamin (2004) mesmo na dimensão do consumo e da realidade da razão instrumentalizada a arte não pede a sua capacidade autônoma e de transformação da realidade. Na era da reprodução em série o cinema, por exemplo, agrega a arte poder de exibição que pode ser usado para a educação das massas.

Podemos observar esse movimento indo a fonte e observando algumas produções cinematográficas. Como primeiro exemplo trago o filme do aclamado diretor Akira Kurosawa *Madadayo*. O filme retrata uma relação cotidiana de poder presente e constitutiva das relações sociais: a relação educacional professor – aluno.

Nos primeiros minutos do filme já encontramos um confronto do diretor entre a cultura popular e a cultura administrada já que o filme se passa num Japão que está se transformando graças a cultura trazida pela fase de globalização do capitalismo e a cultura local. O mestre, já cansado e ao mesmo tempo cheio de incertezas no que irá fazer após sua aposentadoria da docência, recebe toda a reverência dos seus alunos e ao mesmo tempo tenta explorar às possibilidades futuras ante a incerteza da brevidade da existência e as mudanças observadas no cenário de eminentes e drásticas mudanças, representadas entre o novo e a cultura local que tenta resistir.

Já no filme *Sonhos*, também de Kurosawa encontramos como elemento estético dominante do cenário o embate entre a cultura local e a chegada de uma cultura globalizada onde o diretor foca num campo de discussão e embate mais subjetivo. No campo do subjetivo, do inconsciente coletivo o filme no embate de cultura no inconsciente coletivo, onde ao longo das sete passagens do filme

faz-se necessário um conhecimento sobre a problemática das transformações sociais no campo do imaginário representado tanto por uma linguagem mais contemporânea trazida por conceitos psicanalíticos trazidos pelo autor como também a subjetividade coletiva evocada pelos elementos trazidos pela mitologia japonesa mostrando elementos culturais que ficam no campo do saber não institucionalizado.

Enfim, esse embate entre a cultura resistindo num âmbito globalizado, ou seja, no mundo da razão instrumentalizada e da produção em série como também no âmbito das comunidades enquanto expressão de resistência local, se apresenta de forma brilhante no filme *Ponto de mutação* dirigido pelo aclamado diretor Bernt Amadeus Capra.

O filme se passa na França num castelo medieval que pode ser entendido como símbolo da razão instrumentalizada pela fé que domina o ocidente por quase cinco séculos nos tempos atuais, fazendo um passeio por temas construídos e discutidos pela razão livres das amarras da fé. No diálogo constituído entre a jornalista, o filósofo e o políticos vemos o tratamento de temas cotidianos feitos de uma forma racional e metodologicamente constitutiva da ciência, onde não cabe ao desenvolvimento da argumentação e da construção dialógica

CONCLUSÃO

Um dos conceitos mais importantes desenvolvidos por Marx para se entender a dominação e a expansão do capitalismo não só enquanto sistema econômico foi o de fetichismo da mercadoria. Sem a sua construção e posteriores desdobramentos pelas mais variadas áreas do conhecimento estaríamos no limbo do entendimento da construção do ser humano unidimensional dentro de uma sociedade homogeneizada dentro das trocas comerciais e com uma capacidade de resistência quase nula a dominação do capital tanto no âmbito objetivo e prático quanto no âmbito da subjetividade, onde as relações constitutivas se espraiam no controle do inconsciente coletivo com a mercadoria.

Um desdobramento interessante do conceito de fetichismo da mercadoria foi o trazido por Adorno e Horkheimer que foi o de

Indústria cultural. Em tom de denúncia, os autores explicam como o sistema capitalista se globaliza e domina a cultura, inclusive relegando a mesma a dimensão da razão instrumentalizada e a da produção em série, relegando a capacidade autônoma da arte sempre ao campo da promessa e de uma libertação da realidade administrada que sempre está no campo do vir a ser:

O catálogo explícito e implícito, esotérico e exotérico, do proibido e do tolerado estende-se a tal ponto que ele não apenas circunscreve a margem da liberdade, mas também domina-a completamente. Os menores detalhes são modelados de acordo com ele. Exatamente como o seu adversário, a arte de vanguarda, é com as proibições que a indústria cultural fixa positivamente sua própria linguagem com sua sintaxe e seu vocabulário [...]. O paradoxo da rotina travestida de natureza pode ser notado em todas as manifestações da indústria cultural, e em muitas ele é tangível [...]. É essa natureza, complicada pelas exigências sempre presentes e sempre exageradas do médium específico, que constitui o novo estilo, a saber, 'um sistema da não- cultura, à qual se pode conceder até mesmo uma certa 'unidade de estilo', se é que ainda tem sentido em se falar em uma barbárie estilizada. (ADORNO, HORKHEIMER, p. 120-121, 2002)

Mesmo no mundo do comércio, da necessidade de consumo inútil, da diversão ascética, Benjamin mostra ser possível a resistência da cultura. Analisando uma das suas principais criações onde o ideário fetichista do consumo é largamente difundido entre as massas é no cinema que o autor vê uma forma de "burlar" o sistema em voga.

Pelo grande poder de exibição adquirido na sociedade entre as massas, Benjamin vê no cinema uma possibilidade de educar as massas e fazer com que o ser humano reconstruído de forma unidimensional na sociedade da homogeneização ascética e do lazer inútil possa se utilizar desse importante instrumento componente da indústria cultural um grande aliado na tomada coletiva da consciência dentro do sistema capitalista podendo ser entendido também como um instrumento de grande capacidade de mudança.

Pode-se comprovar essa colocação feita a cima através de um comparativo simples entre os filmes em séries produzidos por Hollywood e os cineastas que fazem um cinema que pode ser colocado como de resistência à globalização de um ideal cultural que destrua a cultura local e que não se adequa diretamente à dimensão do consumo capitalista.

Esse conflito pode ser observado em filmes como *Madadayo*, *Sonhos* e *Ponto de mutação*. Aqui faço essa colocação levando em consideração levando sempre em consideração as diferenças gritantes com relação as técnicas utilizadas para as suas produções, estilo estético utilizado para trabalhar os temas.

O que trago aqui, de forma inconteste é a utilização do cinema para a resistência ao cinema da indústria cultural no qual a técnica torna-se mais importante do que a capacidade de expressão estética. Os filmes em questão trazem na sua construção, roteirização e produção a resistência a cultura globalizada, a homogeneização das relações sociais bem como o uso da razão de forma tecnicista e instrumentalizada onde o pensar acaba por se tornar uma dimensão do resistir.

Nesse contexto o filme demonstra um potencial de resistência a originalidade da sua composição, onde o mais importante seria a sua audiência, não em dados estatísticos, mas no sentido de capacidade de exibição e poder de reflexão das massas.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO T. W. A. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ADORNO, T. W. *Tempo livre. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO T. W. *Teoria da semicultura*. Primeira versão, v.13, p.9, 2005

ADORNO T. W. *Notas de literatura 1. 2. ed.* Trad. de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2008

_____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Teoria estética*. Trad. port. Margaret S. Archer, Lisboa: Edições 70. 2001

_____. *Minima Moralia*. Trad. port. Artur Morão, Lisboa: Edições 70. 1993

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores*. Trad de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril cultural, 1980.

ANDREW, Arato; GEBHARDT, Eike. *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: The Continuum Internacional Publishing Group, 2005

BENHABIB, S. *Critique, Norm, and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory.*, New York: Colombia University Press, 1986.

BERMSTEIN, J. M. *Adorno: Disenchantment and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro**. In: Revista de História, v. 155, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041>> (Acesso em 27/11/2021)

CAMARGO, Sílvio César. *Modernidade e dominação: Theodor Adorno e a teoria social contemporânea*, Campinas: UNICAMP, 2001.

CLAUSSEN, D. *Theodor W. Adorno: Ein letztes Genie*. Frankfurt am Main: Fischer, 2003.

COOK, D. *The Culture Industry Revisited: Theodor W. Adorno on Mass Culture*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1996.

CUNHA, Cliciane Sampaio Pinheiro, ABREU, Daphne de Sousa de, VASCONCELOS, Marina Alessandra Santos, LIMA, Sérgio Ricardo Ribeiro. **Fetichismo e alienação do trabalho na atualidade a partir das**

concepções de Marx. Disponível em: https://efaidnbmnnnibpcajpcgl-clfindmkaj/http://www2.uesb.br/eventos/semana_economia/2014/anais-2014/g02.pdf (Acesso em 20/08/2022)

DEBORD, G. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades.** In: *História oral*, N.6, 2003. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62> (Acesso em 27/11/2021)

DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2003.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras.** Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/JacquelineDeSousaBatistaFigueiredo_GT5_integral.pdf (Acesso em 07/07/2022)

FREITAS, Verlaine. *Indústria cultural*. In: *Adorno e a arte contemporânea*, 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, I. O entrelaçamento de mito e Esclarecimento: Horkheimer e Adorno, In: *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento (et. all.). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Os pensadores*. Trad. de Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril cultural, 1980.

HORKHEIMER, M. e MARCUSE, H. Filosofia e teoria crítica. **In:** *Os pensadores*. Trad de Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril cultural, 1980.

HORKHEIMER, Max. Conceito de iluminismo. **In:** *Os pensadores*. Trad. de Zeljko Loparié e Andréa Maria Altino de campos Loparié. São Paulo: Abril cultural, 1980.

HUHN, Thomas. *The Cambridge Companion to Adorno*. Cambridge: The Cambridge University Press, 2004.

JAY, Martin. *A Imaginação dialética*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

JIMENEZ, Marc. *Para ler Adorno*. Trad. de Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MATOS, Olgária C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*, 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

MASCARELLO, Fernando (org.). HISTÓRIA DO CINEMA MUNDIAL. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 2006. MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUSSE, Ricardo. *Theodor Adorno: Filosofia de conteúdos e modelos críticos*, São Paulo: Transformação, 2009.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Trad. de Georges Labica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro. São Paulo: Mandacaru, 1977.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: *Coleção os pensadores*. Rio de Janeiro: Abril cultural, 1974. [Seleção de José Arthur Giannotti]

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política – o processo global da produção capitalista. Livro 1 a 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s/d].

O'CONNOR, Brian. *The Adorno Reader II*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

RORTY, Richardy. *Solidariedade ou objetividade?* Trad. de Maria Amália Andery e Teresa Maria de Azevedo Pires Sérgio, São Paulo: Novos estudos, 1993.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.017)

O DIREITO DE RECEBER UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DIFERENÇA. O QUE REVELAM AS PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO CIGANA NO BRASIL

[Irandir Souza da Silva](#)

Professora Mestra, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC-BA, doutoranda pela Universidade Federal do Sul da Bahia –UFSB. issilva@uesc.br;

[Maria Eurácia Barreto de Andrade](#)

Professora Doutora do Curso de licenciatura em Pedagogia, Centro de Formação de Professores –CFP da Universidade Federal do Recôncavo Bahia-UFRB, mariaeuracia@ufrb.edu.br;

[Sineide Cerqueira Estrela](#)

Professora Doutora da Secretária de Educação do Estado da Bahia –SEE-BA, com atuação na coordenação pedagógica, sineide.estrela@nova.educacao.ba.gov.br;

RESUMO

O artigo em questão é resultado dos levantamentos obtidos através de uma pesquisa bibliográfica. Buscou-se, mediante leituras de teses e dissertações disponíveis na Plataforma Capes, apresentar um mapeamento dos estudos realizados no campo das pesquisas em nível de pós-graduações, enfatizando as políticas sociais destinada a minoria étnica cigana nos últimos vinte anos no Brasil. Para este estudo escolheu-se o recorte alusivo às políticas educacionais. Este mapeamento está sendo usado na pesquisa de doutoramento, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES/UFSB/2020). Habitando o território brasileiro desde a colonização, os diferentes grupos ciganos atravessaram um longo processo de exclusão e invisibilidade sócio-política,

realidade alterada com aprovação da Constituição Cidadã (1988), quando, de forma embrionária, foram contemplados em alguns artigos. Em fevereiro de 2007, foram incluídos na categoria de povos tradicionais, via Decreto nº 6.040 e, em 2012, publicou-se a Resolução nº 3 elaborada no Ministério da Educação –ME, a qual trata das diretrizes para o atendimento de educação escolar às populações em situação de itinerância. Por meio do levantamento das pesquisas publicadas, buscou-se saber se as instituições de ensino têm implementado políticas públicas que garantam às crianças e aos jovens ciganos o direito de receber uma educação pautada nas diferenças, sobretudo porque o ambiente disciplinador da escola, com suas regras rígidas e controladoras, difere do modo de vida cigana. A fundamentação teórica foi baseada em Hall 2000; Homi Bhabha 1998; cortesão 2005; Foucault, 1987, dentre outros. Constatou-se, por intermédio das leituras das teses e dissertações, que há um grande desconhecimento institucional sobre a legislação garantidora dos direitos da minoria cigana, principalmente no que tange ao recebimento de uma educação pautada em princípios como itinerância e diferenças culturais. O discurso é sempre homogeneizador, desconsiderando as individualidades.

Palavras-chave: ciganos, inclusão, políticas educacionais, direitos.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.018)

NA TRILHA DA INCLUSÃO

Ana Claudia Lins Borges

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, ana30borges@gmail.com;

Julyane Brunna Ferreira Maciel

Graduanda pelo Curso de Letras/Libras da Universidade Estácio de Sá- UNESA, julyane.maciell2@gmail.com;

RESUMO

Uma prática pedagógica pode (ou não) impactar positivamente a comunidade escolar, é utilizando a brincadeira como um dos recursos didático-pedagógicos, que é possível trabalhar o conceito de inclusão social na comunidade escolar. A prática da inclusão social pode começar em qualquer lugar, a escola por sua vez, como espaço formador pode proporcionar discussões desta magnitude com impacto significativo. E por que não fazer brincando?! Trazemos um relato de experiência, do projeto “Inclusão: a parte que me falta”, vivenciado durante a semana da pessoa com deficiência do corrente ano, numa Escola da Rede Estadual de Pernambuco, localizada na grande Recife. À luz de Sasaki (2009) e Mendes (2017) discorreremos sobre os conceitos de inclusão da pessoa com deficiência, embasados nas propostas da BNCC (2017), que aborda a temática como tema transversal a ser vivenciado na grade curricular do ensino médio. O objetivo deste trabalho é conscientizar estudantes, professores, família e funcionários da instituição educacional acerca da importância da inclusão social de pessoas com deficiência na comunidade escolar. Pesquisa de caráter qualitativo com delineamento descritivo, e, com base nos dados coletados, inferimos que a temática da inclusão, quando trabalhada de forma transversal, reflete nas interações diárias uma postura de auto reflexão da prática inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Social, Prática Educacional, Ensino Médio, Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A trilha da inclusão escolar se deu em parte, devido às políticas afirmativas de educação inclusiva na educação brasileira. Segundo Mendes (2017), a começar pelas Salas Especiais e algumas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede Estadual de ensino em 1970, onde estudantes com deficiência, antes sem acesso à educação, iniciavam o direito à educação.

A partir desta premissa, reflexões acerca da igualdade de direitos manifestaram-se mais efetivamente na década de 80. Em 1981 “foi comemorado em todo o mundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (assim proclamado pela ONU em 1979), cujo lema foi PARTICIPAÇÃO PLENA E IGUALDADE.” SASSAKI (2009, p.6), resultando em movimentação a nível mundial. Nesse mesmo ano, tivemos a aprovação da Declaração de Sundberg (UNESCO), O Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência no ano de 1982 da ONU, através da resolução 37/52 no Canadá. Já em 1986, ano marcado pela recusa do Governo da África do Sul em reconhecer o ano internacional da pessoa com deficiência, com repercussão mundial, gerando diversos debates que deram origem ao lema “Nada sobre nós sem nós”. De acordo Sasaki, (2007).

A década de 90 trouxe a Declaração de Salamanca especificamente no ano de 1994 que traz o conceito de educação inclusiva em um viés de educação para todos, segundo Sasaki (2009).

Assim, a criação deste mesmo documento também influenciou a alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 que traz a ampliação dos direitos educacionais como uma das principais alterações.

Anos mais tarde, ocorreu a criação de legislações acerca da pessoa com deficiência. Para fins deste estudo, destaca-se a Lei de Acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece a obrigatoriedade da acessibilidade nos espaços e meios de comunicação; A Lei de Libras nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como forma de expressão e comunicação da comunidade surda; o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de Libras; A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 06 de julho de 2015, vulgo Estatuto da Pessoa com Deficiência e por fim, o decreto nº 7.611, de

17 de novembro de 2011 que dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As discussões sobre inclusão têm se ampliado nos últimos anos. Antes, a orientação era incentivar a pessoa com deficiência a participar dos espaços sociais através do conceito de 'inserção'. Hoje não só espera-se a presença das pessoas com deficiência nos espaços públicos e privados, mas também seu total engajamento na construção de ambientes mais acessíveis e inclusivos. Isso porque a mobilização sobre a conscientização da inclusão social destinada a pessoas não-deficientes é notória não apenas em lugares formativos, mas também, em todos os âmbitos sociais. Comprovando que a ausência ou não de posturas inclusivas têm relação direta com a falta de informação e sensibilização social. Nesse sentido, para que haja inclusão social de forma satisfatória, pessoas sem deficiência precisam ter acesso a estratégias que permitam, transformar a sua mentalidade e tornar natural o ato de incluir, tanto quanto respirar.

Conforme a Constituição Federal de 1988 no artigo 205 a educação é um direito fundamental, e como tal é assegurada para todos. A escola, por sua vez, assume o papel de espaço de construção e reconstrução do conhecimento.

Na educação, as práticas educacionais são estruturadas visando o processo de conscientização e, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p.14) recomenda que as aulas sejam pautadas *"como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades"*. Cabe ressaltar que, no cotidiano da escola os conceitos como educação inclusiva, inclusão social e inclusão escolar se fundem e, por vezes, assumem o papel de sinônimos, segundo Mendes (2017), todavia, para falar de prática educacional antes há a necessidade de responder a seguinte questão: o que é inclusão?

Existem várias perspectivas para o significado da palavra inclusão, porém para fim deste estudo apontamos Sasaki (2009), que entende a:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade,

gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p1).

O autor compreende a inclusão de forma positiva na medida em que o processo dos sistemas sociais básicos são acessíveis a todas as pessoas, não enfatizando a especificidade, ou seja traz o conceito de inclusão, em uma perspectiva coletiva, aqui compreendemos como inclusão social. Parece óbvio, não é. Por sua vez, Mendes (2017), traz uma perspectiva linguística, fazendo-nos refletir o conceito de inclusão de forma mais pragmática.

O termo “inclusão”, para Mendes (2017), é amplo e em cada área contém um significado diferente. Por isso, torna-se inadequado utilizar a terminologia “inclusão” como sinônimo de políticas e práticas de escolarização de alunos, público-alvo da Educação Especial, sem o acompanhamento de um outro termo para adjetivar. Portanto, para a autora a terminologia adequada para se referir a política ou a prática de escolarização de estudantes com deficiências é a de inclusão escolar.

Em uma escola cuja modalidade de ensino seja inclusiva, a prática educacional necessita compreender que para efetivar a inclusão escolar, é imprescindível que o público-alvo sejam todos aqueles que não tenham deficiência, pois são eles que na realidade precisam mudar as atitudes e comportamentos por serem a maioria.

É nessa premissa, que o projeto intitulado “INCLUSÃO: A PARTE QUE ME FALTA” nasce com o propósito de ampliar o conhecimento acerca da temática e, com isso, proporcionar um ambiente acolhedor para toda a comunidade de uma Escola Estadual localizada na Região Metropolitana do Recife-PE.

A BNCC (2017) reconhece que as escolas precisam construir propostas pedagógicas que estimulem o interesse dos estudantes, e acreditamos que ao vivenciá-las no formato de oficinas e de brincadeiras estimula o aprendizado pautado na troca de experiência, desenvolvendo protagonistas do próprio conhecimento.

Propomos como objetivo geral conscientizar estudantes, professores, família e funcionários da instituição educacional acerca da importância da inclusão social de pessoas com deficiência da

comunidade escolar, e objetivos específicos: a) desmistificar conceitos pré-formados em relação à pessoa com deficiência; b) reconhecer a importância da discussão sobre inclusão social enquanto cidadão; c) aproximar o estudante não-deficiente à prática inclusiva.

A execução ocorreu em dois momentos: o primeiro momento foi um depoimento de um convidado com deficiência que abordou sobre os desafios enfrentados em sua trajetória. No segundo momento, foram realizadas oficinas de brincadeiras inclusivas, as inscrições nas oficinas foram espontâneas e elencadas pelas preferências dos participantes.

Nossa proposta tem como público-alvo os estudantes, professores, família, funcionários e equipe gestora realizado no dia 24 de agosto de 2022 contemplando os três turnos letivos.

