EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

(VOL. 1)

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura. Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
ADRIANO ROSA, DANIEL MACHADO GOMES,
DANIELE TAVARES DE MIRANDA CORREIA E MARCIA CAVALCANTI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

(VOL. 1)

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes, Daniele Tavares de Miranda Correia e Marcia Cavalcanti (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS
Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO
Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

E244

Educação inclusiva e especial / Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes, Danielle Tavares de Miranda Correia e Marcia Cavalcanti (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 1; 250 p.

ISBN 978-65-87489-29-2

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação. 4. Excepcionalidade. I. Rosa, Adriano (org.). II. Gomes, Daniel Machado (org.). III. Correia, Danielle Tavares de Miranda (org.). IV. Cavalcanti, Marcia (org.).

CDD 371

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º SEMESTRE DO ENSINO MÉDIO DA EJA..... 13
Adriana Paiva de Moura
Lílian Almeida Barros

A PSICOPEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA DE MINIMIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR..... 31
Magno Henrique de Medeiros Rodrigues

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL E OS DESAFIOS DAS METAS EM EDUCAÇÃO SEGUNDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO..... 44
Jeniffer Vitorino da Silva Alves

AS ARTES CÊNICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E CONTEXTO SOCIAL, SEUS ASPECTOS E INFLUÊNCIAS..... 61
Airton Rodrigues

CURRÍCULO DA EJA: TESSITURAS DE SABERES E SABORES NA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – PIRAJÁ..... 80
Elenilda Moreira de Sá Costa
Jeane Leal da Silva Rodrigues
Sara Souza da Silva

ENSINO COLABORATIVO: É POSSÍVEL NA ESCOLA PÚBLICA..... 98
Regina Celia Couto Catarino

PRÁTICAS EDUCATIVAS AO ENSINO DE FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS INCLUSIVAS - UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS SANTARÉM.....110
Luisa Helena Silva De Sousa
Júlio Nonato Silva Nascimento
Damião Pedro Meira Filho
Natalie Von Paraski

A RELAÇÃO COLABORATIVA EDUCACIONAL ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DO ALUNO COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NO ENSINO FUNDAMENTAL.....132
Gisele Conceição Moura

ANÁLISE DO DISCURSO DO GOVERNO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....148
Aline do Socorro Martins Pacheco Sakaguchi

PROPOSTA PARA TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS JUNTO AO REINO VEGETAL COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM TRISSOMIA 21/SÍNDROME DE DOWN.....158
Joaci de Castro Lima

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH.....175
Daniela Cordeiro de Almeida Lemos

A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA SURDOCEGOS: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES.....191
Adriana Barroso de Azevedo
Elaine Gomes Vilela

O ENSINO ESTRUTURADO E A CRIANÇA COM TEA: FRAGMENTOS DE CASOS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO CENTRO RAIMUNDO NONATO, MACAPÁ, BRASIL.....203
Jacione de Oliveira Góes de Souza

OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS NA ESCOLA REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE MONTE AZUL/MG.....217
Bruno Lutianny Fagundes Monção

DEMOCRACIA E INCLUSÃO EM DEBATE: A ESCOLA SEM PARTIDO SOB A ÓTICA DE UM COMUNITARISMO ABERTO.....235
Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes
Thiago Leite Cabrera
Daniel Machado Gomes
Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa ..... (USU)

Antonio Gasparetto ..... (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo ..... (UEA)

Fabiana Eckhardt ..... (UCP)

Felipe Asensi ..... (UERJ)

Glaucia Ribeiro ..... (UEA)

Jardelino Menegat ..... (UniLassale)

Jose Miranda ..... (UNIMB)

Marcelo Mocarzel ..... (UniLassale)

Marcia Cavalcanti ..... (USU)

Rafael Bastos de Oliveira ..... (UCP)

Robert Segal ..... (Unirio)

Rosangela Tremel ..... (Unisul)

Sergio Salles ..... (UCP)

Thiago Mazucato ..... (FUNEPE)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspecticas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título "Processos Sociopedagógicos de Gênero: Forró Eletrônico promotor de masculinidades".