Vale salientar que, primeiro: um projeto dessa magnitude contribui para uma melhor interação e inclusão escolar dos estudantes com deficiência que estão cursando o ensino médio na escola. Segundo: colaborou com a formação continuada do corpo docente, pois disponibilizou mais informações acerca do alunado com deficiência, podendo estimular adaptações pedagógicas coerentes com as especificidades dos estudantes com deficiência. E por fim, trouxe maiores esclarecimentos aos demais funcionários da escola, que diariamente estão em contato direto com os estudantes. Portanto, reforçamos as possibilidades conceituais que esse projeto viabilizou para escola e toda comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- 2017 reconhece que o ensino perpassa saberes e a inclusão é compreendida como tema de extrema importância para a construção integral do ser. Entretanto, o meio em que vivemos também influencia nas condições para uma proposta inclusiva, vale enfatizar que o:

Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2017, p.15)

Assim o tema da inclusão vai além de conteúdos programáticos, engloba aspectos socioemocionais, tais como, a autoconsciência, a consciência social e habilidades de relacionamentos. Portanto, a redução das desigualdades e a valorização das diversidades são trajetos indispensáveis para uma educação com equidade e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2016, determina como meta a ser cumprida até o ano de 2024 “que as escolas e os espaços educacionais estejam preparados tanto do ponto de vista de formação de docentes quanto da acessibilidade.” (PNE, 2016). Ou seja, falar de inclusão está diretamente ligado às reflexões sobre diversidade e equidade escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter qualitativo (Ludke e André, 2020), com delineamento descritivo (TRIVIÑOS, 2009). Para Triviños (2009), o estudo descritivo volta-se para obtenção de informações mais detalhadas sobre o objeto de estudo. Já a pesquisa qualitativa, na perspectiva de Ludke e André (2020), permite maior aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, ou seja:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que esses são muito influenciados pelo seu contexto (LUDKE E ANDRÉ, 2020, p. 12-13).

Para coleta de dados, realizamos um questionário (GIL, 2002), em formato de formulário Google. Esse método se deu, devido ao quantitativo de estudantes que participaram das oficinas, e, realizar uma entrevista não seria a forma mais viável de obtenção de dados. Segundo Gil (2002), um questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (p.115). Por essa razão, acreditamos que esse instrumento corresponde aos objetivos pretendidos.

Compreendendo que a análise de conteúdo (MORAES, 1999), traz procedimentos especiais para o processamento de dados científicos, pois possibilita a eleição de categorias de análises que

correspondam aos objetivos de pesquisa, sendo assim, para tratamento dos dados, elencamos análise de conteúdo como melhor caminho para esse estudo.

O projeto intitulado “INCLUSÃO: A PARTE QUE NOS FALTA” ocorreu no dia 24 de agosto de 2022 nos três turnos, na semana da pessoa com deficiência, seguindo o calendário da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) em uma escola localizada na Região Metropolitana do Recife.

Os sujeitos dessa pesquisa, foram os participantes das oficinas realizadas na escola, após o término desse primeiro momento prático, convidamos os participantes a responderem um formulário google (Google Forms), com alguns questionamentos pré estabelecidos pelas autoras deste texto. Recebemos um total de 170 (cento e setenta) respostas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual que realizamos o projeto, aponta a educação escolar como um dos pontos importantes a serem vivenciados nos projetos bimestrais. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sugere metodologias que sejam efetivamente inclusivas, corroborando com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) a fim de promover a inclusão de pessoas com deficiências nos diversos espaços da sociedade e, como instituição educacional, a escola tem como papel formador estimular essa consciência. Sendo assim, “Inclusão: a parte que me falta” foi vivência integrada aos processos de escolarização vividos ao longo de todo bimestre.

Foi proposto pela gestão que no dia do projeto, haveriam as três primeiras aulas e, após o intervalo, aconteceria o evento até o horário normal de aula. Em cada turno o evento contou com uma roda de conversa de convidados com deficiência para relatar os desafios enfrentados no cotidiano de pessoas com deficiência (PCD) atuante na sociedade, em seguida, teve as oficinas de brincadeiras inclusivas. Ressaltamos a importância de executar o projeto após as três primeiras aulas, por ter sido a proposta melhor aceita pela equipe docente e gestão escolar, pois foi levando em consideração as peculiaridades da instituição educacional.

A execução do projeto contou com uma roda de conversa, onde cada convidado teve a liberdade para compartilhar os seus desafios. Iniciamos com o depoimento do convidado, para apresentar o

seu relato de vida e tirar possíveis dúvidas dos estudantes acerca da temática. No segundo momento, após a roda de conversa, iniciaram as oficinas de brincadeiras ministradas simultaneamente. Os Oficineiros foram os próprios funcionários da escola que trabalham com inclusão escolar e ministraram as oficinas de: cinema, pinte se puder, cabra-cega, qual é a palavra e qual é a palavra.

Faz-se necessário esclarecer que a seleção das brincadeiras a serem experienciadas durante ficou como critério de adesão. Cada oficineiro sugeriu uma brincadeira relacionada a sua área e assim, foi planejada a escala, estruturada conforme a disponibilidade de horário de cada um, a organização dos materiais e dos espaços a serem utilizados.

Para cada oficina ministrada, elencamos objetivos pedagógicos condizentes com cada deficiência e, quando necessário, os oficineiros realizaram alguns questionamentos a fim de provocar a autorreflexão.

Outro ponto a ser esclarecido é que, optamos em deixar os sujeitos fazerem a inscrição das oficinas na hora, justamente para não descaracterizar o protagonismo deles durante o evento e assim, poderem participar das que se sentirem mais à vontade.

Da organização estrutural para ministrar a oficina de Cinema, contamos com aparelhos tecnológicos, tais como: datashow, notebook, pendrive. Foram selecionados dois curtas: O espaço foi uma das maiores salas de aula da escola que é acoplada com ar-condicionado e organizamos as cadeiras em fileiras. Além de contar com pipoca feita na hora através de uma máquina apropriada durante todas as sessões.

Já a oficina “Pinte se Puder” propôs o desafio de pintar algumas imagens utilizando qualquer parte do corpo, com exceção das mãos. Então alguns pintaram com o auxílio dos pés, boca, antebraço, foi realizada numa sala de aula e organizada de forma que algumas cadeiras ficassem lado a lado e a tela fixada na parede. O oficineiro fez o sorteio das imagens a serem reproduzidas pelos sujeitos de forma que, cada participante obteve uma imagem diferente. O tempo foi controlado nesta oficina. Da Organização estrutural: utilizou-se uma sala de aula grande que foi colocada algumas cadeiras lado a lado e a tela na frente do corpo. Dos materiais utilizados: pincel, tinta guache e papel ofício e fita dupla face. Espaço utilizado: sala de aula e cadeiras.

Já a oficina “Cabra-Cega” contou com os participantes vendados, tentando colocar partes do corpo do cavalo no local correto. Para esta brincadeira, contamos com um painel que foi desenhado à mão o esboço do cavalo, velcro, fita dupla face, dois cachecóis que serviram de venda. Da estrutura: uma sala de aula, o painel foi fixado no quadro branco, as cadeiras foram organizadas em semicírculos, deixando o centro livre para a execução da brincadeira.

A oficina “Qual é a Palavra” é uma adaptação da brincadeira tradicional, mas ao invés da palavra -escrita e pensada em língua portuguesa- foi em Libras. Osicineiros preparam frases simples, contação de história e alguns sinais básicos da língua para executar a oficina. Da estrutura: utilizou-se sala de aula, as cadeiras foram organizadas em semicírculos para favorecer a visualização de todos os participantes. Os materiais didáticos utilizados foram apenas algumas poucas imagens impressas, quadro branco e piloto.

A escola também contou com uma exposição artística de telas de pintura e desenho criadas pelos estudantes com deficiência que são assistidos no Atendimento Educacional

Especializado (AEE) que gostam de desenhar e pintar. As produções são fruto de um projeto paralelo que as professoras da Sala de Recurso Multifuncional desenvolveram com os estudantes. As telas ficaram expostas em um local estratégico durante todo o evento.

A equipe de profissionais da instituição de ensino que trabalham na inclusão escolar foram os responsáveis em planejar, organizar e executar o projeto. Contamos com o apoio da equipe de gestão que acolheu a proposta. Como parte da organização, o projeto foi alinhado e estruturado com a equipe de docentes que foi visto de forma positiva e acolhedora. Após a realização das oficinas e do término do evento, os participantes foram convidados a responder o formulário Google, que ficou aberto por uma semana, permitindo maior dedicação às respostas.

Apresentaremos a seguir os resultados e discussões dos dados obtidos da presente pesquisa, que constatou que trabalhar temas transversais como oficinas de brincadeiras tornou-se uma prática prazerosa, além de contribuir positivamente nas relações estabelecidas no âmbito educacional, favorecendo a inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o tratamento dos dados, elencamos alguns extratos de fala, para analisar a luz das teorias de Moraes (1999), sobre análise do discurso. Conforme preconiza a autora, a primeira etapa de análise consiste em categorizar os dados com base nos objetivos pré estabelecidos pelas autoras. Para em seguida, um aprofundamento sobre os dados sejam realizados e confrontados com as reflexões propostas anteriormente.

Os resultados apontam que quando a inclusão escolar é trabalhada de forma transversal, reflete nas interações diárias uma postura de auto reflexão da prática inclusiva. Assim, frente ao quantitativo de respostas e como forma de otimizar nossas reflexões, elencamos 2 categorias de análise, que correspondem aos objetivos anteriormente definidos.

Para responder ao primeiro e segundo objetivos, respectivamente: a) desmistificar conceitos pré-formados em relação à pessoa com deficiência; b) reconhecer a importância da discussão sobre inclusão social enquanto cidadão. Listamos como categoria “Conceito de Inclusão”, conforme especificamos na tabela abaixo:

Tabela 1: Categoria Conceito de Inclusão

Objetivos	Categoria	Origem da Categoria
Desmistificar conceitos pré-formados em relação à pessoa com deficiência.	Conceito de Inclusão	<i>“Respeito acima de tudo, com tudo, com todos, compaixão e empatia, formam o caráter de um cidadão numa sociedade que compreende os valores, e entende que não importa a raça, a sua deficiência ou quaisquer outros problemas, o que importa é ela não se sentir só, ou excluída.” (S. 11).</i>
Reconhecer a importância da discussão sobre inclusão social enquanto cidadão.	Conceito de Inclusão	<i>“Eu me aproximo e me comunico com todos, trazendo-os para o meu ciclo social e também denuncio quando vejo alguém praticando exclusão ou bullying” (S.3).</i>

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Conforme aborda a BNCC (2017), a instituição educacional por seu espaço formal de consolidação e ressignificação de conhecimentos, precisa estimular propostas pedagógicas que favoreçam o aprendizado e práticas educacionais pautadas na democracia inclusiva. É nesse sentido que a categoria “Conceito de Inclusão” surge e abraça as falas de nossos participantes. Dentre os relatos, merecem destaque:

S2: Sem discriminação ao próximo por ter alguma deficiência ou ser diferente de mim.

S5: Tentando aprender mais sobre o assunto e tentando incluir essas pessoas.

S8: Incluindo todo mundo em tudo.

S9: Adaptando-me a variedade de pessoas que existem socialmente, entendendo, respeitando e ajudando.

Percebemos que nossos participantes, corroboram com Sasaki (2009), que a inclusão social é assegurada quando está presente nos espaços fundamentais, sem discriminação como modelo de sociedade. Nota-se nas falas dos sujeitos uma postura positiva, demonstrando que a inclusão social precisa ser um modelo de sociedade para que a prática possa ser tão natural quanto o ato de respirar.

Sendo assim, fica evidente nas respostas dos participantes que a preocupação com a inclusão social do outro é uma questão atitudinal, que Sasaki (2009) traz como uma das barreiras a serem superadas para se alcançar a inclusão social. Nesse sentido, abordaremos a próxima categoria com base em nossos objetivos.

Já no que compete ao terceiro e último objetivo deste estudo: c) Aproximar o estudante não-deficiente à prática inclusiva. Elegemos a categoria a “Prática Inclusiva”, conforme explicita a tabela abaixo:

Tabela 2: Categoria Prática Inclusiva

Objetivos	Categoria	Origem da Categoria
Aproximar o estudante não-deficiente à prática inclusiva.	Prática Inclusiva	<p>"Não pratico no meu dia a dia, mas amei praticar na escola" (S.6).</p> <p>"Estou aprendendo Libras" (S.4).</p>

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Ao analisarmos nossos dados a categoria "Prática Inclusiva", surgiu como uma resposta imediata aos acontecimentos do projeto, já que de maneira direta, durante o dia inteiro, elaboramos atividades que deixavam os participantes diretamente ligados às práticas, que por sua vez, se refletem nas ações cotidianas.

Destacamos outros relatos sobre a temática:

S13: Mantendo o respeito pela diferença entre as pessoas.

S 20: Algumas pessoas na nossa sociedade precisam de mais atenção que algumas outras, nós podemos ajudar essas pessoas primeiramente combatendo a exclusão que cada uma delas sofre. A inclusão não é só para pessoas deficientes, mas sim para todos que não conseguem se encaixar em uma sociedade, a questão não é se encaixar, mas sim ser reconhecido como uma pessoa, um ser humano; não importa qual seja a diferença, todos nós somos iguais.

S 18: Ajudo a pessoa em alguma coisa que ela possa ter dificuldade, tento incluir ela no meu meio de amigos, conversar e conhecer melhor é uma das melhores formas de ajudar, geralmente essas pessoas são excluídas de atividades por terem alguma deficiência.

S19: Na nossa sala há alunos especiais a não gostar de barulho, então sempre que puder a gente para de falar alto ou um aluno um pouco lento mas a gente tem paciência com ele e deixa ele ir no tempo dele.

S21: Ao aprender Libras e poder ajudar surdos, disponível a fazer uma ponte entre ouvinte e surdo; produzir conteúdo para internet com o cuidado em que pessoas com deficiência possam acessá-lo; conscientizar às pessoas a serem inclusivas ao falarem falas preconceituosas e etc. Penso que são formas de inclusão!

Prática Inclusiva, está ligada a maneira como as pessoas compreendem o conceito de inclusão, Mendes (2017) afirma que os conceitos de inclusão, inclusão escolar, e educação inclusiva confundem-se na prática e são tomados muitas vezes por sinônimos. Apesar disso, observamos nas análises, que para os participantes, esses conceitos não são o foco das relações com as pessoas com deficiência, fazem parte de um cenário mais amplo, onde as ações inclusivas são mais relevantes. Perspectiva que se ampliou com as vivências nas oficinas ofertadas, indicando que mais atividades práticas devem ser consideradas no currículo escolar.

Outro ponto relevante dessa categoria, foi encontrar em um dos relatos, algo que estava implícito em nossos objetivos, mas não como propulsor do projeto. A formação continuada dos docentes que aborde a temática da inclusão escolar, segundo as reflexões de Mendes (2017). Destacamos o seguinte extrato: *“Acho que deveria praticar mais no meu ambiente de trabalho, com meus alunos, mas tenho limitações devido a falta de formação” (S.152)*. Ou seja, dentro de nossas abordagens durante a execução do projeto, as inflexões provocadas nos sujeitos foram maiores daquelas previstas em nossos objetivos, ampliando ainda mais a discussão sobre a temática e superando de forma positiva as expectativas iniciais.

Para a autora, discutir as prerrogativas que se referem às práticas de educação na perspectiva da inclusão escolar é extremamente relevante, visto que o fato de não o fazer alimenta a marginalização dos estudantes com deficiência no sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de vivenciar temas transversais em forma de projetos pedagógicos, são oportunos para ampliar conceitos concomitantes aos adquiridos durante as aulas, além de compreender que se trata de uma complementação de conhecimentos que visam a educação integralizada do ser, conforme recomenda a BNCC.

Diante deste pressuposto, entende-se que ações pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar é indispensável para estimular a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, por que não realizarmos em forma de brincadeira?

É possível afirmar que a ação desta proposta pedagógica não só atingiu os objetivos, mas também superou as nossas expectativas ao perceber que os sujeitos da pesquisa viram a necessidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o evento.

Constatou-se uma melhora significativa nas interações do cotidiano entre estudantes: antes, os estudantes com deficiência ficavam isolados tanto na sala de aula como nos demais espaços da escola. Após o evento, nota-se que eles não estão mais isolados. Alguns até fizeram novas amizades.

A respeito dos docentes, apontamos dois elementos de reflexão: o primeiro é sensibilizá-los sobre como a prática pedagógica está alcançando a todos os estudantes. Se no momento da definição dos objetivos de aprendizagem, os docentes priorizam a equidade entre os educandos. Já o segundo elemento, diz respeito a reconhecer a necessidade de buscar mais informações acerca da temática para conseguir ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, além da busca por informações, também a oferta de formações continuadas que contemplem a temática.

Acreditamos que desde a forma de execução do projeto ter sido descontraída até a escolha do título tenha contribuído para o sucesso do projeto. O próprio título "Inclusão: a parte que me falta", instiga a quem ler fazer uma autoanálise e responder para si mesmo o que precisa para ser alguém com atitudes mais inclusivas.

Trazemos como sugestão para aqueles que desejarem replicar o projeto: a) ampliar o número de oficinas que estas sejam escolhidas em número e tipos de acordo com a realidade e especificidade de cada comunidade escolar; b) utilizar os espaços da escola de forma estratégica como quadra poliesportiva e auditório; c) planejar e organizar todos os detalhes em conjunto com a gestão escolar e o corpo docente. Essa parceria é imprescindível para garantir o sucesso de qualquer projeto, especialmente se tratando da temática de inclusão escolar.

É claro que ao pensar em projetos pedagógicos, especialmente na temática da inclusão escolar não é uma tarefa fácil e, por isso, devemos sempre estar atentos às necessidades que surgem após o projeto, pois é a partir desta análise que podemos pensar na elaboração de propostas de continuação para projetos futuros, com foco em atender às novas demandas de sua comunidade escolar.

Vale também salientar que ao colocar projeto quaisquer em prática corre o risco de não sair conforme o planejado e é importantíssimo ter os objetivos bem definidos e não temer uma análise detalhada da situação para conseguir ajustar o que for necessário e seguir em frente.

Dos objetivos alcançados, destacamos: uma melhora significativa na interação social de estudantes com deficiência nas dependências da escola, além da redução de ausências sem justificativa deles nas atividades em grupo, um protagonismo se criou ao se falar da pessoa com deficiência na escola, significa a presença deles em espaços de discussão sobre suas especificidades.

Além disso, trazemos a auto reflexão dos docentes e dos demais funcionários da escola, quanto às relações diárias na forma de tratamento e na barreira atitudinal para com pessoas com deficiência que fazem parte da comunidade escolar.

Destacamos que para pesquisas futuras, faz-se necessário ampliar a discussão da formação docente e de formações para os funcionários da unidade escolar, não apenas de questões práticas, mas também de reflexões sobre mitos criados socialmente acerca da pessoa com deficiência.

Logo, orientamos que as ações pedagógicas voltadas para os docentes sejam propostas por eles mesmos, visto que são os próprios a atuarem na linha de frente e conhecem com maior propriedade os desafios enfrentados diariamente.

Sendo assim, esperamos que o projeto crie uma rede de engajamento e compartilhamento de conhecimento para todos que fazem parte da comunidade escolar, especialmente o corpo docente. Que essa rede sirva como multiplicadora de ações inclusivas na escola e promova cada vez mais o protagonismo dos estudantes da unidade escolar, contribuindo para participação efetiva desses sujeitos em todas as vivências escolares. Para que, primeiramente, ajudem-nos a consolidar os conhecimentos adquiridos durante o projeto e, ressignificar a metodologia a fim de efetivar a inclusão escolar.

Portanto, é possível afirmar que a comunidade escolar colhe bons frutos e que esta ação pedagógica reflete apenas uma parte do trabalho realizado pelos profissionais que atuam na promoção da prática inclusiva na presente instituição e seguem firme na trilha da inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

Para a execução deste projeto não poderíamos deixar de agradecer a todos aqueles que o tornaram realidade. A começar pela equipe de gestão que acolheu a proposta com entusiasmo e nos apoiou durante todo o processo de planejamento, organização e execução do projeto.

À equipe de docentes da instituição educacional por, não só abraçar a ideia, mas também contribuir com sugestões de melhorias, ajudar em todo o processo de organização no dia do evento e por terem participado do projeto.

À todos os profissionais que atuam na prática da escolarização da inclusão escolar da instituição educacional e aceitaram mais um desafio de propiciar um momento ímpar para a comunidade escolar.

À participação dos familiares que se esforçaram para estarem presentes e poder desfrutar desse momento enriquecedor.

E por fim, mas não menos importante, dedicamos esta pesquisa para todos os estudantes com deficiência da instituição de ensino onde foi realizado o projeto. Queremos que saibam que acreditamos no potencial de todos vocês e esse trabalho não seria possível sem a presença de vocês.

À todos vocês registramos a nossa sincera gratidão!

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

_____. **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO**. Acessado em 17 de agosto de 2022, disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Acessado em 15 de agosto de 2022, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL. Acessado em 20 de agosto de 2022, disponível em:

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

_____. República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Acessado em 26 de novembro de 2022, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas.** E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2^ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2020.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acessado: 23/11/2022

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas, p. 60-83, 2017.

PEREIRA, Laís de Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. **Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica.** *Psicol. Reflex. Crit.* vol.22 no.3 ISSN 0102-7972. Porto Alegre, 2009. Acessado em 26 de novembro de 2022, disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.019)

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS FREIREANAS COMO ENSEJO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Heloísa Cristina Pereira

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE, heloisa.pereira@ifmg.edu.br

Alice Goulart da Silva

Doutoranda em Educação da Universidade Uberaba -UNIUBE, alice.goulart@ifmg.edu.br

Fernanda Silva Torres

Doutora em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais - MG, fernandasilvatorres@yahoo.com.br

RESUMO

A educação inclusiva deve ser plural, democrática e garantir o rompimento de padrões possibilitando a ressignificação da relação do professor com o aluno. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a pedagogia de Paulo Freire estabelecendo uma conexão com a proposta pedagógica da inclusão. Este trabalho apresenta uma abordagem de natureza qualitativa e descritiva, a partir de uma pesquisa bibliográfica, em obras freireanas, documentos da legislação relacionados à educação inclusiva e artigos relacionados ao tema. A busca dos artigos, na base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), deu-se utilizando os seguintes descritores “educação inclusiva” e “pedagogia freireana”, sendo todos no idioma português, publicados entre 2020 e 2021. A pedagogia de Freire tem como princípio ser uma pedagogia da liberdade, com potencial transformador. Para tanto, propõe a superação da dialética opressores-oprimidos e visualiza o ser humano com potencial para transformar a sua realidade,

lutar por modos de vida mais justos e democráticos. Dessa forma, o pensamento freireano possibilita amplas interpretações a partir de diferentes ângulos, uma vez que sua teoria enfatiza a importância do contexto histórico e sociocultural. Com isso, o conceito da inclusão vai ao encontro das ideias de Paulo Freire ao conceber que a relação de educador e educando baseia-se na igualdade, em um processo de via dupla, onde há a construção e reconstrução do conhecimento. A partir daí pôde-se compreender que a teoria freireana pode contribuir com o processo pedagógico da educação inclusiva, por suas características humanizadora e libertadora, na qual os sujeitos participantes são estimulados a se conscientizarem de sua realidade e do papel que podem exercer nela.

Palavras-chave: Paulo Freire, Inclusão, Proposta Pedagógica, Diversidade.

INTRODUÇÃO

A história da construção das políticas públicas em prol da inclusão no Brasil surge a partir do movimento de estudiosos e familiares, sendo citada na Constituição Federal de 1988. A proposta foi fortalecida a partir de encontros internacionais, amparados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial - Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nos quais o Brasil foi signatário.

Para entendermos a proposta da Educação inclusiva, apresentamos alguns conceitos e definições legais que podem nos auxiliar em sua compreensão. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Evidencia-se desta forma que as políticas de inclusão possuem como objetivo garantir a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Mantoan (2017) apresenta a seguinte colocação sobre a inclusão escolar: "...garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação" A autora ao discutir a questão da diferença esclarece que a inclusão escolar compreende muito mais do que garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular, trata de garantir o direito de igualdade à educação, considerando as diferenças de cada sujeito do processo.

Mantoan (2017) discute, ainda, com propriedade as questões relativas à deficiência, contrapondo a interpretação da deficiência pelo modelo da área médica ao modelo social. Este último, não se ampara nas identificações de síndromes, doenças, códigos, limitações sejam físicas, mentais ou sensoriais, mas sim considera o fator social, ou seja, "a sociedade passa a ser mais limitada que as limitações que apresentam certas pessoas" (MANTOAN, 2017, p.41).

Desta forma, reforça-se a importância de compreender a deficiência em seu conceito social, uma vez que este possibilita um repensar no papel da sociedade e dos atores envolvidos, de modo que possam contribuir para os avanços das pessoas com deficiências, ultrapassando a ideia de que a deficiência encontra-se fixa na pessoa, mas que recursos, sejam pedagógicos, tecnológicos, instrumentais podem fazer a diferença e proporcionar novas aprendizagens. Neste sentido, compreende-se que a inclusão escolar é um movimento de resistência à exclusão e discriminações, a favor da superação das desigualdades e da aceitação das diferenças.

Atualmente o Brasil possui uma ampla legislação em prol da inclusão escolar, que se encontra contemplada na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que prevê atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que teve como fundamento a Declaração de Salamanca (1994), há sinalização a favor da inclusão escolar ao definir, ser dever do estado a garantia de atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A partir destas legislações novas políticas públicas têm sido desenvolvidas de forma a assegurar o direito das pessoas com deficiência no ambiente da escola regular. O Conselho Nacional de Educação CNE/CEB publicou em 2001 a Resolução nº 02 na qual destacamos:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.05).

Em 2008 foi publicada uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, legislação esta que promove o paradigma da inclusão, e da qual participaram na construção estudiosos da área de inclusão de várias universidades brasileiras. O documento que contempla a educação inclusiva, embasa nos fundamentos da educação em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, que forme cidadãos críticos e responsáveis atuantes na sociedade (BRASIL, 2008).

Atualmente a legislação brasileira que promove a educação inclusiva vem sendo debatida e construída, não só por estudiosos, mas também pelos autodefensores. Estes, são as pessoas com deficiências que foram segregadas em espaços excluídos da sociedade a partir dos preceitos de normalidade da sociedade, sendo por isso impedidos de exercerem a sua cidadania, numa clara relação de opressor/oprimidos. Uma vez segregados, eles foram impedidos de uma convivência social e pública, favorecendo a exclusão e o sentimento de que a inclusão era algo utópico. Apesar de toda esta participação e atuação, compreendemos que a legislação por si não garante a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Freire propôs a partir de seus estudos que a educação favoreça a reflexão crítica, de forma que os participantes do processo educacional sejam protagonistas e conseqüentemente atuem na sociedade a qual estão inseridos. Sua proposta diz que uma educação humanizadora e libertadora, é aquela na qual os sujeitos se conscientizassem de sua realidade e do papel que podiam exercer em seu contexto, considerando a necessidade de autoconscientização (FREIRE, 1979).

Nesse contexto, entendemos que as propostas freireanas coadunam com o paradigma da educação inclusiva, uma vez que este, propõe ofertar uma educação efetiva para todos. Entretanto, ressalta-se que a proposta pedagógica da educação inclusiva precisa ir além de qualquer princípio proposto sobre o tema. Dessa forma, Ainscow (2009) trouxe a reflexão de que é necessário a criação de uma escola compreensiva, que atenda a todos, considerando a diversidade própria de cada um, seguindo valores considerados inclusivos como, a igualdade, a participação e a compaixão. Essa visão é corroborada pela política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, quando define:

Os estudos mais recentes no campo da Educação Especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de

exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse contexto, neste trabalho, analisamos a educação inclusiva a partir das ideias de Freire, que apesar de serem anteriores às discussões e às políticas públicas para a garantia de inclusão no Brasil, compreendemos poder dialogar com a proposta de educação inclusiva. Esse diálogo é possível pela ênfase na importância do papel do educador e do educando em uma relação que oportunize a conscientização de ambos envolvidos no processo educacional.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma abordagem de natureza qualitativa uma vez que o método qualitativo busca conhecer os significados das relações humanas. Segundo Moraes (2016) uma pesquisa qualitativa prioriza a leitura e interpretação, considerando que os conteúdos selecionados possuem seus significados e significantes, sendo possíveis múltiplas interpretações a partir dos referenciais teóricos.

A forma de coleta dos dados ocorreu a partir de um estudo bibliográfico, que é definido por Gil (2002, p. 44), como uma pesquisa que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O referencial teórico foi elaborado a partir da leitura de livros, artigos e periódicos relacionados ao tema de Pedagogia de Paulo Freire e Educação inclusiva. A busca de documentos nas bases de dados da Biblioteca

Eletrônica Científica Online (SciELO), deu-se utilizando os seguintes descritores “educação inclusiva” e “pedagogia freireana”, no idioma português, com recorte temporal nos anos de 2020 e 2021. Também foram consultados documentos relacionados à legislação brasileira vigente sobre educação inclusiva.

Ao total, foram consultados 23 documentos, sendo: dez artigos, seis documentos da legislação, seis livros e uma dissertação. Esses documentos foram categorizados em: documentos sobre a Pedagogia de Paulo Freire, documentos sobre educação inclusiva,

documentos da legislação brasileira e documentos que relacionam a Pedagogia de Paulo Freire e a educação inclusiva.

Após a análise e a reflexão das fontes selecionadas, buscou-se discorrer sobre a proposta pedagógica em consonância com as ideias freireanas que propõe uma educação para todos, livre de preconceitos e sem discriminações. Nessa educação o sujeito participa ativamente do processo de conhecimento, e traz a proposta de educação inclusiva contemporânea, que propõe a convivência de todos, compreendendo suas diferenças como sendo próprias da condição humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS CONCEPÇÕES FREIREANAS

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador e filósofo, considerado o patrono da Educação Brasileira, do qual, entre as suas obras destaca-se o livro Pedagogia do Oprimido, tem o conteúdo considerado uma grande influência nas áreas teórico e prático nos estudos curriculares. As obras e teorias freireanas são conhecidas por terem proposto métodos para a alfabetização de adultos utilizando estratégias pedagógicas que defendiam a necessidade de despertar a consciência do estudante e de seu contexto de vida.

Para Freire, a educação era libertadora e possibilitaria que o homem se tornasse um ser crítico e reflexivo diante de sua realidade. A partir de seus estudos, Freire fundou uma “Teoria da Educação”, com conceitos e categorias articuladas, que auxiliam para a mudança de concepções e práticas educacionais, referenciando políticas educacionais progressistas. Sobre ele, Corrêa, (2021, p. 09), apresenta a seguinte definição: “Um educador e intelectual em movimento, em transformação e, por consequência, inacabado, que gostava de se situar e atuar historicamente a partir da realidade concreta, a partir das margens, sem perder o conjunto da sociedade”.

Nesse contexto, ele foi considerado um filósofo da Educação, e sobre isso, Calado (2001), em seus estudos afirma que Freire se inspirou em filósofos, especialmente Sócrates, que é reconhecido na importância dada ao tema do autoconhecimento e ao papel da introspecção da condição humana. Dessa forma, é a partir desta

perspectiva que podemos compreender Paulo Freire como um educador que visualiza homens e mulheres com potencial para agir em sua realidade, transformando-a. Esses indivíduos também seriam capazes de acreditar que esta mudança pode ocorrer a partir da educação e do envolvimento desta, na realidade social. Assim, ao definir a sua concepção de educação, as reflexões de Paulo Freire apresentam um diálogo constante entre os envolvidos no processo educativo, e questões como respeito, diversidade, conscientização, reflexão e prática (CORRÊA, 2021).

Os ideais pedagógicos de Paulo Freire foram direcionados inicialmente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo uma proposta de abordagem de ensino contextualizada e nova para um projeto de alfabetização desses indivíduos. Entretanto, esses ideais acabam por ultrapassar essa modalidade de ensino, e podem influenciar diversos níveis e modalidades, uma vez que o espaço da educação é essencialmente humano e social. (CALADO, 2001)

Importante destacar, nesse momento inicial, o conceito de aprendizagem, sendo essa, de acordo com Freire, uma atividade própria da sociedade, desde seu princípio, pois todas as relações humanas são perpassadas pelas trocas de experiências, através de ensino e aprendizagem. Desta forma, compreendemos o porquê do pensamento freireano, anos antes, enfatizar o papel da educação e da aprendizagem, considerando que estão presentes em todas as relações humanas.

Um dos papéis da educação, trazidos por Freire, é que esta deve possibilitar a ação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos nesse processo, expressando, para tanto, com clareza que: “o processo de alfabetização deve relacionar o ato de transformar o mundo com o de pronunciá-lo. Não há “pronúncia” do mundo sem consciência transformadora” (FREIRE, 1987, p. 50). Assim, ele reflete que o ser humano é um vir-a-ser, marcado pela “incompletude” e pela sua condição histórica, social e cultural.

Frente a necessidade de se refletir sobre o processo educacional, trazido por Freire, há menção em sua obra para o conceito de práxis, definida no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 21): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (...)”. Neste sentido, compreendemos que ele, de fato,

aborda a importância de um processo educacional no qual o sujeito desenvolva uma consciência crítica e possa agir em sua realidade.

Além disso, ele afirma acreditar que seria possível ao sujeito desenvolver a consciência crítica, transitando de uma consciência ingênua, que diz de um modo mais simples de compreensão, para a consciência crítica, que trata de um pensamento mais real, pautado na experiência e observações. A crítica oportuniza a este sujeito uma nova forma de agir frente a sua realidade, refletindo e podendo interferir sobre ela.

Complementarmente, Freire acrescenta, ainda, que uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide; liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo. As características de submissão, domesticação e adaptação são recorrente com muita frequência na educação em vigor em um grande número de países, sendo assim, esta educação tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979).

Tal pensamento, evidencia uma forte crítica a pedagogia como prática de dominação, uma forma de educação na qual o educador transfere o conhecimento para o educando, como se o segundo nada soubesse e apenas o primeiro fosse o detentor do saber. Para Freire esta forma de ensinar, traz o educador como o único dono do saber, que o detém e vai “encher” o educando com a sua narração. Este modelo de ensino foi denominado por Freire de “Educação bancária”, onde o estudante é um depositário do conhecimento do professor, recebendo-o de forma fragmentada, o que o transforma em uma “verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987).

Dessa forma, a imposição de conteúdos massificados como verdades absolutas, reforça o lugar do oprimido, pois este não é ouvido ou tem o conhecimento que possui de sua realidade valorizado. Na forma bancária de educar, a ideia principal é narrar e ao outro cabe apenas o ouvir, em oposição à forma dialógica de ensinar, na qual há a preocupação constante em ouvir, refletir, agir, colaborar. Como bem diz “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 116). Desta forma expõe que o conhecimento é uma construção mútua, com a participação de todos os atores envolvidos no processo, através do diálogo.

A importância do diálogo para uma educação democrática, conforme proposto por Freire, foi explicitada por Schram e Carvalho (2007, p.05) que:

Propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade de trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

De acordo com Adams e Pegoraro (2020) a teoria Freireana é uma das bases da teoria crítica da América Latina. Quando Freire descreve a situação do Oprimido, ele questiona todo o sistema social, político e educacional, trazendo à tona a questão das opressões presentes na realidade sócio histórica. Freire também questionava lugares estabelecidos, que criam e promovem relações de exploração e alienação, partindo, para tanto, dos marginalizados para questionar as exclusões, violências e desigualdades sociais.

Dessa forma, buscava mobilizar para a conscientização, a fim de que os oprimidos fossem percebidos, e identificassem o opressor, compreendendo o porquê das opressões e buscando superá-las. É a partir do homem simples, do campo, que se constrói a pedagogia do oprimido, promovendo a superação através do diálogo e da conscientização, propondo uma pedagogia libertadora, progressista. Como também, uma proposta da educação dialógica que possibilite que educador e educando pensem suas realidades a partir da aprendizagem.

Para tanto, Freire enfatizava o pensar e a reflexão dos educandos, promovendo a conscientização e autonomia, capacitando-os para a reflexão de forma crítica, para ações no contexto social em que se encontravam (SILVA, KOBORI, 2020). Em um de seus trabalhos, ele afirmou que: "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo" (FREIRE, 1979, p.81). Essa é a proposta da pedagogia como prática libertadora, que possibilita a autorreflexão, a reflexão e a ação do sujeito sobre o conhecimento, sobre aquilo que aprende e relaciona com sua experiência e conhecimento, a fim de agir sobre a sua realidade.

Assim, a relação pedagógica concebida por Freire demonstra que o homem pode perceber sua habilidade de ser pleno, descobrindo, através de suas relações com o meio em que vive, que essa capacidade se constitui em mudança, ao reconhecer que ele é um ser da busca e que sua aptidão ontológica é a humanização. Ressalta-se que Paulo Freire ponderava que a humanização é o elemento essencial para uma educação significativa, que estimula a conscientização e a prática da libertação, ao contrário de uma ação educativa que “domestica” ou torna os indivíduos alienados. Para tanto é importante a ruptura com as relações de dominação, dependência e manipulação, voltando-se para um processo libertador.

Ao propor uma práxis libertadora, através de uma pedagogia crítica, na qual há espaço para todos, possibilita-se um encontro com a proposta de educação inclusiva, a favor da pluralidade étnica, cultural, de diversidade e do diálogo. Adams e Pegoraro (2020) compreendem essa proposta libertadora na pedagogia crítica de Paulo Freire, na medida em que parte de situações opressoras, desumanizadoras, que exigem a reflexão e a transformação da realidade. Compreendemos que é a partir da dialética, desumanização/humanização, opressor/oprimido, que a pedagogia crítica pode atuar na realidade através das práxis - ação transformadora, a fim de modificar o social.

O pensamento Freireano com relação a educação transformadora e libertadora, é bem compreendido abaixo:

Quando a educadora e o educador creem no potencial libertador dos oprimidos e oprimidas, contribuem para que eles e elas se considerem capazes de pensar e construir o mundo... Quando ... reconhecem a vulnerabilidade da sua dependência e tentam, mediante a reflexão e a ação, subverter essa dependência, criam seu oposto dialético (ADAMS, PEGORARO, 2020, p. 40).

Desta forma a conscientização possibilita ao oprimido engajar-se em seu processo de libertação, através do diálogo e da práxis, agindo diferente de seu opressor. Assim, a pedagogia freireana, fundamentada na dialogicidade, promove uma práxis libertadora nos sujeitos envolvidos, seja na escola, na sociedade, a fim de que

o ser humano possa se desenvolver em prol de sua emancipação e conseqüentemente das transformações sociais (COSTA, TURCI, 2011).

Neste sentido, para Freire, é a partir da conscientização que os sujeitos serão capazes de avançar em seu processo de emancipação, que acontece através da percepção do inédito-viável, conforme expressa com propriedade Corrêa (2021, p. 17)

Por isso, para reinventar a esperança e a alegria na busca da emancipação social e educacional, do inédito viável, na atualidade, é importante, sim, desvelar e reconhecer que vivemos tempos de “contra-sonhos” e de situações-limite tanto em termos de imaginação social como de ação política e social no campo contra-hegemônico, para, assim, buscar inventar outras.

Assim, quando pensamos na proposta da pedagogia freireana, compreendemos que a mesma, tem um potencial transformador, na medida em que propõe: a superação da dialética - opressores/oprimidos, que o indivíduo se veja com potencial para transformar sua realidade e capaz de acreditar e lutar por modos de vida mais justos e democráticos. Neste sentido, essa pedagogia, que podemos chamar de problematizadora, percebe o homem em sua “incompleteude”, imerso em uma realidade também inacabada, permitindo a este agir para transformar sua realidade sócio histórica.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Historicamente, as pessoas com deficiências foram segregadas em espaços excluídos da sociedade a partir dos preceitos de normalidade, sendo, por isso impedidos de exercerem a sua cidadania, em uma clara relação de opressor/oprimidos. Uma vez segregados, foram impedidos de uma convivência social e pública, favorecendo a exclusão e o sentimento de que a inclusão era algo utópico.

Apesar da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 contemplarem a educação inclusiva, embasadas nos fundamentos da educação em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, que forme cidadãos críticos

e responsáveis, atuantes na sociedade, a legislação por si não garante a aprendizagem. A obrigatoriedade da educação regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência, vem sendo confirmada pelas legislações, ou seja, todos possuem o direito à educação de acordo com as políticas educacionais brasileiras, mas na prática a exclusão ainda acontece, seja pelas barreiras físicas e/ ou ainda estruturais, ou ainda pelas falhas na formação dos participantes do processo educacional.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que:

...tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Essa política enfatiza a inclusão escolar, mas seu viés não aprofunda em garantir o direito à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Apesar das legislações em favor da inclusão, inúmeras são as barreiras que as pessoas com deficiências enfrentam para terem acesso à educação, para frequentarem uma sala regular de ensino e nesta terem garantidos o direito de aprender e poderem participar com o mínimo de igualdade com os demais alunos.

Segundo Silva e Kobori (2020), a dificuldade com os métodos inclusivos, muitas vezes, ocasiona o distanciamento da lei, e se relacionam com o despreparo profissional, falta de recursos materiais, desconhecimento de metodologias ativas e de equipe

multidisciplinar, além de outros. Nesse contexto, de acordo com Costa e Turci (2011), a inclusão ainda não se efetivou como uma proposta de educação para todos, por isso, deixa a desejar em seu principal papel, o exercício da cidadania.

As afirmações propostas até o momento, coadunam com as ideias propostas por Marques e Romualdo (2014, p. 2) de que "...a escola está tensionada a refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos".

Assim, compreendemos que para consolidar a inclusão escolar, diversos são os fatores, políticos, econômicos, sociais e culturais nos quais é preciso avançar (MACEDO *et al.* 2014).

Dessa forma, práticas homogeneizadoras e a presença de paradigmas excludentes são observados, como exemplos de "padrões de normalidade", resquícios da proposta de educação especial que foram influenciados pelo modelo clínico, "que se ampara, na prática de avaliar, comparar e classificar" (SARDAGNA, 2013).

Costa e Turci (2011) mencionam que os princípios para a inclusão amparam-se nas ideias neoliberais, próprias do sistema capitalista, valorizando a chamada meritocracia. Isso ocorre sem compreender que este conceito apenas valoriza a individualidade e a competição, e assim, reafirma a exclusão imposta pela sociedade. Esses autores afirmam que embora tenham sido desenvolvidas por meio de um discurso democrático, pautado nos princípios da igualdade, da valorização da convivência na diversidade e da solidariedade, tais políticas educativas não se traduziram em uma escola inclusiva.

Estes fatores mencionados, unidos à ideologia neoliberal, favorecem a marginalização dos que não estão dentro dos padrões socialmente estabelecidos. O fato de estarmos inseridos em um sistema capitalista, dificulta o processo, uma vez que ainda são valorizados *scores* e *rankings* de educação, enfatizando uma proposta para realidades diferentes do contexto brasileiro (COSTA, TURCI, 2011). Os autores afirmam ainda, que a ideia de uma ideologia opressora não pode ser referencial para a construção de uma educação inclusiva, pois neste sentido a proposta estará fadada ao

fracasso, por não considerar os sujeitos como agentes do seu processo, e a realidade sócio-histórica em que estão inseridos.