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º SEMESTRE DO ENSINO MÉDIO DA EJA

Adriana Paiva de Moura
Lílian Almeida Barros

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, atualmente, prima pelos princípios básicos da escrita, oralidade e produção textual. Dessa feita, tem-se que cabe às aulas e, ao professor de língua portuguesa, levar seus alunos a desenvolverem tais práticas.

Contudo, o ensino na EJA tem um público totalmente diferenciado, que já possui toda uma carga cultural massificada e que, na maioria das vezes, não está habituado ao hábito da leitura ou, quando a tem, é deficiente e não traduz a compreensão e interpretação de textos. Portanto, pretendeu-se desenvolver tais características nos discentes ao apresentá-los ao gênero textual crônica, pois:

> O trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita de gêneros diversos, com funções especificas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas o de proporcionar o uso efetivo de texto por parte dos alunos, abrindo-lhes oportunidades de se de-

> senvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolarizadas" (BEZERRA, 2002).

Tem-se que os discentes são cidadãos e que, cabe à escola, levá-los a exercer plenamente sua cidadania por seu aspecto crítico e a saberem usar o conhecimento apreendido em seu meio social. O gênero crônica foi utilizado por ser de narrativa curta, que trata de situações cotidianas e, na maioria das vezes, relata uma critica a determinado fato ou ocorrido. De acordo com Melo (1985), no Brasil, a crônica é o relato poético do real, situada na fronteira entre a informação da atualidade e a narração literária, portanto, situa-se entre o jornalismo e a literatura, retratando a vida, sendo que o gênero descreve experiências comuns.

Neste trabalho, foi desenvolvida uma sequencia didática para os alunos do segundo semestre do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, utilizando como suporte textual o gênero crônica. Desta forma, os discentes terão a oportunidade de desenvolver os processos de leitura, escrita e oralidade, uma vez que, por trás do humor e simplicidade do cronista, existe um trabalho estilístico que torna a leitura agradável e traduz uma prazerosa forma para o discente desenvolver seus próprios textos.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma pergunta que surge, frequentemente, por parte dos professores de língua portuguesa é: o que ensinar em sala de aula? Essa pergunta os desafia, provavelmente, em decorrência de pesquisas linguísticas as quais demonstram a ineficiência do ensino excessivo de gramática tradicional na escola. Daí, pensam os professores: como proceder, então, para que os alunos consigam lidar com sua língua materna sem o uso das conhecidas regras gramaticais? Nesse ponto, cabe ainda outro questionamento: é necessário ensinar gramática normativa?

Considerando não haver língua sem gramática, reconhece-se a importância de ela ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem; entretanto, compartilha-se da opinião de que a maneira como

ela é usada precisa passar por uma reformulação. A norma-padrão, princípio no qual a Gramática Tradicional se baseia, precisa ser aberta a um ensino plural de língua, conforme sugere Bagno: "Defendo um ensino crítico da norma-padrão. E, para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico a heterogeneidade da língua realmente usada." (2001, p.156, grifo do autor)

De acordo com essa citação, depreende-se: o professor pode levar os conceitos gramaticais a seus alunos, mas deve mostrar também o aspecto inconsistente, incoerente e, muitas vezes, falho dessas definições como, por exemplo: "substantivo é a palavra que dá nome aos seres", conceito facilmente questionável, visto que o sentido do *ser* dá margem a dúvidas ou até a várias possibilidades de leitura.

Essa proposta crítica de ensino da norma-padrão é complementada pelo espaço que a escola deveria dar aos gêneros textuais, não apenas os escritos, como também os orais (palestras, seminários, conversa informal, etc.). Com relação a esse espaço, afirma Bagno: "(...) a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc." (idem, p.157, grifo do autor)

O autor, partindo desse ponto de vista, propõe, portanto, que o educador não pode mais ter como objeto de ensino em suas aulas apenas uma das variedades da língua, e sim o trabalho com o todo dessa língua, para serem eliminados quaisquer tipos de preconceitos linguísticos.

O trabalho com as múltiplas variedades linguísticas só será possível, de acordo com ele, por meio da pesquisa. Por exemplo, uma aula sobre os verbos não trataria apenas das conjugações verbais do português padrão ou ainda da conjugação dos verbos "irregulares". O ponto de partida seria a investigação sobre o modo como os falantes os utilizam na conversação, de cujo conhecimento os alunos dispõem ao chegar à escola.