Ao falarmos de inclusão, torna-se imprescindível definir esse termo, que traz em si a ideia de diversidade e direitos humanos. Macedo *et al.* (2014, p. 180) definem que:

Pensar a inclusão escolar nos remete à questão da diversidade humana que invariavelmente ocorre, pois, a despeito de termos garantidos direitos iguais, somos diferentes em anseios, características, pretensões, capacidades e necessidades, que devem ser respeitadas e contempladas em todos os processos de convivência social e principalmente na formação da pessoa em instituições educacionais.

Assim, é importante compreender que a inclusão é plural, democrática, rompe com padrões e possibilita o ressignificar de professor e aluno. Ao expressar este conceito da inclusão, Mantoan (2017), vai ao encontro das ideias freireanas ao conceber que a relação de educador e educando baseia-se na igualdade, em um processo de via dupla, onde há construção e reconstrução do conhecimento, aceitando e reconhecendo as diferenças. Compreendendo a inclusão desta forma, é evidente a relação com o pensamento freireano, no sentido de a escola ser lugar para as pluralidades.

Além disso, a aprendizagem no ambiente inclusivo deve ser construída na relação professor-aluno, devendo ambos participarem ativamente do processo, seja investigando ou problematizando. De acordo com Ferro (2017) ao pensar a inclusão, precisamos pensar no ser humano, compreendendo potencialidades, limites, sonhos e compreendendo que isso é o que diferencia a condição humana. Tal conceituação se aproxima do que traz, Ainscow (2009) quando fala que a inclusão exige uma escola “compreensiva”, uma escola única que atenda a toda a comunidade, considerando a diversidade presente. Para esse autor, os valores inclusivos envolvem igualdade, participação, compaixão, enfim um espaço que aceite o outro com suas diferenças.

Desta forma a pedagogia proposta por Freire, atende aos princípios da educação inclusiva, por não aceitar a ideia de homogeneização dos alunos e ao defender a educação para todos, construída por estes, sem discriminações. Trata-se de uma proposta

de ensino plural, dialógica, que promova a práxis libertadora, fundamentado em uma pedagogia ética, que respeita a dignidade e a autonomia dos educandos (COSTA, TURCI, 2011).

Nesse contexto, uma vez que a proposta da educação inclusiva vislumbra uma educação para todos, destacamos que há grande consonância com a pedagogia freireana, que tem como princípio a igualdade entre todos os participantes e a importância de desenvolver a autonomia e a valorização dos saberes de cada sujeito envolvido, criando caminhos de aprendizagem mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, apenas a elaboração de leis não é suficiente para garantir a efetiva implantação do processo educacional inclusivo, assim como a aprendizagem das pessoas com deficiência. Dessa forma, ainda são muitas as barreiras a serem transpostas, sendo a principal representada pelo processo pedagógico.

Nesse contexto, compreender a importância de se refletir e discutir sobre os caminhos para se construir uma prática pedagógica efetiva que possibilite a todos o acesso à aprendizagem é de fundamental importância. Uma escola para todos, precisa estabelecer um ambiente em que todos os atores sintam-se participantes, atuantes, ouvidos, ou seja, um espaço para conviver e aprender. Assim sendo, os avanços dos alunos e a construção do seu conhecimento se dará a partir do viver com e com a possibilidade de se aceitar as diferenças (MANTOAN, 2017).

Procuramos a partir deste artigo discutir a proposta de educação inclusiva à luz do referencial teórico freireano, que propõe uma educação dialógica, crítica, reflexiva com a participação de todos no processo educativo. Compreendemos que a proposta pedagógica de Freire, possibilita uma reflexão crítica sobre a realidade, sendo por isso efetiva para contribuir na construção de uma educação que ultrapasse os limites impostos pela cultura hegemônica. A aprendizagem se efetiva a partir da relação professor e aluno, sendo uma construção de mútua aprendizagem, na qual cada um é visto como sujeito da transformação.

Desta forma, a educação crítica-libertadora vislumbra uma conexão com os ideias da educação inclusiva, uma vez que esta se baseia na ação dialógica, a fim de que os participantes do processo educacional tenham maior consciência do mesmo e da realidade em que estão inseridos, podendo agir para transformá-la, superando as situações-limites, tão presentes ainda no processo da inclusão escolar.

Enfim, finalizamos este trabalho com a certeza de que muito ainda precisa ser discutido acerca da inclusão escolar e que um dos caminhos possíveis para avançarmos no sentido de superar as barreiras impostas ao processo da educação inclusiva é o estudo e aplicação da proposta da educação crítico-libertadora de Freire, uma vez os fundamentos propostos por esta, visa uma educação para todos, sendo por isso verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. PEGORARO, C. Educação e Pesquisa: Contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire à Pedagogia Crítica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, V.28, n. 3, p. 35-49, set./dez.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14677>

AINSCOW, M.. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D.(Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: **UNESCO**, 2009, p. 11-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm; . Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 15 jul. 2022.

CALADO, A. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: **Edições FAFICA**, 2001.

COSTA, M.P. R. TURCI, P.C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X - Pg. 3762-3774. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>. Acesso em 11 ago. 2021.

CORRÊA, S.R.M. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. **Revista: Práxis Educacional**, v 17 n 47 p.1-23 ago, 2021 - Vitória da Conquista. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7046>. Acesso em 21 jun. de 2022.

FERRO, M. B. Formação docente na perspectiva da inclusão educacional. 2017. 141 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12512>. Acesso em 15 ago. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]** - São Paulo: **Cortez e Moraes**, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, 17^a edição, 1987.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: **Atlas**, 2002.

MACEDO, M.del C.S.AIMI, D. R.S. TADA, I.N. C. SOUZA, A. M. de L. Histórico da Inclusão escolar: Uma discussão entre texto e contexto. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, V-19, n°2, p. 179-189, abr/jun /2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737218196001>

MANTOAN, M. T. E.. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**. Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 20 de ago.de 2022.

MARCONDES, M. I.. Freire como autor internacional, Pedagogia do Oprimido em língua Inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 962-985 out./dez.2018. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3934>. Acesso em 12 ago. de 2022.

MARQUES, L.P. ROMUALDO, A. dos S. Paulo Freire e a Educação Inclusiva. Eixo 1 -A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. 2014. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3512/1/FPF_PTPF_01_0435.pdf Acesso em 20 ago.2022

MORAES, R. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: **Editora Unijuí**, 2016.

SILVA, R.F. KOBORI, E.T. Inclusão Educacional: Uma reflexão Freireana. Revista **UniAraguaia**. Goiânia.v.15, n.1, p.28-37, jan/abr.2020. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/download/928/Vol15-1-art-4>. Acesso em: 28 de nov. 2022.

SARDAGNA, H. V. (2013). Educação para todos: Uma Política do Mundo Global. **Revista Liberato**, 7(8). Disponível em <http://www.revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/84> Acesso em 20 ago. 2022.

SCHRAM, S.C.; CARVALHO, M.A.B. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

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

UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 07 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, Acesso em 22 ago. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.020)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA: COMO PENSAR A MULTIPLICIDADE EM SALA DE AULA?

Rafaela Cruz Dias

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, d.rafaeladias@gmail.com.

RESUMO

A diversidade presente na atual sociedade deve ser compreendida e desenvolvida nos mais diversos ambientes. A escola desempenha papel de extrema importância na formação dos alunos, não somente em âmbito intelectual, mas também em seu desenvolvimento cidadão. A inclusão de pessoas com necessidades especiais deve ser feita de forma efetiva e clara, não somente em relação ao processo de aprendizagem, mas também na forma em que a integração em sala de aula é desenvolvida. Compreender de diferentes formas, como os colegas e os próprios professores assimilam a presença dos alunos incluídos, pode ser uma ferramenta impulsionadora da inclusão propriamente dita, que promove, assim, equidade e respeito. Assim, este estudo tem como objetivo, aplicar conceitos da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari em perspectivas inclusivas de Ensino, assim como, desenvolver relações entre o entendimento das multiplicidades pelos autores em interpretações atuais associadas à Educação Inclusiva brasileira, quando se trata de pessoas com necessidades especiais. A partir de revisões bibliográficas sobre os temas relacionados a Educação Inclusiva e o estabelecimento de relações com determinadas obras de

Deleuze e Guattari, pode-se concluir que os conceitos dos autores possuem relações evidentes com perspectivas inclusivas de Ensino. Além disso, conseqüentemente, podem ser utilizados para contribuir no desenvolvimento de novas interpretações sobre o tema, assim como, potencializar o entendimento mais múltiplo das diferenças presentes no ambiente escolar, compreendendo a perspectiva dos alunos incluídos e também de todos integrados ao ambiente que os cercam.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Filosofia da Diferença, Deleuze, Guattari.

INTRODUÇÃO

Uma das funções da Educação é a criação de novas formas de desenvolvimento. Vigotski defendeu que a educação não deve ser entendida como uma forma de assistência, complementação ou suplementação de uma determinada deficiência, sendo biológica e/ou cultural. Deve ser entendida como uma forma de construção de meios para a participação ativa do indivíduo em perspectiva social. Com isso, as adversidades relativas à educação de uma criança com alguma deficiência e seu respectivo processo de desenvolvimento em âmbito social não devem ser considerados um impedimento para inclusão do aluno (SOUZA E ANDRADA, 2013).

A deficiência integra-se na educação, sendo entendida a partir do enfoque no desenvolvimento coletivo e de construção do caráter do indivíduo. Entender essa privação como algo além de uma imperfeição, considerando a amplitude pessoal de cada aluno, destacando suas múltiplas funcionalidades e potencialidades, deve ser a base do ensino de pessoas com alguma singularidade física ou cognitiva (DAINEZ E SMOLKA, 2014).

É nesse sentido que o autor defendeu que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997, p. 93) Em outro momento, Vigotski (1997) novamente apontou que “em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade”.

Vigotski também desenvolveu o conceito de compensação social, que consiste na integração da pessoa com deficiência no contexto trabalhista, e nos demais ambientes sociais. Dessa forma, a compensação social, como metodologia educacional, demonstra sua perspectiva acerca que o ensino não deve direcionar sua fundamentação na deficiência do indivíduo, seu exercício deve embasar-se no aprimoramento de atividades multifacetadas, como o desenvolvimento de imaginação, memória, percepção e capacidade de contextualização social (VIGOTSKI, 1987).

(...) Vigotski citado por Padilha e Barbosa (2015, p.3) recorda que “a força determinante da sua exclusão dos bens culturais produzidos pela humanidade está, justamente, nas consequências sociais da deficiência e não nela mesma” (VIGOTSKI, 1997).

Especificamente relacionando o desenvolvimento da criança com deficiência, parte-se de que, embora essa característica resulte em singularidades, dificuldades na habituação da criança, justamente devido a essas adversidades, ocorre a incitação à busca de vias diferenciadas de adequação individual, que implicam na paridade da deficiência, vista como empecilho. Dessa forma, é necessária a elaboração de ferramentas, as quais atuam como vias indiretas de desenvolvimento cultural, sendo assim utilizadas, em situações que devido à deficiência, ocorra alguma dificuldade referente a obtenção desse processo de modo direto (DAINEZ E SMOLKA, 2014).

A Filosofia da Diferença expressa por Gilles Deleuze e Félix Guattari propõe relações entre conceitos que envolvem multiplicidade; ramificações de pensamento.

Reflexões que podem ser aplicadas quando se trata do respeito às diversidades, no caso deste estudo a pessoas com necessidades especiais. Ainda assim, pode-se associar relações acerca da diferença à aplicação da Educação Inclusiva. Dessa forma. Este estudo teve como objetivo apresentar conceitos da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari, como o entendimento das multiplicidades e assim a sua possível relação com a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais.

METODOLOGIA

Este estudo se enquadra na finalidade de pesquisa básica, como uma pesquisa qualitativa, à medida que promove o entendimento e relação entre conceitos. Trata-se de uma pesquisa teórica acerca de Educação Inclusiva e as associações acerca de multiplicidade presentes na Filosofia da diferença de Deleuze e Guattari.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, nos portais de periódicos da Scielo e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) acerca de trabalhos que envolvessem

pessoas com necessidades especiais associadas ao ambiente escolar. Para esta pesquisa inicial, foi utilizado como base teórica, as perspectivas de Vigotski acerca dos temas; neste ponto da pesquisa, esses sujeitos foram tratados como pessoas com deficiência, devido à utilização do termo por Vigostki.

Posteriormente, uma resenha acerca da obra “Mil Platôs”, de Deleuze e Guattari foi elaborada, com o objetivo de apresentar os principais conceitos acerca de multiplicidade e diferença.

Por fim, com a apresentação dos conceitos, foi possibilitado o estabelecimento de relações entre a Filosofia de Deleuze e Guattari e o entendimento das multiplicidades e respeito à diferença.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além da parceria de Deleuze e Guattari em “Mil platôs”, os filósofos desenvolveram o “Anti-édipo”; obra de grande impacto em diferentes campos de estudo, principalmente na psicanálise. Os autores associam a psicanálise a uma forma de captura da multiplicidade, através do aprisionamento do inconsciente do indivíduo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Assim como o “Anti-édipo”, o “Mil platôs” recebe o subtítulo: capitalismo e esquizofrenia, dois conceitos que se relacionam com a tomada da multiplicidade em seu estado mais puro e a própria multiplicidade propriamente dita, respectivamente. Os dois livros tratam da inquietação existente entre uma forma mais ampla de pensamento e seu imposto aprisionamento. Contudo, a segunda obra tem como foco o desenvolvimento de diferentes conceitos acerca dessa relação. A obra define dualismos entre concepções que definem os limites e potencialidades das mais diversas formas de multiplicidade e seus limitadores (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Deleuze e Guattari definem que a realidade é múltipla, não sintetizadas a um modelo de fundamento perfeito e imutável. Assim, não há fundamento que constitua a multiplicidade (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações, são, ao

contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. (DELEUZE E GUATTARI, 2007)

A multiplicidade é aplicada à realidade de forma irreduzível, a partir das diferentes formas de se pensar, não devendo ser reduzida e muito menos aprisionada. Porém, deve-se refletir, de que forma essa multiplicidade se encontra estratificada? Qual a possibilidade de expressão associada a ela?

Os filósofos destacam a existência de processos ilegítimos de estratificação, com os quais a multiplicidade e conseqüentemente, a diferença não são exploradas e disseminadas perante perspectivas sociais, tornando a realidade improdutiva. Essa implicação é trabalhada com o entendimento de diferentes relações dualistas. Contudo, inicialmente necessita-se definir conceitos basais na filosofia da diferença entendida por Deleuze e Guattari (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

A multiplicidade, como conjunto, é relativa à terra, o território estabelecido é definido como o estrato, e o processo de estratificação como territorialização. Além disso, a apreensão produzida pela terra no território é associada à desterritorialização (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

RIZOMA E ARBORESCÊNCIA

Deleuze e Guattari, de início, nos apresentam duas diferentes formas de produção de um livro, o desenvolvimento de um livro raiz e de um livro rizoma. Associações com a biologia, política, anatomia, e outras áreas de estudo, são propostas em todo o processo de desenvolvimento dos dualismos relacionados ao pensamento dos filósofos.

O livro raiz, clássico, propõe uma imagem do mundo, define uma tese, se inicia em um ponto, como raiz e se abre em ramificação. Assim, parte de uma unidade para posteriormente chegar ao múltiplo, inicia na tese para atingir a interpretação. Os ramos, múltiplos, são impostos a uma relação de dependência à unidade, como uma árvore, que depende incondicionalmente de uma raiz. Consistem em livros estafados, fixos, que não correspondem à realidade, que nunca compreenderam a amplitude da multiplicidade (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Em contraposição, há o livro rizoma, que parte do múltiplo e atinge uma unidade como unicamente resultado. Dessa forma, a unidade resultante consiste em um todo, ainda assim, aberto. O livro não objetiva abordar uma cópia da realidade, e sim fazer rizoma, se entrelaçar com multiplicidade, desassociando-se do quesito unificador. Define que a multiplicidade não se encaixa em um modelo único, é o que entorna as estruturas.

Há duas maneiras de ler um livro. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então, vamos buscar seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma caixa contida na precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro, ao infinito. Ou a outra maneira a-significante: o único problema é: "isso funciona, e como é que funciona". Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Essas perspectivas se apoiam a definições da biologia, mais especificamente da botânica. Partindo do modelo arborescente com seu princípio em uma raiz unificadora, que instaura dependência.

A raiz é o órgão especializado para a fixação da planta no solo e para a absorção de água e sais minerais em solução, podendo ainda desempenhar as funções de reserva de substâncias e de aeração em plantas aquáticas, entre outras. A raiz é caracterizada como um órgão cilíndrico, aclorofilado que se distigie do caule por não se apresentar dividida em nós e internós e por não formar folhas ou gemas (RAVEN, 2007)

Enquanto o rizoma é definido com uma estrutura múltipla e proporcionadora de conexões.

Chama-se rizoma um tipo de caule, geralmente subterrâneo, que se dispõe mais ou menos paralelamente à superfície do solo, e que emite, de espaço a espaço,

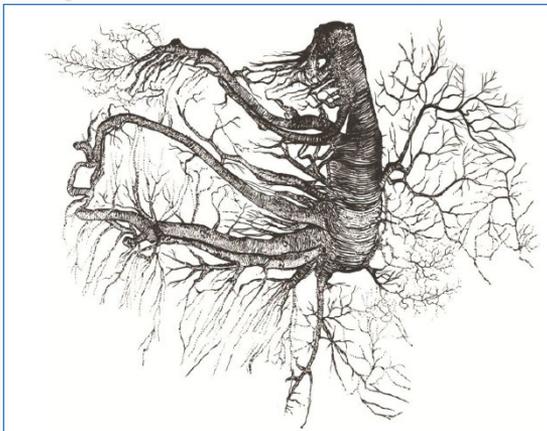
brotos aéreos foliosos e florísticos, podendo também emitir raízes de seus nós (RAVEN, 2007).

A terra é repleta de multiplicidade, um solo sem fundo, de puras possibilidades. A árvore depende de uma raiz, se fundamenta em uma unidade, introduz uma hierarquia; da raiz às folhas. Deleuze e Guattari articulam que “muitas pessoas têm árvores plantadas na cabeça”, pensamentos centrados, rígidos; tem sua multiplicidade submetida à subjetividade. Já o rizoma propõe outra forma de organização da multiplicidade; não é subordinado a um centro hierárquico. O todo se abre de modo a desestruturar a verticalidade, propõe o desenvolvimento do múltiplo, do possível, do flexível. Assim, “a árvore centralizada em uma estrutura fixa é um modelo, enquanto o rizoma é um processo” (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída, escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Embora o dualismo esteja presente na apropriação dos conceitos árvore e rizoma, ambos consistem em perspectivas de interpretação da multiplicidade, enquanto sua organização, sendo assim indissociáveis. O dualismo é instaurado não para definir o ideal, mais adequado, mas como crítica às estruturas enrijecidas. Nesse caso, critica a força do modelo arborescente, tendo o rizoma, como um processo desenvolvido para ampliar as possibilidades de construção de pensamento, de instauração de formas de limitação ao múltiplo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Figura 1 - Representação de uma estrutura rizomática



Fonte: Raven, 2007

Podem ser definidos princípios do rizoma e de sua conformação. Os princípios de heterogeneidade e conexão, que definem que o rizoma se expande por conexões, se liga de forma heterogênea, cresce descentralizado; se espalha, como processo de relação entre heterogeneidades (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O princípio da multiplicidade, pela qual o rizoma é produzido; a multiplicidade o compõe, como linhas que se ramificam e se alteram. Deleuze e Guattari parte do exemplo da marionete, como objeto, manipulado por um sujeito, como uma agregação que não só define, mas também participa dos movimentos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Também é apresentado o princípio de ruptura, que destaca que o rizoma pode ser rompido em qualquer ponto, sem que essa alteração desfaça sua conformação, que retorna a ser expandida para algum lugar. A ruptura estaria associada a um ponto de disseminação. Com um novo corte, ocorre um novo começo, um novo caminho, como um formigueiro, que pode ter interferência em qualquer ponto, mas que se reconstitui à sua formação a partir de novas possibilidades de expansão (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O rizoma também é definido com o princípio da cartografia e decalcomania, não sendo definido a partir de um modelo, não demonstrando formas ordenadas ou prioritárias estruturalmente, não possuindo característica para reprodução e cópia, não é possível elaborar um decalque a partir de sua conformação. Suas

ramificações se transformam sobre a superfície. O modelo árvore consiste em um decalque da multiplicidade, como tentativa de cópia; uma representação. Já o rizoma, é estabelecido por cartografia, não como cópia, mas como organização fluida. É aberto, flexível, possibilita conexões e não reproduções, é uma coordenação ampla sobre a multiplicidade, como um corte definido de forma heterogênea e somática. O rizoma inclui possibilidades, é o processo de desenvolvimento da multiplicidade definida a partir dela mesma, é disjuntivo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

A partir disso, se conectam heterogeneidades, a diferença passa a integrar, sem ser definida por mediações, ocorre como soma, como abertura às multiplicidades e operadora de conexões e possibilidades. Ao invés de interpretar, deve-se propor experimentações. A sociedade aprisiona os desejos múltiplos, porque se tem receio nas possíveis ligações com o diferente. O desejo é a revolução pura, incita conexões, incentiva expansões de pensamento (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de “platôs” que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs. Demos a ela uma forma circular, mas isto foi feito para rir. Cada manhã levantávamos e cada um de nós se perguntava que platôs iria pegar, escrevendo cinco linhas aqui, dez linhas alhures. Tivemos experiências alucinatórias, vimos linhas, como fileiras de formiguinhas, abandonar um platô para ir a um outro. Fizemos círculos de convergência. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Pensar de forma rizomática possibilita um mundo mais criativo e receptivo, conectando os mais diversos pontos de um território que é originalmente definido como uma estrutura centralizada e hierárquica; a árvore social (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

CORPO SEM ÓRGÃOS E ORGANISMO

O corpo sem órgãos é desenvolvido a partir de abordagens diferentes nas obras de Deleuze e Guattari. Em “Anti-édipo”, o conceito tem base mais teórica e ontológica, enquanto que em “Mil platôs” é pensado como um agrupamento de ações, em seu sentido mais ético (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O “Anti-édipo” considera o desejo, que constitui o ser como uma máquina desejante, com fragmentos conectados e funcionamento próprio, contrariedade em movimento, que estabelece novas organizações para conviver com seus desejos. O corpo sem órgãos é contrário a essa organização mecânica, é uma multiplicidade subentendida, da qual se originam as linhas desejantes. Não se aplica às repetições, é um processo adverso, é o desenvolvimento da veracidade dos desejos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Em “Mil platôs”, é uma prática ética, desenvolvida perante as multiplicidades, oposta ao organismo estratificado, com estrutura e funcionamento definido. O corpo é estabelecido a partir da inquietude entre as multiplicidades e estratificações. Assim possui sua organização; organismo e sua desordem; corpo sem órgãos. O órgão funciona com o todo, funcionalmente, não possui um objetivo se isolado. O corpo sem órgãos é a diferença, encoberto à organização, multiplicidade pura. Esse conjunto tem capacidade de afetar estruturas, impulsionando linhas desejantes, estabelecendo novos objetivos aos corpos. Assim, não é isolado nem coletivo, não sendo atingível, é exterior dos corpos organizados; organismos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao corpo em órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o Corpo sem órgãos – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas,

que penetramos e somos penetrados, que amamos.
(DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.12).