A partir dessa fase, o autor sugere um levantamento de dados das diferentes manifestações linguísticas em que o fenômeno é verificado. Assim, diz ele:

> Esse *corpus*, para ser diversificado, deveria conter texto literário *clássico*, texto literário *moderno*, notícias de jornal, história em quadrinhos, crônicas assinadas, páginas da Internet, gravações de documentários na televisão, de programas de rádio, de telenovelas, de programas de entrevistas, de gravações de fala espontânea de pessoas de diversas extrações sociais, geográficas e assim por diante. (idem, p.159, grifo do autor)

Com os dados em mãos, possivelmente será mais fácil empreender trabalhos de análise linguística, pois isso permitirá a realização de confrontos, pelo aluno, das diversas maneiras de se usar a língua em diferentes gêneros textuais, mostrando a ele que as manifestações são plurais, dependendo das necessidades comunicativas dos falantes.

Diante do exposto, entende-se que o professor, para dar conta das diversas modalidades de língua falada e escrita por seus alunos, precisa deixar de ser um mero reprodutor de doutrinas gramaticais, questionáveis na maioria das vezes, para se converter em produtor de conhecimentos junto aos educandos. Quem sabe assim o aluno deixe de encarar as aulas de português como um fardo e passe a vê-las como um instante de produtividade e inserção social.

Partindo do pensamento da autora Bortoni-Ricardo (2004), reconhece-se ainda que, na própria sala de aula, tanto a variante padrão quanto a não padrão são utilizadas em momentos de letramento e em eventos de oralidade, respectivamente, observando-se que elas se justapõem.

Então, como o professor deve proceder em ocasiões de uso de uma regra não padrão pelos seus alunos? Os linguistas, principalmente nas duas últimas décadas, mostram, por meio de suas pesquisas, que é incorreto usar o suposto "erro" do aluno como uma oportunidade para excluí-lo socialmente. De acordo com a autora:

> (...) uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (2004, p.38)

Seguindo a ideia dessa citação, conforme pesquisas em sala de aula, foram identificadas quatro posturas principais do professor diante do uso de uma regra lingüística não-padrão pelos seus alunos:

> i. o professor considera "erros de leitura" (aqueles referentes à decodificação de um texto) iguais a diferenças dialetais;
>
> ii. o professor não se dá conta do uso da variedade não-padrão por não estar atento a ela ou por utilizá-la em sua oralidade;
>
> iii. o professor está atento ao uso de regras não-padrão, mas não intervém para não humilhar o aluno;
>
> iv. o professor está atento ao uso da variedade não-padrão, não intervém, e, em seguida, usa em sua própria fala a variedade não-padrão, como se fosse uma correção indireta a seu aluno.

Dentre essas posturas, a mais característica é a segunda, em que o professor não percebe o uso da variedade não-padrão. Para comprovar essa postura, veja um trecho gravado de pesquisa, mostrando um evento de oralidade:

> P: __... Fazê um esforçozinho e continuar lendo em casa, tá bom?
>
> A: _ Zé, é pra mim lê em casa tamém?
>
> P: _ É, muitas veze, num é só uma veiz não.[1]

Em seguida, Bortoni-Ricardo comenta:

> Esse é um evento de oralidade e o professor parece não ter-se apercebido da regra não-padrão usada pelo aluno: "É pra mim lê em casa tamém?" Observe que o professor, cujos antecedentes são rurais, empregou uma forma muito frequente de plural na palavra "veze", em que se acrescenta uma sílaba ao singular <u>vez</u>, mas não se pronuncia o /s/ final. (idem, p.40, grifo da autora)

1 P se refere a professor e A se refere a aluno.

Esse comentário remete a ocasiões em que o educador "corrige" os alunos, mas não percebe que ele mesmo utiliza tais variedades. Isso ocorre porque ele não tem consciência de que também usa a variedade não-padrão. Por exemplo, diz a seu aluno para não falar "encarar de frente", pois essa expressão é um "pleonasmo vicioso", entretanto, em um evento de oralidade, com certeza dirá a alguém: "Encare de frente seus problemas". Sobre isso, diz a autora:

> Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são "invisíveis", o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais. (idem, p.42)

Com base nessa afirmação, fica claro que a atitude a ser tomada pelo docente diante do uso de uma regra não-padrão pelo aluno deve incluir dois processos: a "identificação" e a "conscientização" da diferença. A respeito da identificação, a autora comenta o fato de ficar "prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra, algo de que já se tratou anteriormente".