Com isso, se instaura a reflexão “por que aproximar-se de um corpo sem órgãos? Nessa perspectiva podemos entender o dualismo inseparável dos conceitos de organismo e corpo sem órgãos. Deve-se entender que a estratificação não pode ser integralmente submetida ao desejo, e que o desejo não atue como destruidor da estratificação por completo, pois essa relação intensa pode resultar na dependência do movimento dessas extremidades. Se tem a disposição às intensidades que antes eram ausentes, com a transformação de ordenações interessantes acerca dos mais diversos pontos individuais e sociais. A desestruturação de pensamentos pode resultar no encontro de uma nova terra, a partir da busca de uma conformação mais concordante ao desejo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Enfim, como se pode alcançar esse corpo sem órgãos? Através da experimentação; da desorganização, de novas formas de pensar, de conectar, estabelecer relações, de entender os fluxos e ideias. O organismo é uma forma de estruturação da multiplicidade, com órgãos com funções distintas e isoladas. Extravasar esse organismo é proporcionar a essa organização, uma revolução de experimentações, é não se conformar com territórios definidos de forma subjetiva, é desterritorializar o sujeito; é uma necessidade para uma vida intensa (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Nós não paramos de ser estratificados. Mas o que é este nós, que não sou eu, posto que o sujeito não menos do que o organismo pertence a um estrato e dele depende? Respondemos agora: é o corpo sem órgãos, é ele a realidade glacial sobre qual vão se formar estes aluviões, sedimentações, coagulação, dobramentos e assentamentos que compõem um organismo - e uma significação e um sujeito. É sobre ele que pesa e se exerce o juízo de Deus, é ele quem sofre. É nele que os órgãos entram nessas relações de composição que chamam de organismo. O corpo sem órgãos grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Ainda assim, devemos partir dessa prática de maneira a experimentar de forma prudente, não excluindo nenhum tipo de organização de forma totalitária. Toda forma de revolução demanda cautela, para não ser obtida a desestruturação completa. É preciso viver a diferença, sem se perder nela. A prudência é associada diretamente à experimentação, não define demarcações, mas aplica à experimentação, a capacidade de encontrar seus próprios limites. Quando se objetiva à multiplicidade, se necessita da experimentação, com sua prudência para continuidade e cautela para evitar seu descontrole (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Por que este desfile lúgubre de corpos costurados vitrificados, catatonizados, aspirados, posto que o corpo sem órgãos é também pleno de alegria, de êxtase, de dança? Então, por que estes exemplos? Por que é necessário passar por eles? Corpos esvaziados em lugares plenos. Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência. (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.13).

Quando se opõe o organismo ao corpo sem órgãos, entende-se sua interdependência, não se pode ser corpo sem órgãos ou organismo em totalidade, se identifica o ponto médio entre essa relação. A estratificação é presente, contudo é submetida a processos múltiplos a todo momento.

O organismo já é isto, o juízo de Deus, do qual os médicos se aproveitam para tirar seu poder. O organismo não é o corpo, o corpo sem órgãos, mas um estrato sobre o corpo sem órgãos, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil. (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.25).

Enfim, como entender essa tensão e definir a posição mais interessante para se habitar? Não se deve pensar em romper os estratos de forma definitiva, deve-se concentrar o impulsionamento na capacidade de se desestruturar conforme a necessidade, pois o

corpo sem órgãos é adjunto ao organismo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Assim, se estabelecem os seguintes questionamentos, “é possível alcançar a intensidade em sua plenitude sem se perder na própria multiplicidade?”, “se há um limite, qual a intensidade que o corpo consegue suportar?” e “como experimentar sem se perder na loucura de suas potencialidades?” (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

ROSTIDADE

Deleuze e Guattari exploram a formação e deformação de um rosto determinado. Inicialmente, se entende que o rosto é formado pela linguagem, parte da potencialidade de certos fluxos que estabelecem uma forma. A palavra é uma ferramenta de poder, de forma que pode ser associada a uma prática despótica, que pressupõe o corpo de uma determinada maneira. Essa palavra, pode demonstrar rigidez; controlando algo, sendo obedecida, ou pode ser sutil, como uma forma de ensino. A partir da linguagem, ocorre a estruturação, a modelagem do corpo.

Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes. (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.36).

Pode-se explorar dois conceitos para o entendimento mais efetivo do dualismo que envolve a rostidade; o muro branco e o buraco negro. O muro branco se apoia às linhas de significância, signos, regimes que se relacionam. Um signo se relaciona com outro, sendo despóticos, associados ao autoritarismo, colonizando o indivíduo aos seus significantes. A interpretação dessas relações objetiva a ruptura e construção de novos significados (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O buraco negro é subjetivo, redundante, sendo o ponto central do estabelecimento despótico da relação de signos. Consiste no centro, do qual tudo se origina. Os significantes se dispõem em linhas, que possuem pontos que circundam uma ideia central. A subjetividade é um buraco negro que aprisiona sujeitos em sua própria estrutura. Toda definição fixa e inflexível é um buraco negro, instauradas em forma de imposições sociais, como “faça dessa forma, seja de tal maneira”. Há uma rendição a esse buraco negro, que não dispõe de multiplicidades, a medida que não trabalha as potencialidades, alternativas, transformações. É algo que destrói o criativo e a diferença em suas manifestações mais plenas. Algo que transporta e estabelece fundamentos, que impossibilita fluxos, que se fecha para o fora, e que conseqüentemente institui sua própria e única maneira de pensar. Assim se definem, o muro branco indestrutível e o buraco negro do qual nada escapa, como definição de uma identidade eterna e imutável (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O muro branco não pára de crescer, ao mesmo tempo que o buraco negro funciona várias vezes. [...] “Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti”: a relação binária se estabelece entre o “não” de primeira categoria e um “sim” de categoria seguinte que tanto pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço. De qualquer modo, você foi reconhecido, a máquina abstrata inscreveu você no conjunto de seu quadriculado (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Com isso, o rosto é uma estratificação do corpo sem órgãos, dentro de uma intensidade. O muro branco e o buraco negro definem e formulam o rosto. Essa rostidade é definida como um conceito fechado e subjetivo, para definir possibilidades.

É o resultado de uma imposição, de uma máscara colocada, de uma limitação estabelecida a partir de determinadas significações. O rosto é criado, definido com uma maneira de pensar e agir, induzindo o sujeito a um determinado tipo de rosto. Fundamentos que distribuem a multiplicidade, de modo que se associam a um poder central, são a base da formação dos rostos e do controle de tudo que se contrapõe a essa determinação. Certas desvinculações

podem ser consentidas, enquanto outras que fogem da normalidade estabelecida, podem ser destruídas.

Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou sua ingenuidade (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Formas de tolerância são aplicadas à diferença, que, de certo modo, são aceitas dependendo das conformações nas quais são incluídas e analisadas. O alternativo é distanciado, reprimido, e em determinadas situações apagados. A definição de rostos configura o todo em um modelo pré-estabelecido. Quanto mais afastado do modelo vigente, mais periférica é sua localização com relação ao ponto central. A definição de um rosto resulta na captura de um corpo, sendo que a desterritorialização do corpo é a territorialização do rosto (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Um corpo objetiva uma forma, enquanto um rosto, uma maneira de execução, que tenha uma finalidade específica. À medida que se encontra um corpo sem órgãos, o rosto se deforma, se desfaz de sua plenitude. Esse rosto deformado, desconstruído é visto como estranho, inadequado, como um erro que não se encaixa. Contudo, essa deformação resulta em novas possibilidades, manifestações, tanto de pensar, quanto de agir (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Pode-se apresentar sintomas dentro dessa deformação. Um sintoma é uma linha de fuga, um tique, que nos singulariza, que desvincula uma identidade. Consiste no que deforma o rosto e o afasta do modelo, é uma manifestação singular, e não uma falta, imperfeição, defeito.

O que é um tique? é precisamente a luta sempre recomeçada entre um traço de rostidade, que tenta escapar da organização soberana do rosto, e o próprio

rosto que se fecha novamente nesse traço, recupera-o, barra sua linha de fuga, impõe-lhe novamente sua organização (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.64).

O sintoma se relaciona a um modo de vida, com suas potencialidades como consequências necessárias à sua vivência e expressão. É uma forma de protesto, de revolução, de diferença, de descontentamento a um modelo que não o representa. Assim, deforma o rosto e conseqüentemente o corpo, não se retraindo a limites impostos. Essas linhas de fuga precisam ser analisadas, desde a forma de dispersão e direção, objetivando algo interessante e novo. Deve-se entender para onde essas linhas podem nos levar, encontrando a criatividade presente em cada sintoma (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

O sistema completo compreende então: o rosto ou o corpo paranóico [sic] do deus-déspota no centro significante do templo; os sacerdotes interpretativos, que sempre recarregam, no templo, o significado de significante; a multidão histórica do lado de fora, em círculos compactos, e que salta de um círculo a outro; o bode emissário depressivo, sem rosto, emanando do centro, escolhido e tratado, ornamentado pelos sacerdotes, atravessando os círculos em sua fuga desesperada em direção ao deserto. Quadro por demais sumário que não é somente o do regime despótico imperial, mas que figura também em todos os grupos centrados, hierarquizados, arborescentes, assujeitados: partidos políticos, movimentos literários, associações psicanalíticas, famílias, conjugalidades [...] (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.70).

A deformação do rosto é o encontro do corpo sem órgãos, por múltiplas e prudentes formas de experimentação. Fazer com que o indivíduo extravase sua forma, escape de um rosto definido e se afaste de uma forma de subjetividade fechada, é impulsioná-lo em direção a diferentes potencialidades. O ser humano é submetido a determinados aprisionamentos; vícios, interpretações, pré-conceitos, significantes monótonos, de organismo que não exprimem experimentações. Se rebelar contra essas imposições é propiciar novos pensamentos inovadores, é desenvolver um corpo sem órgãos como prática, através do entendimento de novos caminhos.

Impulsionar a experimentação em detrimento da interpretação, incentiva a busca pelas linhas de fuga, como sintomas que levam o indivíduo a outros espaços (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Formar um corpo sem órgãos possibilita que subjetividades pré-existentes sejam afetadas e possivelmente alteradas. O objetivo dessa formação é atingir o potencial de um corpo, para além de seus aprisionamentos, a partir de experimentações que conduzem o pensamento através de linhas, antes omitidas e que, nessa perspectiva, podem ser decorrer a novas direções. Dessa forma, trata-se de um processo ininterrupto, de alcance de novas experiências (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Determinadas associações só são possíveis a partir do desenvolvimento de competências desejantes de multiplicar conexões a partir de desterritorializações. Como princípios; não há desterritorialização isolada, mas linhas de fuga que se associam e se expandem. Assim como, esse processo não necessariamente é breve e conciso, podendo tratar-se de um conjunto de etapas subsequentes de criação de linhas de fuga e abalo de territórios (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Essas linhas de fuga deslocam pensamentos já fixados; territorializados para novos territórios, retirando o indivíduo de um centro, de uma raiz, de um rosto instituído, deformando-o de forma conjunta. A linha de fuga é o próprio sintoma, é o próprio desejo. O ser humano possui suas linhas de fuga, porém dispostas em amarranhados que dificultam a dispersão em novas experimentações. As linhas de fuga possibilitam mundos diferenciados, trilhas desviantes, sendo a própria manifestação da diferença. Deve-se buscar o entendimento das possibilidades de alcance e de exercícios dessas linhas em sua totalidade (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da diferença expressa por Deleuze e Guattari tem como base o entendimento de multiplicidades, desenvolvidas a partir de diversos conceitos associativos que corroboram o incentivo ao entendimento do diverso.

Dessa forma, explorar as possibilidades acerca dessas perspectivas, associando diretamente a amplitude envolvida à Educação

Inclusiva, é consideravelmente relevante diante do que consiste a inclusão propriamente dita de alunos com necessidades especiais.

Compreender como o múltiplo funciona e também como é reprimido e intimidado a uma sociedade, enraizada em conceito pré-determinados, pode contribuir para a potencialização das diferentes formas de experimentação associadas ao processo de Ensino Inclusivo.

Como as multiplicidades podem ser entendidas? Como podem ser exploradas e incentivadas no desenvolvimento de diferentes formas de aprendizagem? Esses questionamentos podem ser ampliados de acordo com as perspectivas teóricas expressadas por Deleuze e Guattari, em âmbito de compreensão coletiva e individual. O que o diferente tem para oferecer a um docente rizomático, que se permite diversificar metodologias e experiências de pensamentos e atitudes?

A Filosofia da diferença permite entender e impulsionar o múltiplo, contribuindo não somente para a interpretação das diferenças, mas para uma Educação que aceite e promova o respeito.

REFERÊNCIAS

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. (2016). *Vygotskian inspired research on the developmental implications of organic impairment. Mind, Culture, and Activity*, s.l., v.18, n. 7, p.01-14. Jul. 2016.

PADILHA, A. M. L. Contribuições de Angel Pino para pensar o Homem Novo em Vigotski. Caderno. **CEDES**, Campinas, 35, p.391-404. Set. 2015.

RAVEN, P. et al. **Biologia vegetal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vygotsky para a contribuição do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.30, n 3, p. 355-365. Set. 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. (Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madrid: Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021)

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: REVISÃO DA LITERATURA

[William Berg Lima da Silva](#)

Mestrando do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, william.2022600073@unicap.br;

[Mariana Neves Regueira](#)

Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, mariana.2022600037@unicap.br;

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de deficiência intelectual no âmbito escolar de contexto inclusivo adotada em artigos científicos nos últimos cinco anos. Especificamente, foi identificar a concepção adotada pelas pesquisas selecionadas; verificar as orientações teórico-metodológicas dos estudos sobre deficiência intelectual no âmbito escolar inclusivo pelas pesquisas selecionadas e investigar a incidência tanto da concepção quanto das orientações teórico-metodológicas adotadas nos artigos científicos. Para isso, lançando mão à metodologia qualitativa, realizamos uma busca de artigos científicos nacionais que abordaram o tema deficiência intelectual no contexto escolar inclusivo, nas bases eletrônicas de dados SciELO – Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Nos artigos levantados, identificamos que muitos deles adotaram, majoritariamente, a concepção de deficiência intelectual de forma inclusiva, ao passo que outros o adotam por uma concepção de exclusão. Sobre as perspectivas teóricas, verificamos diferentes ópticas de investigação, nas quais prevaleceram o viés sociointeracionista,

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.021)

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO. REVISÃO DA LITERATURA

o construtivismo, o comportamentalismo e o cognitivismo. Destarte, concluímos que a concepção de deficiência intelectual é um fator importante na hora da investigação, tendo em vista que devemos sempre promover a inclusão de pessoas com deficiência. Outrossim, este é um tema que necessita constantes investigações científicas a fim de (re)significarmos a vivência dos sujeitos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Perspectivas Teóricas, Educação, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Um ambiente escolar inclusivo deve, por lei, aceitar crianças com todos os tipos de deficiência. Atualmente, no Brasil, todas as escolas públicas ou privadas, independentemente da metodologia adotada, são obrigadas, por lei, a receber toda e qualquer criança deficiente; seja ela: deficiente física, deficiente visual, deficiente auditiva, ou deficiente intelectual. Porém, a deficiência intelectual é um tema delicado e bastante discutido na academia, em diferentes gêneros científicos: artigos, ensaios, dissertações, teses; como também em outros gêneros que fazem parte do âmbito cotidiano: filmes, vlogs, séries, reportagens, notícias. Por ser de difícil diagnóstico e ter um histórico de discriminação social, há uma necessidade de discussão sobre esse tema, principalmente no contexto atual do país, pois além de ser uma questão de saúde pública, requer muitas elucidações científicas, pois é, também, uma questão social e de educação inclusiva - o que demonstra uma relevância científica importante para os pesquisadores.

Por ser tão complexa, a deficiência intelectual enfrentou muitos percalços até mesmo para sua definição, a qual poderá assumir concepções capazes de promover a inclusão ou a exclusão de pessoas sob essa condição. De acordo com Carvalho e Maciel (2003), a concepção de deficiência intelectual perpassou por diferentes classificações, tendo como hegemônica, há época, (i) a loucura. Ao lado dessa, havia também a imbecilidade e idiotia, as quais estavam associadas à concepção de (ii) deficiência mental enquanto "organicista, de natureza neurológica, identificada pelo atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos" (Ibidem, 2003. p.149). Os autores também apresentam a concepção de (iii) deficiência mental como "fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual" (CARVALHO; MACIEL, 2003. p. 149); (iv) como "distúrbios congênitos da personalidade, inscrito na categoria das oligofrenias, assim entendidas como períodos deficitários congênitos e precocemente adquiridos" (p.149); (v) como

"Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas

das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.” a partir da terminologia adotada pelo DSM-VI (CARVALHO; MACIEL, 2003. p.153)

Já para Luckasson et al. (2002), os quais adotam o termo ‘retardo mental’ para o assunto, e que baseiam-se no American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002, (vi) a deficiência equivale a uma concepção multidimensional “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais.” (p.8). Por outro lado, há autores e pesquisadores como Amaral (1992), Ribas (1992), Tunes e Piantino (2001) e Smith (2003) que indagaram-se sobre a existência da deficiência intelectual, considerando-a como uma convenção ou algo socialmente construído; uma “invenção” a ser superada.

Não obstante, de acordo com Tédde (2012), é possível classificar essa deficiência tanto como deficiência mental (D.M) quanto Deficiência intelectual (D.I):

A maior dúvida para classificar essa deficiência encontra-se entre deficiência mental (D.M.) e deficiência intelectual (D.I.). Mas através de modificações de documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), percebe-se que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual (TÉDDE, 2012. p.22).

Diante disso, vale ressaltar que adotaremos a terminologia ‘deficiência intelectual’ por aferir-se maior completude do tema no nosso hodierno e maior inclusão às pessoas em situação de deficiência, respeitando, também, os trabalhos que preferiram utilizar o termo ‘deficiência mental’. Da mesma forma, a sexta concepção (vi), apesar de não adotarmos a terminologia ‘retardo mental’,

parece-nos uma visão que dialoga com o respeito para com a pessoa com deficiência, pois tem-se a multidimensionalidade das modalidades da vida (o que inclui a língua/linguagem, funções motoras, funcionamento intelectual etc.) como guia de orientação.

A deficiência intelectual acompanha diversos indivíduos em diferentes faixas etárias. Pensando nisso, não é raro encontramos cidadãos com esta condição frequentando aulas assim como pessoas típicas - o que realmente deveria ser natural. Entretanto, sabemos que isso não acontece com frequência e que, no Brasil, o processo de inclusão escolar

“está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais eqüitativos no acesso de todos a bens e serviços. Associada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular” (MANTOAN, 2006. p.320).

Associado a isso, sabemos que não é só a promoção de atitudes e provimento de meios que garantem a inclusão escolar de pessoas em situação de deficiência intelectual. É indispensável levarmos em consideração a escolha de sua terminologia e de sua concepção, sobretudo no âmbito escolar - que faz parte de um longo período de nossas vidas. Com isso, a depender da concepção do termo, podemos estar incluindo ou excluindo muitos cidadãos.

Tendo em vista que há muitos trabalhos sobre esse tipo de deficiência, e que sua terminologia é vasta, o objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de deficiência intelectual no âmbito escolar de contexto inclusivo adotada em artigos científicos nos últimos cinco anos. Mais especificamente, foi identificar a concepção adotada pelas pesquisas selecionadas; verificar as orientações teórico-metodológicas dos estudos sobre deficiência intelectual no âmbito escolar inclusivo pelas pesquisas selecionadas e investigar a incidência tanto da concepção quanto das orientações teórico-metodológicas adotadas nos artigos científicos.

A investigação da concepção de deficiência intelectual em artigos científicos no âmbito escolar inclusivo auxiliará na compreensão

do uso do termo por pesquisadores nos últimos anos, da mesma forma que trouxe informações capazes de minimizar o preconceito e o estigma sobre o assunto.

Ainda sobre a concepção de deficiência intelectual, algumas questões nortearam esta pesquisa: Qual a concepção sobre deficiência intelectual adotada em artigos científicos em contexto escolar inclusivo? Qual orientação teórico-metodológica é adotada em artigos científicos sobre deficiência escolar em contexto escolar inclusivo?

Nas próximas seções encontram-se: (i) o referencial teórico, em que aborda-se a temática de forma mais aprofundada; (ii) os caminhos metodológicos, os quais explicamos o procedimento adotado para levantamento do corpus; (iii) análise e discussão dos dados, que consistiu na apresentação da concepção de deficiência intelectual e das perspectivas teóricas que guiaram os artigos científicos pesquisados; (iv) as considerações finais, de maneira a destacar os resultados encontrados a partir da nossa análise, oferece-nos informações que possibilitam a execução de um panorama das inclinações das pesquisas sobre o tema deficiência intelectual na esfera da inclusão escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o século XIX, há, no Brasil, registros de inúmeras iniciativas e tentativas de inclusão ou de atenção às pessoas com deficiência. Segundo Pierrucci (apud Mantoan, 2006, p. 320) “ser gente é correr sempre o risco de ser diferente”. Porém, o ser humano tem a tendência a rejeitar o que é diferente. Desde os tempos antigos, o que não se enquadra como normal, comum ou corriqueiro é abandonado. Desta forma, o preconceito sempre permeou as pessoas com alguma deficiência. Há relatos bíblicos, jornalísticos, factuais, descritos em filmes, revistas e nos noticiários televisivos até hoje, de crianças deficientes mantidas em cárcere privado; seja por vergonha, ignorância ou falta de conhecimento. O fato é que essas pessoas viveram durante muitos anos à margem da sociedade. Por isso, se torna relevante discutir e colocar em pauta um assunto que só será superado e entendido, com educação e inclusão.

De acordo com o panorama histórico desenvolvido no Plano Nacional de Educação Especial – PNEE (2020), a nossa história é marcada por avanços e retrocessos diante das políticas públicas para inclusão da pessoa com deficiência. Em 1854, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto para Meninos Cegos no Rio de Janeiro, que atendia portadores de deficiência visual; já em 1856, o Imperador criou o primeiro instituto para a educação de surdos também na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época, os deficientes eram isolados em institutos como estes onde se relacionavam apenas com os seus pares que tinham a mesma deficiência, com professores ou familiares. Mantoan (2006, p. 320) relata que “tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-las do mesmo modo”.

E como devemos tratar os diferentes? Durante muitos anos houve uma evolução também no vocabulário, palavras como: retardo, débil, anormal e doente mental, não são mais aceitas na sociedade. Atualmente, já há uma mudança na forma de falar, como colocamos na introdução, a concepção adotada nos dias de hoje é outra: “o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”.

Ainda em meados do século XX, no Brasil, utilizávamos o vocábulo “excepcional”, quando, em 1973, foi criado no MEC o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, com a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. (Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973). Já no final do século XX, em 1999, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto nº 3076, de 1 de junho de 1999. Vemos a mudança para o termo utilizado nos dias de hoje.

No início do século XXI, durante a Convenção da Organização dos Estados Americanos, em 2001, promulgou-se a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. O Brasil a ratificou por meio do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Já em 6 de julho de 2015, é publicada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência – LBI. Como afirma Tédde (2012, p. 29), “cada criança é um ser único, as crianças com Deficiência Intelectual merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, (...) mas deve-se levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem.”

Os avanços conquistados na primeira metade do século XXI, onde defendia-se que o mérito era proporcional ao ponto de partida de cada um, a partir de 2018, e com a publicação do já citado PNEE 2020, gerou um retrocesso. De acordo com Mantoan (2006, p. 321), “a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo”, e essas possibilidades de discussões não se adequam a cultura escolar atual que tenta padronizar todas as crianças com uma só régua. O PNEE de 2020 vai na contra-mão das pedagogias modernas, das soft skills, das habilidades que devemos desenvolver nas crianças e nos jovens, de sociabilidade e criatividade. O plano é uma tentativa de voltar aos moldes do início do século XIX, de isolar os deficientes em salas especiais ou em institutos voltados somente para educação especial.

Desta forma, na metodologia tentamos mostrar uma pesquisa de artigos sobre deficiência intelectual para discutir como a diversidade é essencial para o ambiente escolar, onde a inserção das pessoas com deficiência dentro das salas é vital para o desenvolvimento da criança, pois somos todos diferentes. E é na convivência com pessoas de outras culturas, com hábitos diversos dos nossos, que o aprendizado amplia-se, como sintetiza Mantoan (2006, p. 322): “teríamos de reconhecer a igualdade como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos que conduziram esta pesquisa consistiram em analisar a concepção de deficiência intelectual no âmbito escolar de contexto inclusivo adotada em artigos científicos nos últimos cinco anos, como também verificar as orientações teórico-metodológicas presentes nesses trabalhos e investigar suas incidências.

A) TIPOLOGIA DE ESTUDO

A pesquisa privilegiou um estudo de natureza qualitativa, que dá conta de significados, motivos, crenças, valores, empregando a pesquisa bibliográfica conforme orienta Triviños (2010). Esse tipo de pesquisa tem como fonte livros, artigos científicos, dissertações, teses.

Apesar da gama existente entre os gêneros científicos, o corpus deste estudo foi composto por artigos científicos por considerá-los muito mais numerosos e mais requisitados por diferentes públicos e leitores.

B) COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, realizamos uma busca de artigos científicos nacionais que abordaram o tema deficiência intelectual no âmbito escolar inclusivo, nas bases eletrônicas de dados SciELO - Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico.

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados utilizamos a busca avançada (advanced search), adotando os seguintes descritores em português para pesquisar os artigos científicos: Deficiência intelectual, ensino, inclusão. Vale ressaltar que não utilizamos descritores em uma outra língua devido à quantidade de trabalhos encontrados em Língua Portuguesa, e por ser a deficiência intelectual um assunto que tem gerado muitas discussões no Brasil, tanto na academia quanto fora dela, desde a publicação do PNEE 2020.

C) CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Para formação do corpus, seguimos as seguintes etapas para inclusão ou exclusão dos artigos científicos:

- 1ª etapa: artigos que tratassem da deficiência intelectual em contexto escolar inclusivo;
- 2ª etapa: como critério de inclusão, foram considerados artigos completos publicados em português. Para isso,

foram selecionados para esta pesquisa os trabalhos que abordaram o referido tema a partir da leitura do título e resumo simples.

- 3ª etapa: como critério de exclusão, foram excluídos desta revisão os artigos repetidos nas bases de dados e que fugiam da discussão do tema.

Além disso, durante a busca de artigos científicos, observamos que há uma grande quantidade de estudos que abordam essa temática, e, diante disso, fizemos um recorte temporal de cinco anos para composição do corpus, assim como buscamos artigos até a quinta página de cada base eletrônica de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisamos 16 artigos científicos de um total de 42 trabalhos encontrados, dos quais 26 foram retirados a partir dos critérios de exclusão estabelecidos na metodologia, mesmo que falassem esporadicamente da deficiência intelectual. Dentre os artigos científicos que compõem o corpus, encontram-se discussões que evidenciam a concepção da deficiência intelectual – se de forma inclusiva ou de forma exclusiva – e da perspectiva teórica adotada. Nossas análises tiveram o escopo de analisar a concepção de deficiência intelectual no âmbito escolar de contexto inclusivo e verificar as perspectivas teóricas adotadas pelas pesquisas que abordam o tema supracitado.

Para melhor discutir e interpretar os dados foram criados alguns gráficos que mostram informações equivalentes à quantidade de artigos durante o levantamento, ao ano de publicação, à concepção sobre deficiência intelectual, à incidência das perspectivas teóricas identificadas nas pesquisas.

Figura 1: Gráfico com quantitativo de artigos científicos encontrados a partir do levantamento.

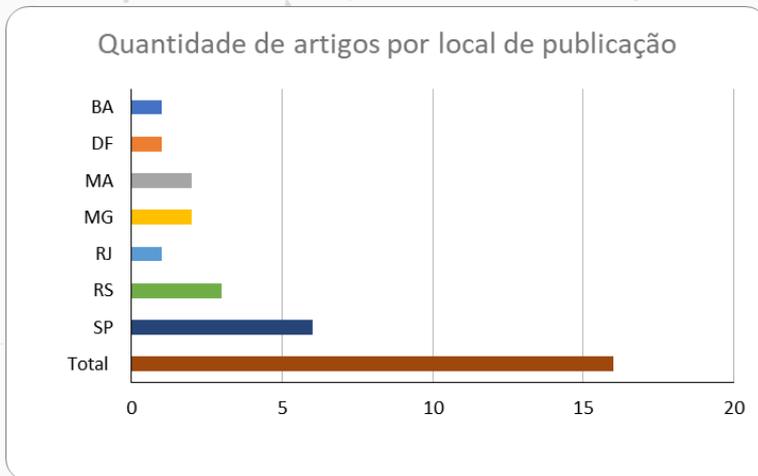


Fonte: os autores (2022).

Conforme demonstrado no gráfico acima, constatamos que, de fato, a deficiência intelectual é um tema bastante abordado em artigos científicos, isso levando em consideração o contexto dessas pesquisas, cujo âmbito foi do ambiente escolar inclusivo ou que privilegiasse o ensino de um modo geral. Com isso, obtivemos um total de quarenta e dois trabalhos analisados utilizando as strings de busca citadas na seção anterior. Contudo, dentro deste quantitativo, apenas dezesseis pesquisas foram analisadas, pois foram as que abordaram a temática conforme buscamos investigar.

Outro ponto a destacar é o local de publicação dessas pesquisas, os quais nos mostram as regiões do Brasil que mais houveram estudos, como visto no gráfico abaixo.

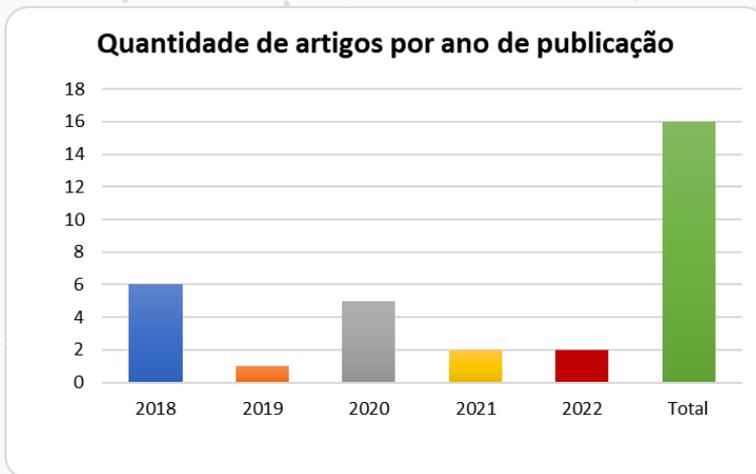
Figura 2: Gráfico com quantitativo de artigos científicos mediante local de publicação.



Fonte: os autores (2022).

Dentre os dezesseis artigos científicos analisados, o estado que mais produziu discussões acerca da deficiência intelectual foi São Paulo com o quantitativo de seis trabalhos, seguido do estado do Rio Grande do Sul com três produções. Já os estados de Minas Gerais e Maranhão surgiram com duas publicações cada, enquanto Rio de Janeiro, Bahia e o Distrito Federal apresentaram uma publicação respectivamente. Diante disso, vê-se que a região que mais estudou a deficiência intelectual no âmbito escolar inclusivo foi o Sudeste, ao passo que ausentou-se a região Norte do país. Se compararmos com os dados históricos, vemos que o Rio de Janeiro, que já foi precursor nos estudos sobre deficiência visual, deficiência auditiva, atualmente quanto a deficiência intelectual fica atrás do estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

Figura 3: Gráfico demonstrativo referente ao ano de publicação dos artigos científicos.

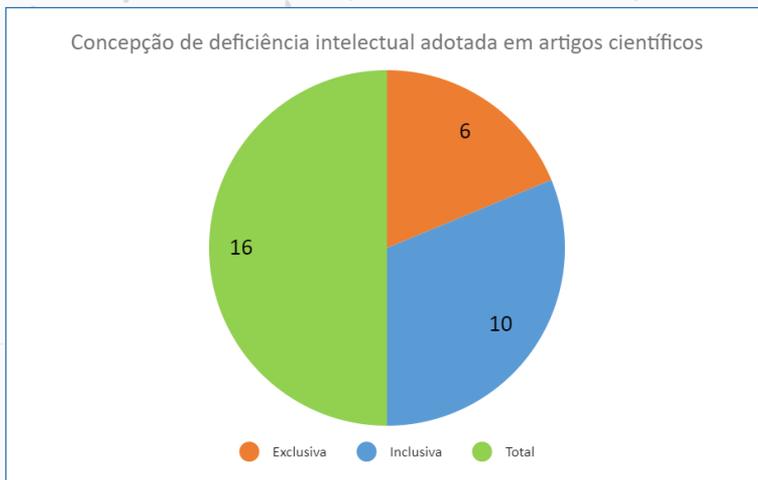


Fonte: os autores (2022).

Já no quesito ano de publicação, as pesquisas analisadas se distanciam entre aumento, queda e estabilização. Levando em consideração os cinco anos delimitados para nossa investigação, podemos ver que de 2018 para cá não houve um crescimento significativo nesse tipo de pesquisa, mas que nos anos de 2018 e 2020 houve um aumento de seis e cinco publicações respectivamente, seguido por uma queda de mesmo quantitativo. Em 2020 já surge um aumento de quatro publicações comparado ao ano anterior, 2019, que teve apenas uma publicação. Porém, nos anos de 2021 e 2022, houve uma estabilização de duas publicações em cada ano. Diante disso, observa-se que nos últimos dois anos não houve um forte interesse em pesquisar a deficiência intelectual, o qual continua sendo primordial para a promoção da pessoa com deficiência.

Pegando um gancho com o último ponto, nota-se que os estudos sobre a deficiência intelectual continua carente de investigação científica que credencie discussões capazes de renovar o cenário social e inclusivo, partindo do pressuposto que, na medida que o movimento inclusivo está difundido pelo mundo, as palavras e conceituações mais adequadas devem ser incorporadas à novos discursos, de forma que valorize os seres humanos, sobretudo as pessoas com deficiência (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017).

Figura 4: Gráfico demonstrativo da concepção de deficiência intelectual adotada em artigos científicos.



Fonte: os autores (2022).

No bojo dos estudos da concepção e do conceito da deficiência intelectual, sabe-se que houveram muitas mudanças a favor da ressignificação do tratamento com a pessoa com deficiência intelectual, ainda mais para a forma de acolhimento. A partir disso, é possível pensar justamente em terminologias que incluam a pessoa com deficiência na sociedade sem discriminar ou manter estigmas já cristalizados na sociedade. Dentre o total de dezesseis trabalhos analisados, foi possível realizar uma divisão entre as pesquisas de forma a destacar, conforme o gráfico, o quantitativo de autores que adotam a concepção inclusiva, assim como aqueles que utilizam-a de forma exclusiva, ou seja, que não leva em consideração a inclusão mesmo no hodierno.

Os dez artigos científicos que adotaram a concepção inclusiva para a deficiência intelectual discutem, de forma idiossincrática, as desenvolvuras e possibilidades que as pessoas com deficiência são capazes de fazer no âmbito escolar, como nas pesquisas de Munhoz, Dias e Santos (2022), Manzoli, Batista e Santos (2020), Pletsch e Paiva (2018), Silva e Costa (2018), Rocha et al (2020), Azevedo, Cerqueira e Coelho (2020) e Paixão e Lustosa (2020) os quais acentuam a importância e manutenção dos aparatos legais e sociais que incluam as pessoas com deficiência - até mesmo para âmbito linguístico. Dentre esses, vale mencionar a pesquisa de

Pargas, Morais e Leão (2022), a qual compreende o aluno com deficiência intelectual como aquele que

“não tem barreiras cognitivas, dessa forma, as dificuldades inerentes ao seu aprendizado não podem ser compensadas apenas por tecnologia assistiva, mas sim com um planejamento próprio que considere a capacidade e dificuldades de aprendizado do aluno, bem como, as especificidades de sua deficiência”. (PARGAS; MORAIS; LEÃO, 2022. p.21).

No que tange à concepção identificada, à guisa de exemplo, verificou-se que a pessoa com deficiência intelectual “é alguém que apresenta uma forma singular e dinâmica de pensamento e, portanto, tem possibilidades sempre abertas ao desenvolvimento, a depender dos níveis variados de apoio recebido” (AZEVEDO; CERQUEIRA; COELHO, 2020. p.02); que a “deficiência intelectual se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média e por dificuldades adaptativas” (PAIXÃO; LUSTOSA, 2020. p.188), baseando-se na concepção de associação americana cuja escolha assemelha-se à nossa.

Ainda no nicho de concepção inclusiva, mas caminhando por uma outra direção, os trabalhos de Teixeira, Barreto e Nunes (2021) e de Benitez e Domeniconi (2018) buscaram evidenciar a prática docente e a atuação do psicólogo de forma a verificar o preparo desses profissionais para lidarem com pessoas com deficiência intelectual. À vista disso, verificamos que as considerações dos referidos profissionais acerca da pessoa com deficiência intelectual, mediante descrição dos autores, foram inclusiva, pois no trabalho de Teixeira, Barreto e Nunes (2021) optou-se pela nomenclatura Deficiência Intelectual visto que esse termo não interfere ou designa o comprometimento total da estrutura da mente. Já para Benitez e Domeniconi (2018), a deficiência intelectual é compreendida como uma redução no funcionamento intelectual, assim como no comportamento adaptativo.

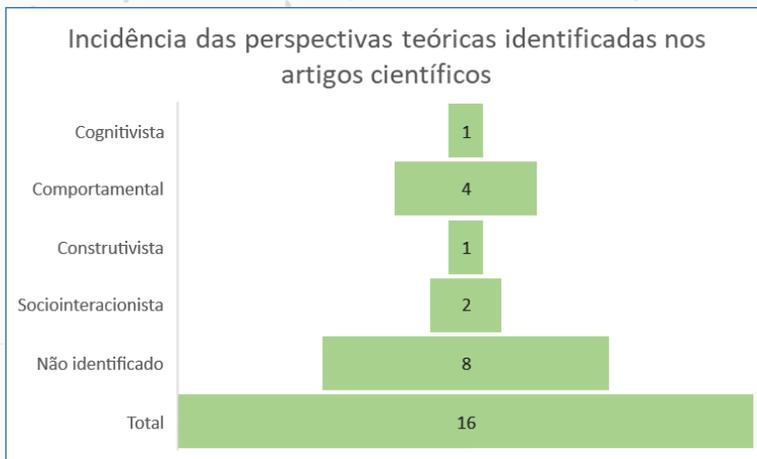
Todavia, não são todas as pesquisas que optam por não adotar termos ou concepções estigmatizantes para as pessoas com deficiência intelectual. Não é que haja preconceito aparente ou que a intenção dos autores foi de diminuir alguém, mas verificou-se que não houve o mesmo cuidado como ocorreu nos trabalhos acima

discutido, de forma que, a caráter interpretativo, faltou congruência ao falar do assunto - ao passo que promove a exclusão. Vale ressaltar, ainda, que muitas das "exclusões" não vieram diretamente dos autores, e sim dos participantes das pesquisas, como na pesquisa de Mafezoni e Simon (2020, p.01) em que mostra que "os professores da educação especial tratavam a deficiência intelectual numa perspectiva de limitação de ordem biológica em relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem"; [...] "que a deficiência intelectual é concebida como alguém com dificuldade de aprendizagem e/ou raciocínio" (Ibidem, 2020. p.06). Diante disso, podemos imaginar o quanto este tema precisa ser reforçado, na medida em que precisamos reconhecer que a concepção de deficiência intelectual "predomina no imaginário social dos respondentes contribui para uma "patologização" do sujeito, que é visto como portador de desvio inato ou anormalidade orgânica" (MAFEZONI; SIMON, 2020. p.7).

Já nas pesquisas de Shimazaki et al (2018), Palma e Carneiro (2018), Mascaro e Regid (2021), Godoy et al (2019) e Ribeiro (2019) o que chama atenção é a forma como os conceitos são utilizados, sem nenhuma "podaçãõ", isto é, sem nenhuma revisão. De um jeito similar (e respeitando suas singularidades), as pesquisas não promovem discussões sobre a deficiência intelectual de forma que mostre toda sua positividade. Ao adotar termos como "déficits cognitivos", "limitações funcionais", sem ao menos lançar mão a comentários que reflitam essas visões, os pesquisadores acabam desqualificando o sujeito com deficiência, como se só os defeitos estivessem aparentes. Portanto, indo por outro caminho, devemos sempre buscar caminhos (linguísticos, atitudinais) para (re)significarmos o acolhimento com as pessoas com deficiência intelectual.

Ao lado de todas essas análises, coube, ainda, verificarmos as linhas de orientação teórico-metodológica que acompanham cada trabalho e quantas delas se repetem nas pesquisas. Isto porque cada óptica de investigação pode cooperar para o posicionamento do autor.