Quanto à conscientização, a referida estudiosa defende:

> É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. (idem, p. 42)

Sendo assim, deve-se respeitar o repertório linguístico do qual o aluno já dispõe, para que ele possa aprender mais facilmente a lidar com estilos mais monitorados, adequando-os aos diferentes contextos comunicativos.

3. O ENSINO POR GÊNEROS: UMA TENDÊNCIA ATUAL

Bronckart (2003) considera que, todo indivíduo, pertencente a uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é

confrontado, permanentemente, com um universo de textos pré-existentes, organizados em "gêneros", que se encontram sempre em um universo de permanente modificação e que são, teoricamente, em numero ilimitado. Considera-se que a exposição contínua do falante a diversos gêneros o conduz, intuitivamente, a um conhecimento de regras e propriedades que acabam por ser apropriadas e o leva, como em todos os processos de aprendizagem social, a sofrer modificações contínuas.

Por tal motivo, Bakhtin (1992) define os gêneros como "formas relativamente estáveis de enunciado". Sendo assim, como está em permanente transformação, sendo derivada das transformações sociais e, ainda, das transformações introduzidas pelos interlocutores, é só de um ponto de vista teórico que se pode falar em "modelos de gênero".

Para este trabalho, considera-se que o individuo deve conhecer os gêneros textuais, verbais ou não verbais, para utilizá-los *por si* e *para si*. Tem-se que os gêneros do texto são instrumentos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que foi criada para atender, nos ensinos fundamental e médio, aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade escolar apropriada. Foi um programa criado especificamente para reduzir os tristes índices de analfabetismo brasileiro.

Acontece que o programa talvez não tivesse previsto que os estudantes de EJA são diferenciados, pois trazem consigo crenças e valores já constituídos e, portanto, necessitam de um atendimento especializado. De acordo com o caderno de EJA do Ministério da Educação: "Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2010)

Daí, não faz sentido, por exemplo, utilizar em sala de aula os mesmos métodos usados com crianças e jovens pré-adolescentes. Os conteúdos devem sempre se relacionar ao mundo adulto, mantendo também a qualidade.

Em se tratando de trabalhar com o segundo semestre da EJA, a intenção é trabalhar levando em conta a adequação dos conteúdos, de maneira a aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos e possibilitando-lhes alcançar as finalidades e estar novamente em instituições de ensino.

O desenvolvimento tecnológico requer um leitor competente, isto é, um leitor que, diante de um texto escrito, tenha autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal, até a ampliação do significado do texto, a tal ponto que haja, efetivamente, apropriação dessa mensagem, do sentido na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre texto e textos, entre texto e mundo.

Essa ampliação pode ser facilitada pela leitura de textos literários, os quais trabalham bem com variedade de significados, e, portanto, com a capacidade de o aluno refletir sobre si mesmo e sobre o mundo.

O objetivo maior do ensino da língua materna é o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais perpassando pela formação de competentes leitores e produtores de textos, orais e escritos.

Para atingir essa meta, embora reconhecendo que as línguas naturais, em geral, organizam-se a partir das regras de um sistema (regras de natureza fonológica, sintática, lexical, etc.), é importante observá-las e identificá-las nos diferentes textos utilizados por determinada comunidade linguística. Isso quer dizer que, em geral, o foco básico do ensino de línguas é o texto.

Vale frisar que os textos eram antes entendidos como objetos essencialmente linguísticos, deixando de lado o fato de envolverem signos. Essa noção foi alterada substancialmente e os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação que comportam vários tipos de linguagem. Segundo Ângela Kleimer:

> Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. (1999,p.62)

Os PCN (1998) definem o texto como o produto de uma atividade discursiva oral ou escrita formando um todo significativo, independente de sua extensão. Assim, um texto pode ser tanto um diálogo ao telefone como um discurso científico, uma placa de trânsito, etc.

Essas novas visões tornam-se extremamente produtivas para todos, pois se vive um tempo de comunicação rápida, de profusão de imagens, de linguagens sintéticas, de novos suportes de mensagens – verbais ou não-verbais. Essas transformações na comunicação exigem dos indivíduos cada vez mais o pleno domínio de diferentes linguagens como forma não só de comunicabilidade, mas também de apropriação de conhecimentos e, por extensão, de desenvolvimento cognitivo.

A atualidade é caracterizada pela circulação social de um grande volume de informações, por isso a capacidade de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível.

Ressalta-se que a leitura é valiosa tanto para conhecer o mundo exterior quanto para viabilizar o autoconhecimento:

> Não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitosas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados. (MORAIS, 1996, p.13)

A necessidade de ler, portanto, é suscitada por desafios diversos: querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que "conversem" com sua leitura (intertextualidade), ou que conversem com o leitor...

A Literatura, enquanto arte, deve sempre constituir o processo de ensino-aprendizagem porque estimula a sensibilidade, a afetividade, o autoconhecimento e ainda o desenvolvimento do senso estético.

Considera-se que a leitura de literatura não deve ser apenas uma tarefa a ser empreendida pela escola, mas algo culturalmente acessado pelo ser humano, como parte integrante dele mesmo.

A ênfase sobre gêneros literários se justifica também pelo fato de se considerar que esses textos favorecem a inferência, a percepção de

subentendidos, a compreensão e interpretação dos jogos de palavras, as escolhas de linguagem que constroem estilos. Como levar para a sala de aula a leitura de textos literários em meio a tantas apelações do mundo moderno e sabendo que os alunos de EJA são praticamente iniciantes na leitura desse gênero tão inovador?

A questão está no fato de que as ações de ler e escrever devem ser vistas como práticas do dia-a-dia, com apoio dos familiares e da escola. Por esse motivo, conforme nos aponta Elizabeth D´Angelo Serra:

> (...) ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural no qual o livro e a leitura tenham uma importante presença; não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, mas que é necessário oferecer textos diferentes, para que o aprendiz caminhe na direção da interpretação pessoal que é muito mais que decodificar; que, para ler um texto, com um mínimo de fluência, são necessárias práticas permanentes de textos de qualidade (...) que esse conceito de textos qualidade compreende os aspectos visuais, as ilustrações e o projeto gráfico, como partes importantes da unidade livro/objeto; que ler – palavras e imagens – constitui-se um processo único, inesgotável e interminável, como ato da recriação humana. (2006, p. 121)

Então, antes de reafirmar e ressaltar a falta de interesse dos alunos pela leitura de literatura, os professores devem se perguntar se eles mesmos são leitores ávidos sobre vários assuntos, inclusive os literários. Dessa feita, surge a pergunta: será que o professor está passando essa "paixão" pela leitura aos seus alunos?

Note-se que o público da EJA já possui alguma leitura, e que, para serem leitores em potencial, deve o professor identificar qual a leitura mais apropriada a esses discentes, sendo que, muitos já têm um senso critico da realidade, então, valendo-se dessa criticidade, o professor poderia apresentar a poesia condoreira de Castro Alves, ou a critica feroz e sempre atual de Machado de Assis.

Trata-se, portanto da leitura de clássicos que sempre serão atuais. Cabe ao professor levar essas leituras aos discentes e conduzir o processo de leitura aos objetivos da classe.

A partir do esboço feito anteriormente, fica ainda para os professores outra tarefa: a de produção textual.

Essa tarefa, no entanto, deverá ser trabalhada sempre concatenada às leituras prévias. Isso porque não é produtivo apenas propor um tema para o aluno escrever a respeito, sem estar contextualizado quanto aos objetivos, destinatário, suporte em que ele circulará (no mural, na biblioteca, etc.).

Além disso, a escrita deve ser tratada como um processo e apresenta orientação para a aprendizagem de procedimentos próprios desse processo, como o planejamento e a revisão.

Sendo assim, segue-se abaixo uma proposta de atividade com o texto narrativo, voltado para os alunos de Ensino Médio – 2º semestre de EJA.