Figura 5: Gráfico com a incidência das orientações teórico-metodológicas das pesquisas.



Fonte: os autores (2022).

Dentro do imenso mundo acadêmico, existem perspectivas teóricas que norteiam o desenvolvimento da pesquisa – isso na introdução, na metodologia, no resultado e discussão, na consideração parcial/final etc., e elucidam a óptica dos autores em relação ao assunto discutido. Nessa pesquisa, há quatro perspectivas teóricas distintas identificadas nos artigos selecionados: perspectiva cognitivista; perspectiva comportamental; perspectiva construtivista; e perspectiva sociointeracionista. Diante do quantitativo do nosso corpus, com um total de dezesseis pesquisas, verificou-se que a maior ocorrência de incidência foi para a perspectiva teórica não identificada, cuja razão se justifica pelo fato dessas oito pesquisas serem revisões bibliográficas ou simplesmente os autores preferiram não expor a qual orientação eles se basearam.

As pesquisas que adotaram a perspectiva comportamental refletiram, de uma forma geral, o comportamento dos participantes da pesquisa – fosse o sujeito com deficiência intelectual ou os profissionais que atuam na educação inclusiva. Segundo Moreira (1999, p.21), o comportamentalismo “supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulo) e as sucedem (consequências)”. Com isso, os pesquisadores puderam realizar o comportamento dos participantes de diversas formas, até mesmo utilizando uma entrevista

(semi)estruturada como no trabalho de Rocha et al (2020) e Manzoli, Batista e Santos (2020). Por outro lado, a perspectiva sociointeracionista proporciona às pesquisas o caráter interativo, o que favorece a inclusão da pessoa com deficiência. Sobre isso, Moreira (1999, p.12), à luz da teoria Vygotskyana - o qual é conhecido pelos estudos sócio-histórico-culturais e o desenvolvimento psicológico do ser humano -, postula que “a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo”. Em relação às outras duas perspectivas teóricas, a primeira corrente, o cognitivismo, surge com objetivo de reforçar as discussões acerca da consciência e da mente, enquanto a outra, o construtivismo, parte mais para o papel de averiguar o sujeito de forma ativa nos momentos de criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência intelectual é um tema que, de certa forma, aguça curiosidade por parte da sociedade, no sentido de mobilizar para promovermos alguma mudança para esse público. É justamente nesse ponto que propusemos a presente pesquisa. Nosso intuito foi proporcionar uma transformação na visão sobre a forma de tratamento das pessoas com deficiência intelectual a partir da sua concepção e/ou terminologia. Da mesma forma, gostaríamos que este artigo proporcionasse ao leitor esse mesmo sentimento que nos foi transmitido: o de despertar debates e discussões acerca de um assunto tão importante atualmente.

Sobre o âmbito educacional, sabemos que a “educação para todos” é um direito constitucional de todo o cidadão brasileiro, e, por isso, foi fundamental analisarmos se havia o caráter inclusivo ou exclusivo nas pesquisas levantadas. Os trabalhos que conseguiram atender à concepção deficiência intelectual de forma inclusiva mostraram possíveis caminhos pedagógicos e/ou atitudinais que tornam a pessoa com deficiência capaz de se inserir na sociedade, assim como serem sujeitos ativos no enunciado - respeitando suas particularidades. Já os trabalhos que, de alguma forma, promovem a exclusão, verificamos que era necessário um pouco mais de

reflexão por parte dos autores para que se respeitassem e enxergassem os deficientes intelectuais sob uma nova ótica.

Outrossim, pensando nas contribuições das perspectivas teóricas, as linhas de orientação identificadas nos mostraram possíveis caminhos para promovermos tanto as pessoas com deficiência intelectual quanto seus estudos. Sobre este último ponto, reiteramos que, por mais que haja muitos estudos sobre a deficiência intelectual, esta é uma área que requer contínuas elucidações científicas, para, assim, alcançarmos a inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, mesmo com algumas concepções excludentes e algumas perspectivas teóricas que não se aplicam ao ensino inclusivo, conseguimos ainda ter um resultado otimista dentro do que foi proposto pela pesquisa que era encontrar artigos que tratassem a Deficiência Intelectual no contexto escolar de educação inclusiva. Dos 16 artigos encontrados, 10 eram inclusivos. Concluímos que ainda temos que evoluir muito como seres humanos mesmo em pleno século XXI, pois ainda não aprendemos a tratar todas as pessoas igualmente. Porém, não podemos negar que houve uma pequena evolução no Brasil no modo de tratar as pessoas com deficiências, só não podemos deixar retrocedermos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a agência de fomento, CAPES, pelo incentivo à pesquisa, por meio da bolsa CAPES/PROSUC, assim como ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Sociedade x deficiência**. Integração, 1992, p. 8-10.

AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S.; COELHO, C. M. M. Igualdade, independentemente do que seja diferente: representações sociais sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf>. Acesso em: 27 julho. 2022.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 163-172, 2018.

GODOY, V. B. et al. Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

LIMA, F. G. A. **O Processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens**. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2006.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. Mental Retardation – definition, classification, and systems of support. Washington: **American Association on Mental Retardation**, 2002.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação, 2006.

MANZOLI, L. P.; BATISTA, B. R.; SANTOS, C. V. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência

intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1250-1264, 2020.

MAFEZONI, A. C.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educação em Perspectiva**, 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MUNHOZ, J. S. B.; DIAS, C. L.; SANTOS, D. F. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, p. 66-85, 2022.

PAIXÃO, M. S. S. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, p. 198-225, 2020.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 161-172, 2018.

PARGAS, C.; MORAIS, P.; LEÃO, K. O atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência: revisão bibliográfica. **Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1, 2022.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam "laudando" alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018.

RIBAS, J. B. C. **Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalmente construída**. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Integração. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1992.

RIBEIRO, D. O. Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

ROCHA, L. F. B. V. et al. Educação inclusiva: um estudo sobre a inclusão de discentes com deficiência intelectual na Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte-MA. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 71985-72003, 2020.

SCHWARTZMAN, J.; LEDERMAN, V. R. G. **Deficiência intelectual**: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

SHIMAZAKI, E. M. et al. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 121-142, 2018.

SILVA, E. R. M.; COSTA, M. P. R. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 551-568, 2018.

SMITH, J. David. Abandoning the myth of mental retardation. **Education and Training in Developmental Disabilities**, p. 358-361, 2003.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, v. 99, p. 6, 2012.

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **Holos**, v. 2, p. 1-19, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

TUNES, E.; PIANTINO, L. D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui?** o gato comeu... São Paulo: Autores Associados, 2001.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022)

TDAH E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTROVÉRSIAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS

Ana Paula Cardoso Silva Eugênio

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. anapaulacs.bio@gmail.com;

José Edmilson da Silva Eugênio

Graduado em Biblioteconomia e graduando em Educação Física pela UNOPAR, eedmilson330@gmail.com;

RESUMO

A inclusão educacional de estudantes com TDAH vem representando um desafio para os sistemas de ensino, dado o grande contingente de estudantes brasileiros diagnosticados com TDAH e a necessidade de realizar adaptações para que estes possam superar as dificuldades de aprendizagem, evitar a evasão e retenção. O presente trabalho realiza uma revisão bibliográfica sobre a medicalização, escolarização e inclusão de estudantes com TDAH a partir de artigos publicados, no período de 2017 a 2021, no Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, paralelamente, analisa a legislação educacional brasileira para identificar como vem ocorrendo a inclusão educacional desses estudantes. Atualmente, pode-se considerar que existem dois modelos para a explicação do TDAH, sendo um, predominantemente, biológico enquanto o outro é de origem social. Quando se trata da medicalização da educação, os autores apresentam críticas ao procedimento, bem como ao modelo organicista dos profissionais de saúde, ou seja,

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.022)

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO. REVISÃO DA LITERATURA

pautado em identificar os problemas comportamentais e de aprendizagem como oriundos, unicamente, do sujeito e em propor uma resolução baseada no tratamento medicamentoso. Em relação às estratégias de ensino para esse público, os autores são enfáticos ao afirmarem que a escola precisa acolher o estudante e sua família, além de estabelecer uma parceria entre eles, bem como, que o professor deve ser sensível e conhecedor das características do TDAH para buscar estratégias adaptativas que melhorem o ensino e a aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Escola, Inclusão, Medicalização da educação.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido um tema bastante discutido não só no contexto escolar, o qual envolve os estudantes, professores e a gestão, como também, do ponto de vista das famílias, científico e da sociedade em geral. O fato é que existe um grande contingente de estudantes brasileiros diagnosticados com TDAH presentes na escola regular, estes estudantes, geralmente, apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de convivência com seus colegas ou professores e necessitam de ações inclusivas, sejam elas: adaptações curriculares, metodológicas ou avaliativas para que possam superar as dificuldades de aprendizagem, evitar a reprovação e evasão escolar.

Nesse contexto, a inclusão educacional de estudantes com TDAH vem representando um desafio para os sistemas de ensino, pois estes devem considerar a diversidade (características e necessidades) do público, alterar a concepção de ensino, centrando-se nas necessidades dos estudantes e não no conteúdo, de modo a promover uma prática pedagógica pautada na isonomia e flexibilidade, capaz de se adaptar ao estilo de aprendizagem dos educandos.

Atualmente, pode-se considerar que existem dois modelos para a explicação do TDAH, sendo um, predominantemente, biológico enquanto o outro é de origem social. A abordagem biológica está pautada no Manual Diagnóstico Estatístico de transtornos mentais (DSM-V, 2014), já a abordagem social está baseada em estudos do campo da psicanálise e sociologia. Os autores adeptos à abordagem social são críticos da medicalização da educação, emissão de laudos e prescrição de medicamentos para crianças e adolescentes da forma exacerbada como vem ocorrendo no Brasil e a nível mundial, justificando suas críticas devido ao caráter subjetivo do diagnóstico.

O objetivo desse estudo foi realizar uma revisão bibliográfica sobre a medicalização, escolarização e inclusão de estudantes com TDAH, buscando entender sobre o conceito de TDAH, como vem sendo realizada a inclusão escolar na educação básica, discutir a medicalização da educação do ponto de vista científico e sociológico,

como também, apresentar o que vem sendo discutido na literatura nacional enquanto estratégias de ensino para esse público.

METODOLOGIA

Metodologicamente, foi realizado um levantamento dos artigos científicos publicados no idioma português no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico, considerando os estudos realizados entre os anos de 2017 e 2021. Paralelamente, foi realizada consulta à legislação brasileira para identificar como é tratada a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Na busca por artigos, foram utilizadas as palavras-chave: TDAH, escola, medicalização e estratégias de ensino. Inicialmente, foram localizados 42 artigos. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. Posteriormente, foram selecionados 15 artigos que atendiam ao objetivo do estudo, ou seja, que tinham relação com os temas abordados nessa revisão da literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCEITO DE TDAH E INCLUSÃO EDUCACIONAL

De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Saúde Mental (DSM V):

O Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar. (DSM V, 2014, p. 32).

Estudos recentes têm questionado se o TDAH é um transtorno ou um sintoma, por exemplo:

[...]Para Landman, no campo da psicanálise, o TDAH é um sintoma e não um transtorno, pois o contexto familiar e social em que uma criança ou um adolescente apresenta sintomas de hiperatividade e déficit de atenção pode ser bastante significativo e revelar um quadro essencialmente reativo a fatores externos, e não a configuração de uma patologia individual [...] (JORGE, 2020, p. 159).

Em se tratando de sintomas, o quadro TDAH pode incluir a predominância da desatenção, hiperatividade-impulsividade ou a forma mista com a combinação dos fatores anteriormente citados. O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e não um transtorno de aprendizagem. Portanto, observa-se, em sala de aula, que os estudantes com TDAH apresentam dificuldades não só do ponto de vista da aprendizagem como também na relação com seus colegas, professores e pais.

As crianças e jovens com TDAH sofrem muito preconceito nas escolas, dentro de sua própria família e por falta de conhecimento são tachados como burros, indisciplinados, não quer nada com a vida, vive com a cabeça no mundo da lua, encrenqueiro por ser agitado e mexer com todos os colegas na sala de aula. Por isso a necessidade de uma avaliação logo nos anos iniciais até mesmo para que não venha sofrer constrangimentos e uma má formação escolar na jornada estudantil, tendo em vista que o TDAH não é uma fase temporária, mas, que acompanha até a vida adulta, em que futuramente poderá apresentar problemas depressivos, alteração de humor, atrativos ao uso de drogas, dificuldades no convívio social, caso não seja diagnosticado na infância (BENÍCIO; MENEZES, 2017, p. 379)

Os estudantes com TDAH são considerados Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) para as quais o acesso educacional inclusivo está garantido pelas leis brasileiras. A Constituição Federal (1988) traz como um de seus objetivos fundamentais (Art. III, inciso IV) "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", bem como, no capítulo III, sessão I, a normatização

do tema educação, nos Art. 205- “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; art. 206: entre os princípios educacionais está o inciso I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no artigo 208- inciso III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) preconiza, no capítulo V- Educação Especial (Art. 59- incisos I e II), que os sistemas de ensino devem “assegurar aos alunos currículos, métodos e organização específica para atender as suas necessidades”, bem como, a “terminalidade específica àquelas que não atingirem o nível exigido para a idade para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu capítulo IV- Do Direito à Educação (Art. 28) – assegura através dos incisos: I – “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida”; II – “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” e V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

Apesar de todas as garantias estabelecidas pelas leis nacionais. Gonçalves (2019, p. 44) defende que:

[...] muito ainda necessita ser discutido e estudado, muitos profissionais da educação desconhecem características importantes a respeito do tema. O governo precisa contribuir fornecendo subsídios técnicos e materiais. E todos necessitam estar abertos para esse processo [...].

Paterline, et al (2019) realizaram um trabalho com crianças brasileiras em idade escolar para entender quais variáveis intrínsecas, ou seja, de origem neurobiológica, impedem o desenvolvimento adequado de alguma etapa do processo de aprendizagem escolar. Para isso, selecionaram 56 crianças para a primeira etapa e 38 para a segunda, em comum, elas apresentavam baixo desempenho e foram submetidas à avaliação interdisciplinar. O estudo constatou que as condições mais prevalentes em crianças com baixo desempenho escolar são as alterações de humor (ansiedade e depressão) seguidas pelo TDAH, que prevaleceu em 40% das crianças do estudo, dessa forma, concluiu-se que crianças com TDAH apresentam déficits em importantes habilidades cognitivas necessárias ao processo de alfabetização. De acordo com os autores, tais achados são importantes, uma vez que contribuem para que os gestores/ profissionais da área de educação/saúde possam organizar estratégias mais adequadas à realidade brasileira, elaborando programas de intervenção e de prevenção, diminuindo o número de crianças com problemas de aprendizagem e, por consequência, evitando prejuízos na vida adulta.

Gonçalves (2019) apresentou relatos das entrevistas realizadas com 12 professores do Distrito Federal, que possuem, em suas salas de aula, estudantes com TDAH. Os docentes relataram que alguns fatores dificultam a inclusão de estudantes com TDAH, principalmente, a falta de capacitação e o elevado número de estudantes por sala, sendo as turmas dos anos finais do ensino fundamental as mais numerosas. Outro fator preocupante apontado foi a falta de acompanhamento por parte das famílias, segundo a pesquisa, apenas 50% das famílias realizam esse acompanhamento. Portanto, a autora concluiu que a ideia de inclusão ainda não está afirmada e consolidada no ambiente escolar. Finalmente, os professores apresentaram algumas sugestões para auxiliar na inclusão desses estudantes: espaço físico mais amplo, apoio com relação ao material didático e acompanhamento por psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos (em parceria com a Secretaria de Saúde).

Segundo Benício e Menezes (2017, p. 377), a escola, enquanto primeiro espaço para a construção do conhecimento das crianças, enfrenta desafios e possibilidades na educação especial, na formação de professores qualificados na área e na conjunção da escola

e a família, o professor, muitas vezes, não tem o conhecimento e a distinção do que realmente seja o transtorno e acaba agindo de forma precipitada ou incorreta.

Quando se trata da relação família-escola, Benício e Menezes (2017, p. 383) defendem que a escola e a família caminhem de mãos dadas no processo do ensino e aprendizagem da pessoa com Déficit de Atenção e Hiperatividade. No ambiente escolar e no ambiente familiar, deve existir harmonia, para que o trabalho realizado pela escola não seja destruído dentro ambiente familiar, assim também que a escola possa colaborar com os pais informando sobre o desenvolvimento do educando.

HISTÓRICO DO TDAH

De acordo com Brzowski (2020), os primeiros escritos relacionados à falta de atenção em crianças datam do ano de 1798, realizados pelo médico Alexander Crichton, para este, o quadro clínico consistia em um problema nervoso já presente ao nascimento ou adquirido de uma doença posterior. A autora relata que só no século XX, quando a frequência escolar se tornou obrigatória, os professores começaram a se preocupar com os problemas de aprendizagem e conduta dos estudantes encaminhando-os para a psiquiatria.

Em 1923, após a Primeira Guerra, uma epidemia de gripe e encefalite assolou a Europa e se dispersou pelo resto do mundo. O neurologista Von Economo utilizou na Alemanha o termo hiper-cinético para descrever as sequelas dessa encefalite, que se evidenciavam por movimentação incessante e desordenada, incapacidade de ficar no lugar e problemas de concentração, memória, aprendizagem e consequente dificuldade de adaptação social (LACET; ROSA, 2017, p. 236).

Na década de 1940, foram descritos os sintomas que caracterizam o quadro clínico característico com a nomenclatura “Lesão cerebral Mínima”, a qual foi renomeada na década de 1960 para “Disfunção Cerebral Mínima”, no entanto, ainda não era possível identificar correlações neuroanatômicas que justificassem a presença dos sintomas característicos.

Segundo Brzozowski (2020), até 1952, ano de lançamento do Diagnóstico-Estatístico de Saúde Mental em sua primeira versão (DSM- I), os estudos não enquadravam quadros diagnósticos para crianças, os quais só vieram a aparecer na segunda versão do documento (DSM-II), publicada em 1968. No documento, o quadro clínico característico passou a ser denominado de “Reação Hiperkinética da Infância”. O transtorno em 1968 foi incluído no DSM II, não mais como sintoma, mas enquanto síndrome, tornando-se uma doença que deve ser tratada através da ingestão de um medicamento. Na década de 80, o DSM III propõe a separação do TDAH dos Distúrbios de Aprendizagem (LACET; ROSA, 2017, p. 238).

O DSM-III foi considerado um marco de uma grande mudança na psiquiatria, inaugurando uma nova forma de abordagem dos transtornos mentais, com o objetivo de uniformizar os diagnósticos. Passou a apresentar listas de sinais e sintomas diferentes para cada classificação, numa tentativa de se aproximar de outras áreas da medicina através da objetividade (MARTINHAGO; CAPONI, 2019).

Na década de 1990, com a publicação do DSM-IV, a classificação do transtorno passou a ser subdividida em três categorias: um tipo predominantemente desatento, um tipo predominantemente hiperativo e/ou impulsivo, e um tipo combinado. Para Brzozowski (2020), a partir da publicação deste documento, adotou-se a denominação Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esta mesma classificação foi adotada no DSM-V, publicado em 2014.

De acordo com Lacet e Rosa (2017), a última mudança de terminologia na França ocorreu em 2005 através da publicação de uma avaliação do INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), este documento propõe um programa de detecção precoce e prevenção já na creche e na escola maternal e, a partir da idade de 36 meses, sugere que se observe as manifestações comportamentais que assinalem o aparecimento precoce do transtorno (brigas, desobediência, etc.) inscrevendo-as no carnê de saúde da criança. É disponibilizada para esses casos uma terapia que consiste em ensinar a crianças e adolescentes estratégias de resolução de problemas, podendo ser associado, num segundo momento, um tratamento medicamentoso visando combater os comportamentos agressivos. De acordo com as autoras,

em resposta a este documento, foi produzido um manifesto com mais de duzentas mil assinaturas, isso mostra que a designação do TDAH nunca foi aceita de forma consensual entre especialistas e sociedade.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Em relação à temática, foram encontrados 05 artigos: Manfré (2018a), Manfré (2018b); Beltrame, Gesser e De Souza (2019); Brzozowski (2020), Pande, Amarante e Baptista (2020). Em comum, os autores apresentam críticas à medicalização da educação, bem como, à abordagem organicista dos profissionais de saúde, ou seja, pautada em identificar os problemas comportamentais e de aprendizagem como oriundos, unicamente, do sujeito e em propor uma resolução baseada no tratamento medicamentoso.

O termo medicalização se refere ao processo pelo qual problemas que não são considerados de ordem médica passaram a ser vistos e tratados como problemas da área da saúde. Por exemplo, os profissionais de saúde têm recebido muitas demandas relacionadas a queixas comportamentais de estudantes, entre elas: a falta de atenção e problemas de aprendizagem. A partir dessas queixas, são emitidos diagnósticos e prescritos medicamentos estimulantes do Sistema Nervoso Central (SNC), que incluem em sua composição as anfetaminas e o metilfenidato, em relação a este, são comercializados, no Brasil, a Ritalina,

Ritalina LA e o Concerta. “Esse tipo de explicação é característica do que Joanna Moncrieff (2008) chama de modelo centrado na doença, no qual um medicamento é descrito como sendo responsável por corrigir um defeito cerebral” (BRZOZOWSKI, 2020, p. 244).