Em 1996, na França, adotou-se a construção da "sequencia didática", assumida nas instruções oficiais para o ensino de línguas.

Pode-se entender como uma espécie de plano de aula, contudo se torna mais amplo por ser uma estratégia que deve ser adotada por várias aulas.

> Nesses documentos, a sequência didática (SD, de ora em diante) é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas. Observe-se que, nessas instruções para o ensino francês, não se tratava ainda de "sequências didáticas de gêneros", mas sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimentos. DOLZ; SCHNEUWLY, 1998

Somente na década de 90 a sequencia didática foi utilizada para o ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros com a linguagem escrita; e, só posteriormente, ao de gêneros formais do oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Sintetizando essa seção, afirma-se que, para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se conhecer o estado da arte

dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Esses pontos definem os objetivos a serem alcançados com a escolha de determinado gênero, assim como a sequencia didática a ser trabalhada, dando enfoque especial à dificuldade inicial apresentada pelos alunos público-alvo do plano.

Assim, essa sequencia será delimitada por um número limitado de objetivos e será constituída por um conjunto de atividades organizadas prevendo as dimensões constitutivas do gênero de acordo com o nível dos aprendizes.

Por se tratar de um apoio didático ao professor, deve ser elaborado de forma simples, mas que contenha em si todos os elementos essenciais que servirão de base para o trabalho docente. Abaixo, segue um modelo:

TEMA: conhecimento do gênero textual crônica e seus elementos constitutivos.

OBJETIVOS: identificar os diferentes tipos de crônicas e elaboração de uma crônica.

PÚBLICO ALVO: discentes da quarta etapa da educação de jovens e adultos.

CONTEÚDO: durante as aulas, serão abordados vários tipos de crônicas, suas características e efeitos no leitor.

Aulas: 1 e 2

TEMA: conhecendo a crônica.

OBJETIVO: identificar o gênero textual crônica, seus elementos constituintes, tipo de crônica humorística.

Segue abaixo o modelo da atividade a ser desenvolvida em sala de aula:

Leia a crônica a seguir:

O flagelo do vestibular

Não tenho curso superior. O que eu tenho foi a vida que me ensinou e como eu não prestava muita atenção e faltava muito, aprendi pouco. Sei o essencial, que é amarrar os sapatos, algumas tabuadas e como distinguir um bom Beaujolais pelo rótulo. E tenho um certo jeito – como comprova este exemplo – para usar entre travessões, o que me garante o sustento. No caso de alguma duvida maior, recorro ao bom senso. Que sempre me responde à mesma maneira. "Olha na enciclopédia, pô!"

Este naco de autobiografia é apenas para dizer que nunca tive que passar pelo naco do vestibular. É uma experiência que jamais vou ter, como a dor do parto. Mas isto não impede que todos os anos, por esta época, eu sofra com o padecimento de amigos, que se submetem à terrível prova, ou até de estranhos que vejo pelos jornais chegando um minuto atrasados, tendo insolações e tonturas, roendo metade do lápis durante o exame, e, no fim, olhando para o infinito, com aquele ar de sobreviventes da Marcha da Morte de Batan. Enfim, os flagelados do unificado. Só lhes posso oferecer a minha simpatia. Como ofereci a uma conhecida amiga nossa que este ano esteve no inferno:

- Calma, calma. Você pode para de roer as unhas, o pior já passou.

- Não consigo. Vou levar duas semanas para me acalmar.

- Bom, então roa as próprias unhas. Essas são as minhas...

- Ah, desculpe. Foi terrível. A incerteza, as noites sem sono. Eu estava de um jeito que calmante me excitava. E, quando conseguia dormir, sonhava com escolhas múltiplas, a) fracasso, b) vexame, c) desilusão. E, acordava gritando, NENHUMA DESTAS! NENHUMA DESTAS! Foi horrível!

- só não compreendo por que você inventou de fazer vestibular a esta altura da vida...

- mas quem é que fez vestibular? Foi meu filho! E o cretino está na praia enquanto eu fico aqui, à beira do colapso.