Por meio desses encaminhamentos, é possível perceber uma lógica em resolver problemas do contexto escolar fora do âmbito da escola, ou seja, quem não consegue acompanhar as aulas, não se apropriando dos conteúdos e mantendo um comportamento fora do esperado, pode acabar sendo caracterizado como portador de supostos transtornos. Um problema: os problemas do processo de escolarização, vêm sendo, frequentemente, justificados por supostos problemas da aprendizagem. Problemas escolares que poderiam ser resolvidos com intervenções pedagógicas passam a

ser caracterizados como transtornos neurológicos que precisam de intervenção médica e medicamentosa (BELTRAME; GESSER e DE SOUZA, 2019, p. 3).

Diante da medicalização da vida, comportamentos característicos de agitação, impulsividade, desatenção, hiperatividade, agressividade são manifestações mais corriqueiras de crianças candidatas aos diagnósticos do TDAH, apontadas pelos profissionais da saúde e da educação, além de pais e mães diariamente (MANFRÉ, 2018a, p.25)

Por isso, Manfré (2018b); Beltrame, Gesser e De Souza (2019); Brzozowski (2020) alertam que essa abordagem acaba transformando em transtornos, patologias e distúrbios as dificuldades enfrentadas pelas crianças nas escolas e ocultando condicionantes sociais, culturais, políticos, educativos e educacionais que podem estar relacionados com o comportamento na escola e vem sendo utilizada para justificar o fracasso escolar como um fator individual e independente de fatores externos e mais complexos da dinâmica escolar.

No que se refere ao trato pedagógico – metodologias muitas vezes ultrapassadas, didáticas reificadoras, conteúdos desconectados da realidade dos estudantes, processos avaliativos somativos, formação tradicional – nada é apontado, sequer se torna elemento de debate e reflexão constantes por parte daqueles envolvidos em educação (MANFRÉ, 2018a, p. 99).

Manfré (2018b), baseado em estudos de teóricos críticos do TDAH, também aponta que a criação de um discurso específico para identificar o transtorno acarretará prejuízos ao desenvolvimento das potencialidades (cognitivas, afetivas, emocionais, artísticas, estéticas e críticas) de uma criança.

Brzozowski (2020) apresentou o relato histórico da incorporação do metilfenidato à resolução dos problemas escolares de crianças e adolescentes. Essa incorporação ocorreu na década de 1960, mas veio a se popularizar na década de 1990, após a publicação de um estudo realizado pelo MTA (Multimodal Treatment Study), o qual contou com a participação de 579 crianças com TDAH, nesse estudo, foram apresentados os benefícios da substância que passou a ser prescrita como primeira opção no tratamento de pacientes diagnosticados com TDAH. Desse modo, as drogas psiquiátricas

tornaram-se a maior fonte de renda das indústrias farmacêuticas. Em 2011, foram arrecadados 18 bilhões de dólares em antipsicóticos, 11 bilhões em antidepressivos e quase 8 bilhões em remédios para TDAH (MARTINHAGO; CAPONI, 2019, p. 11)

Manfré (2018b) Beltrame, Gesser e De Souza (2019) Brzozowski (2020) também apontam que o Brasil tem se tornado o segundo maior consumidor da substância no mundo, sem discutir ou considerar seus inúmeros efeitos colaterais, entre eles: perda de apetite, insônia, irritabilidade, cefaleia, sintomas gastrintestinais, interferência no crescimento, potencial de abuso podendo inclusive levar a sintomas psicóticos e morte súbita. Brzozowski (2020) apresenta que como principal consequência do uso indiscriminado, as crianças e adolescentes com TDAH estão usando a substância de forma naturalizada e ainda têm que lidar com outros problemas no ambiente escolar como a baixa autoconfiança e baixa autoestima ou o bullying por seus comportamentos TDAH, pelo diagnóstico e pelo uso de comprimidos.

Ainda de acordo com Brzozowski (2020), o uso do metilfenidato na infância parece atender a dois objetivos primordiais: melhoria do comportamento (relação com a disciplina) e a melhoria do desempenho (relação com a produtividade), tais objetivos acabam por cumprir a função escolar de preparar os indivíduos para a sociedade neoliberal. O metilfenidato parece impor a disciplina e a tranquilidade à sala de aula, influenciando no comportamento das crianças. Além dessa função, o metilfenidato também pode ser considerado como um dispositivo de segurança sendo considerado um agente no controle de risco ou de prevenção.

Manfré (2018b) aborda, na perspectiva organicista, as etapas do atendimento para diagnóstico e tratamento do TDAH. Os passos incluem a realização da anamnese junto às crianças/adolescentes, seus pais e professores através de escalas objetivas padronizadas, e exemplifica o SNAP – IV, um instrumento composto por um questionário com 18 itens, sendo que os 9 primeiros referem-se à desatenção e os últimos, à hiperatividade e à impulsividade.

Para cada item, o indivíduo deve responder “nem um pouco”, “só um pouco”, “bastante” e “demais”. O diagnóstico é fechado caso a pessoa responda “bastante” ou “demais” a seis perguntas de cada item, sendo o diagnóstico feito por predominância: no caso

do primeiro bloco, há déficit de atenção; já no segundo bloco, hiperatividade e impulsividade. Ele pode ser utilizado por professores nas escolas, mas não é dispensada a realização de exames de imagem pelo neurologista e o diagnóstico final é feito por psicólogos, médicos ou fonoaudiólogos com cadastro no site da ABDA. Após a emissão do laudo, o tratamento organicista considerado eficaz para um TDAH envolve a combinação de medicamentos e psicoterapia, tendo espaço, nesse contexto, a abordagem cognitivo-comportamental (as chamadas terapias cognitivo-comportamentais – TCC’s) com enfoque no treinamento de autoinstrução, treinamento na resolução de problemas sociais e autorreforço.

Beltrame, Gesser e De Souza (2019) trazem uma importante reflexão sobre o problema. Com o questionamento “A quem interessa medicalizarmos processos de ensino, aprendizagem e comportamentos?”, os autores defendem haver um interesse mútuo entre a indústria farmacêutica e os médicos tratarem as crianças como um consumidor potencial de medicamentos, expandindo o escopo de usuários da indústria do adoecimento, como também, ser pertinente ao modo de vida capitalista, o qual está focado no aumento da produtividade com a otimização da atenção, concentração e comportamento.

Além disso, outros problemas graves foram identificados por Brzozowski (2020) e Pande, Amarante e Baptista (2020):

O uso de substâncias para melhorar alguma característica populacional pode criar uma média e cada vez mais pessoas precisarão fazer uso delas para que consigam alcançar essa nova média. E parece ser o que ocorre com o metilfenidato: inicialmente utilizado em crianças com problemas mais graves, logo passou a ser prescrito por crianças agitadas e com dificuldades de concentração na escola, chamadas de TDAH e, por fim, passou a ser usado por pessoas sem diagnóstico” (BRZOZOWSKI, 2020, p. 260).

Portanto, é considerado bastante preocupante o uso dessa substância para aumento da performance, ou seja, para melhorar o desempenho escolar ou em concursos públicos. Além disso, Pande, Amarante e Baptista (2020) também fazem referência aos perigos da polifarmacologia, isto é, o uso simultâneo ou consecutivo de mais de um medicamento, uma vez que:

[...] pode potencializar os efeitos adversos, anular seus resultados terapêuticos, ou até produzir consequências letais. Tal é o caso de mortes súbitas em função do uso combinado de substâncias como a fluoxetina e o metilfenidato, e a síndrome serotoninérgica, em que 20% dos casos têm curso fatal [...] (PANDE; AMARANTE, 2020, p. 2310).

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO TDAH

A seguir, serão apresentadas as considerações do trabalho de Lenzi e Marchi (2017). As autoras realizaram uma análise sociológica, baseadas nos conhecimentos da área da Sociologia da Infância, sobre os estudos e depoimentos de pais e professores de crianças com TDAH, tendo em vista que o transtorno tem representado uma “epidemia do nosso tempo” e para o diagnóstico não se leva em conta o sofrimento das crianças, mas o incômodo que elas causam no meio social, em especial na escola.

De acordo com as autoras, o modelo organizacional da escola é inspirado no modelo fabril e na administração científica ou taylorista das indústrias, as quais permitem compreender a aprendizagem como um trabalho e a condição do aluno como um ofício.

O “ofício de aluno” é, em síntese, o “aprendizado das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” é estar disposto a “jogar o jogo” e saber desempenhar um papel que demonstra tanto conformismo quanto competência, sendo necessário incorporar o chamado “currículo oculto” (no qual se aprende as regras implícitas e necessárias na cena pedagógica), além do currículo formal, tornando-se assim um “nativo da cultura escolar” (LENZI; MARCHI, 2017, p. 106).

Na modernidade, a escola tem assumido o papel de socializar e educar as crianças, mais que as próprias famílias, ocupando desde sua origem com a “produção de adultos”. Dessa forma, a escola tem se tornado o espaço “rigidamente ordenado e regulamentado, cumprindo a função política de manutenção da ordem social”.

No estudo, são levantados os questionamentos: “mas o castigo deixou de existir? O castigo físico talvez, mas cabe perguntar se não seria a medicalização da educação uma nova forma de disciplinamento das crianças?” (LENZI; MARCHI, 2017). Também é realizada a reflexão sobre o fato de os métodos das escolas já não estarem em

sintonia com os jovens do século XXI, tendo se tornado incompatíveis com seus corpos e subjetividades; e a escola, assim, seria hoje “uma máquina antiquada”.

Alguns pesquisadores têm realizado críticas ao uso do DSM para diagnóstico do TDAH argumentando que ele não considera o contexto em que a criança está envolvida, ou seja, a sociedade e suas instituições, bem como, que não apresenta critérios de doenças e sim normas sociais, outros criticam a linguagem técnica e popular e a lista de indicações comportamentais permitir a inclusão de diferentes manifestações sintomáticas (MOYSÉS, 2011; BARBARINI, 2011 apud LENZI; MARCHI, 2017).

Outro aspecto importante discutido no artigo é referente às campanhas que vêm sendo realizadas pelo Ministério da Saúde, desde o ano de 2015, devido à preocupação com o aumento no consumo de metilfenidato e a excessiva medicalização de crianças e adolescentes, na ocasião, foram elaboradas recomendações aos estados e municípios, estabelecidos protocolos e diretrizes para a confirmação e diagnóstico do TDAH. Entre as recomendações, destaca-se a importância de estabelecer momentos de conversa valorizando e potencializando as percepções e reconhecendo a capacidade de cuidado de si mesmo, dessa forma, as autoras defendem que a sociologia da infância se faz presente no discurso quando considera a criança com pleno direito de participar das decisões sobre assuntos que lhe diz respeito.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM TDAH

Com os critérios de busca utilizados, foram encontrados 04 artigos referentes à temática em questão: De Oliveira e Dias (2017), Moura e Silva (2019), Moura, Silva e Silva (2019) Seabra Júnior e Costa (2019). A seguir será apresentado o relato das principais considerações e discussões propostas pelos autores.

De Oliveira e Dias (2017) realizaram um estudo qualitativo com 28 estudantes universitários para identificar dificuldades e estratégias de enfrentamento adotadas por estudantes com TDAH. No estudo, foi relatado que as principais dificuldades encontradas pelos estudantes com TDAH no ingresso na universidade foram

explicadas teoricamente pelos sintomas do TDAH e pela adaptação ao novo contexto: necessidade de maior autonomia, concentração e raciocínio, relação com colegas e falta de informação por parte dos cursos.

Entre as estratégias para enfrentamento, relatou-se que, inicialmente, é necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas como ponto de partida para realizar pequenas mudanças em suas atividades e rotina. Também são úteis o planejamento, uso de alarmes, métodos para lembrar os compromissos, eliminar as distrações e praticar a autoinstrução (internal self-talk).

Moura e Silva (2019) realizaram uma revisão bibliográfica sobre as práticas pedagógicas que devem ser adotadas em sala de aula para atendimento educacional a estudantes com TDAH, destacando o papel dos professores, como deve ser acolhido e tratado o estudante e estratégias metodológicas para trabalhar com esse público.

Para as autoras, a escola possui um papel importante no acolhimento ao estudante e à família, por isso, é indicado que sejam propostas ações que ocasionem o engajamento entre a escola e a família. Cabe à escola também "evitar situações que venham intensificar os sintomas desse transtorno, propiciando ambientes bem mais estruturados e adaptados de acordo com as necessidades desses alunos" (MOURA, SILVA; SILVA, 2019, p. 6).

Os professores têm papel fundamental na inclusão dos estudantes com TDAH, em virtude disso, é importante conhecer o aprendiz e suas particularidades, respeitar as diferenças e limitações do indivíduo enquanto ser único, além de buscar estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral dos educandos em sala de aula. Jogo de cintura, paciência e flexibilidade são características importantes para manter a disciplina na sala de aula e exigir que os limites sejam obedecidos por todos, inclusive pelo estudante com TDAH, para isso, faz-se necessário que as regras sejam apresentadas de forma clara e explícita.

O professor também é capaz de perceber os estudantes em estado de sofrimento e agir, preventivamente, encaminhando-o para um serviço de avaliação e atendimento. No caso de estudantes em acompanhamento profissional, ele deve manter contato com os profissionais que atendem o estudante. Finalmente, é preciso

realizar um acompanhamento próximo, fazer elogios quando verificar os avanços e fornecer feedback das atividades com maior frequência para que o estudante não se sinta desmotivado e frustrado em relação às dificuldades de aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica também é imprescindível, uma vez que existem lacunas de aprendizagem que precisam de um trabalho de reestruturação das habilidades e conteúdo, e o acompanhamento pedagógico em conjunto com o professor previne essas lacunas na aprendizagem. Esses profissionais também propiciam aos pais informações que auxiliam na administração do comportamento destes alunos TDAHs em casa, contribuindo para a melhoria de suas habilidades educacionais e sociais (MOURA, SILVA; SILVA, 2019, p. 4).

Em relação às estratégias metodológicas, foram propostas a ludicidade e o uso da tecnologia como aliadas para diminuir a inquietação e dispersão, dessa forma, o jogo é apresentado como estratégia de desenvolvimento de raciocínio, da lógica, como forma de entendimento e fixação de conteúdo.

Propiciar ao aluno TDAH atividades por meio de jogos e brincadeiras, o coloca a cumprir tarefas seriamente que prendem a atenção, ao cumprimento de desafios e regras, tão importantes para o seu desenvolvimento. O professor deve inserir essas atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, pois ajuda a criança a estabelecer vínculos positivos e a compreender situações de limites (MOURA; SILVA, 2019, p. 5).

Seabra Júnior e Costa (2019) aplicaram jogos de mesa/tabuleiros para a estimulação de estudantes com TDAH e concluíram que os jogos satisfazem a necessidade de constantes estímulos para estudantes com TDAH. Diante disso, a intervenção se torna agradável, uma vez que é instigante, desafia os estudantes e por ser atividade prazerosa os tornam tolerantes às regras, no estudo, também foi observado que o ambiente estável facilita o estabelecimento de rotina (ambiente social, ambiente físico, tempo de duração das intervenções, dias e horários fixos). Esse fato é relevante para que o estudante com TDAH compreenda e lembre os procedimentos, as regras que foram combinadas com a participação deles próprios, minimizando a ansiedade, a agitação motora

e outras preocupações que possam interferir em sua atenção e concentração.

As atividades lúdicas, como jogos, exercícios sensório-motores, jogos intelectuais como matemáticos, que existe regras, limites, o perder e o ganhar, é uma das formas que ajuda bastante no desenvolvimento do aluno com TDAH, aonde o mesmo não está condicionado a regras e limites pela sua impulsividade, tratando-se aqui dos casos de hiperatividade, poderá possibilitar a criança a perceber suas limitações e controlar seus impulsos, aprendendo a esperar a sua vez. Já no caso do desatento estas atividades também poderão ser bastante eficazes no aprendizado desta criança, por se tratar de atividades dinâmicas, com tempos curtos, já que a criança desatenta tem consigo uma grande dificuldade em se concentrar nas atividades longas e rotineiras. (BENÍCIO; MENEZES, 2017, p. 381)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de estudantes com TDAH vem representando um desafio para os sistemas de ensino, dado o grande contingente de estudantes brasileiros diagnosticados com TDAH presentes na escola regular e a necessidade de realizar adaptações para que estes possam superar as dificuldades de aprendizagem, evitar a evasão e retenção. Nesse sentido, torna-se importante considerar a diversidade (características e necessidades) do público, alterar a concepção de ensino, centrando-se nas necessidades dos estudantes e não no conteúdo, de modo a promover uma prática pedagógica pautada na isonomia e flexibilidade, capaz de se adaptar ao estilo de aprendizagem dos educandos.

Os estudantes com TDAH são considerados Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) para as quais o acesso educacional inclusivo está garantido pelas leis brasileiras. No entanto, os autores defendem que quando se trata da inclusão de crianças e adolescentes com TDAH, muito ainda necessita ser discutido e estudado, a escola enfrenta desafios e possibilidades na educação especial, na formação de professores qualificados na área e na conjunção da escola e a família. O professor, muitas

vezes, não tem o conhecimento e a distinção do que realmente seja o transtorno e acaba agindo de forma precipitada ou incorreta.

O entendimento do TDAH do ponto de vista histórico demonstra que também, nunca houve consenso entre os especialistas do ponto de vista médico e a sociedade em geral, isso explica o fato de o transtorno ter mudado de nomenclatura várias vezes ao longo da história, bem como, haver tantos questionamentos a respeito dos tratamentos propostos do ponto de vista psicológico e psiquiátrico.

Quando se trata da medicalização da educação, os estudiosos apresentam críticas ao procedimento e a abordagem organicista dos profissionais de saúde, ou seja, pautada em identificar os problemas comportamentais e de aprendizagem como oriundos, unicamente, do sujeito e em propor uma resolução baseada no tratamento medicamentoso. Para os autores adeptos à abordagem sociológica, o transtorno tem representado uma “epidemia do nosso tempo” e para o diagnóstico não se leva em conta o sofrimento das crianças, mas o incômodo que elas causam no meio social, em especial na escola.

Em relação às estratégias de ensino para esse público, os autores são enfáticos ao afirmarem que a escola precisa acolher o estudante e sua família e estabelecer uma parceria entre eles, bem como, que o professor deve ser sensível e conhecedor das características do TDAH para buscar estratégias adaptativas que melhorem o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Entre as estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, são citadas: realizar um acompanhamento próximo, fazer elogios quando verificar os avanços e fornecer feedback das atividades com maior frequência, adotar estratégias metodológicas baseadas na ludicidade e o uso da tecnologia.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; DE SOUZA, Simone Vieira. Diálogos sobre Medicalização da Infância e Educação: uma revisão

de literatura. **Psicologia em estudo**, V. 24, P. 1-15, 2019. Doi: 10.4025/psicoestudv24i0.42566

BENÍCIO, Cineide Maria; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar. Id on Line – **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, V. 11, N. 38, P. 375-387, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, Senado Federal, 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf#:~:text=Art.%201o%20A%20Rep%C3%BAblica%20Federativa%20do%20Brasil%2C%20formada, valores%20sociais%20do%20trabalho%20e%20da%20livre%20iniciativa%3B> Acesso em 20 mai 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 20 mai 2021.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. A influência do “modelo centrado na doença” no uso de medicamentos para problemas de aprendizagem na escola. **Política e Sociedade**, V.19, N. 46, P. 242-268, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e75147>

JORGE, Marco Antonio Coutinho. TDAH: transtorno ou sintoma? **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, V. 23, N. 1, P. 157-160, mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n1p157.10>

DE OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas de TDAH. **Revista Psicologia: Teoria Prática**, São Paulo, V. 19, N.

2, P. 269-280, mai-ago, 2017. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n2p264-275>.

GONÇALVES, Valdirene Luiz. A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, V. 6, N. 1, P. 43-52, mar, 2019.

LACET, Cristine; ROSA, Miriam Debieux. Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua história no discurso social: desdobramentos subjetivos e éticos. **Psic. Rev.**, São Paulo, V. 26, N. 2, P. 231-253, 2017.

LENZI, Cristina Roth de Moraes. MARCHI, Rita de Cássia. Condutas Indesejadas na Escola: uma análise sociológica sobre a criança com diagnóstico de TDAH. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, V. 12, N. 32, P.101-130, set./dez, 2017.

MANFRE¹, Ademir Henrique. Está me chamando de doente? O discurso medicalizante do tdah na escola: uma revisão. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, V. 15, N. 2, P.22-35, abr/jun, 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n2.h358

MANFRÉ², Ademir Henrique. Escola, medicalização e educação. **Revista Espaço Acadêmico**, N. 211, ano XVIII, dez/2018.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, V. 29, N. 2, P. 1-19, 2019.

MOURA Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, V. 22, P. 1-7, abr, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e216.2019>.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola; SILVA, Keliene Pedrosa Mirandola. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. **Revista Eletrônica**

Acervo Saúde, V. 22, P. 1-7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e611.2019>

PANDE, Mariana Nogueira Rangel; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, V. 25, N. 6, P.2305-2314, jun, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020256.12862018

PATERLINI, Larissa Solange Moreira et al. Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem – desfecho de avaliações interdisciplinares. **Rev. CEFAC**, V. 21, N. 5, P. 1-8, 2019.

SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar; COSTA, Camila Rodrigues. Jogos de mesa/tabuleiros como recursos para estimulação da memória voluntária em estudantes com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, V. 16, N. 42, 2019. DOI 10.5935/2238-1279.20190026