Mãe de vestibulando. Os casos mais dolorosos. E o inconsciente do filho às vezes nem tá, diz para a coroa que cravou coluna do meio

em tudo e está, matematicamente, garantido. E ela ali, desdobrando fila por fila do gabarito. Não haveria um jeito mais humano de fazer seleção para as universidades? Por exemplo, largar todos os candidatos no ponto mais remoto da floresta amazônica e os que voltassem à civilização estariam automaticamente classificados? Afinal, o Brasil precisa de desbravadores. E as mães dos reprovados, quando indagadas sobre a sorte do filho, poderiam enxugar uma lágrima e dizer com altivez:

- Ele foi um dos que não voltaram...

Em vez de:

- É um burro!

(...) O filho da nossa nervosa amiga chegou em casa meio pessimista com uma das provas.

- Sei não. Acho que tubulei. O Inglês não estava mole.

Mas, meu filho, hoje não era Inglês! Era Física e Matemática!

- Oba! Então, acho que fui bem![2]

Inicialmente, o professor fará uma leitura em voz alta da crônica, assinalando os elementos formadores do gênero textual. Dessa feita, o aluno será capaz de identificar, na prática, as características da crônica. Após esse primeiro contato, dá-se inicio a um debate com os alunos acerca do tema da crônica lida. Essa estratégia privilegiará a manifestação do uso oral da língua.

Aulas 3 e 4

Tema: Analisando a crônica

Objetivo: levar o discente a interpretar o texto, assim como, fazer uma reflexão linguística da mesma.

O professor deve levar aos alunos questões escritas relacionando autor/leitor/texto.

a) Compreensão e interpretação do texto

- Quem é o autor desta crônica? Você já ouviu falar sobre ele?
- Qual o objetivo desta crônica?
- Esta crônica chama a atenção do leitor?

2 Disponível em: http://a-neurose.blogspot.com/2010/01/cronica-lfv-o-flagelo-do-vestibular.html.

- Existe alguma relação entre a história contada e a sua?
- Você considera que a aprovação no vestibular/ Enem seja algo que não mereça muito destaque?
- O que você acha sobre o processo de seleção dos candidatos à universidade?

b) Análise linguística

- Há marcas de temporalidade na crônica? Como se manifestam?
- Qual o tempo verbal revelado na crônica?
- Qual o tipo de linguagem empregada na crônica?

Vale ressaltar que, primeiramente, o professor deve promover um debate sobre todas as questões com a turma e depois solicitará que as respostas sejam escritas.

Aulas 5 e 6

Tema: Produzindo crônica

Objetivo: Produzindo a crônica.

Cabe ao professor propor à classe fazer a crônica relatando suas dificuldades e anseios em concluir um curso, na perspectiva de um adulto reiniciando seus estudos.

Aulas 7 e 8

Tema**:** Corrigindo a crônica

Objetivo**:** Propor meios para que o discente verifique como melhorar seu texto.

O professor procederá à observação individual das crônicas, destacando os erros e acertos, solicitando que sejam feitas as correções necessárias.

Aulas 9 e 10

Tema**:** Socializando sua crônica

Objetivo: Realizar a leitura em voz alta para que a turma prestigie a produção dos envolvidos.

Será feita a entrega e leitura para a classe das crônicas produzidas com as devidas alterações feitas pelos discentes.

4. CONCLUSÃO

A metodologia empregada foca, não apenas no produto final da aprendizagem, mas no processo todo, dando ênfase aos meios. O aluno, nessa perspectiva, valoriza o processo de refazer sua produção textual e tem o prazer de ver sua produção exposta para que outros a contemplem.

Dessa feita, torna-se eficaz o processo de melhoria da comunicação-interação, uma vez que a EJA leva o professor a repensar significativamente o processo de abordagem linguística, privilegiando o conhecimento cultural que os alunos já trazem.

A proposta metodológica se refere a atuação prática do professor em sala de aula, portanto se faz necessária que, a cada fase da proposta, seja feita uma reflexão prática sobre os processos do desenvolvimento, não só dos diferentes conhecimentos e práticas, mas no que se refere ao desenvolvimento global das pessoas e dos diferentes fatores que nelas intervêm.

Destaca-se, neste momento, que o público-alvo da proposta compõe-se de pessoas que já possuem uma exacerbada carga cultural, com desenvolvimento cognitivo completo e que, cabe, essencialmente à escola adequar os conhecimentos já adquiridos e trazidos para a realidade apontada nos discursos escolares.

Trata-se, portanto, de um mecanismo que levará para a escrita o saber internalizado que esses discentes já possuem e adequá-los a um gênero textual discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia e Exclusão Social.* São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Preconceito Linguistico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Os gêneros do discurso*. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Socialização de práticas metodológicas**. Disponível em: http://www.eja.educacao.org.br/areadoeducador/Socializao%20de%20Prticas%20Pedaggicas/Forms/Todos%20os%20itens.aspx. Acesso em: 30 de março de 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].

_____. *Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolingüísticas*. Tradução de Rosalvo Pinto. Revista de Estudos da Linguagem, v. 11, p. 49-69, 2003.

_____. Commentaires conclusifs. *Pour un développem ent collectif de l'interactionnisme socio-discursif*. Calidoscópio - Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2004.

_____. *Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania*. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.

COELHO, M. C. P. *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Esf Éditeur, 1998. (Didactique du Français).

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. ***Linguagem em (Dis)curso***, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 547-573, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370>. Acesso em: 30 março de 2020.

MELO, José Marques. *A opinião no jornalismo brasileiro.* Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em textos.* São Paulo: Moderna, 2005.

A PSICOPEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA DE MINIMIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

Magno Henrique de Medeiros Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

Existem muitas crianças nas instituições escolares que necessitam da atuação de um psicopedagogo, pois os professores relatam que identificam algumas dificuldades desde as séries iniciais se estendendo até as séries finais. Mas pelo fato de não ter psicopedagogo na cidade, dificulta a identificação e solução desses problemas de aprendizagem, resultando em reprovações em massa. E em alguns casos, o surgimento de rotulações de alunos considerados "especiais" sem laudo médico. Diante dessa realidade, tem-se a seguinte indagação: como o psicopedagogo clínico pode auxiliar na prevenção e/ou redução das dificuldades de aprendizagem?

O presente artigo tem como objetivo mostrar a relevância da participação do psicopedagogo no espaço escolar, além de salientar a contribuição, junto com a equipe pedagógica, na busca de metodologias que realce a inclusão do ensino nas mais diferenciadas individualidades dos alunos. E, com isso, auxiliar os docentes na identificação das dificuldades, na prevenção do surgimento de novos obstáculos e na intervenção nos indivíduos e grupos já negligenciados.

É importante ressaltar que alunos com dificuldade de aprendizagem estão cada vez mais presentes no contexto escolar, ao mesmo tempo,

que essas instituições estão se mostrando incapazes de lidar com esse panorama. Além do mais, e, antes de tudo, deve-se lembrar que a atual pesquisa não tem como foco apontar críticas a importância da escola no desenvolvimento dos alunos, mas argumentar de forma reflexiva como esse espaço de ensino sofre com a ausência de profissionais especializados e como poderia ser benéfico, pois, de acordo com Acampora (2019, p.19) "o psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional".

Em suma, muitas crianças são expostas a metodologias didáticas que não respeitam seu ritmo de aprendizagem ou que não investem em determinadas defasagens que trazem consigo desde suas séries iniciais. No entanto, na maioria das vezes, os docentes são considerados responsáveis pelo fracasso escolar, mesmo sabendo que estão diante de salas superlotadas, o que impossibilita que tais profissionais deem conta e identifiquem as individualidades de cada um, pois, conforme Sampaio (2011, p. 33):

> Os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender e outros não, se a forma de ensinar é a mesma (SAMPAIO, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, a psicopedagogia vem ganhando força como uma ciência capaz de propor metodologicamente soluções plausíveis para auxiliar os professores no combate aos fatores que dificultam o desenvolvimento pleno dos alunos. O psicopedagogo tem como papel de atuar perante aqueles que estão ficando para trás na progressão escolar, na orientação no corpo docente e em toda a estrutura hierárquica escolar.

Portanto, a proposta do artigo consiste em trazer discussões e análises de autores especializados que relacionem a psicopedagogia como a principal ferramenta de solução para os problemas citados. Tendo em vista, que seu valor teórico e metodológico, no decorrer dos anos,

mostrou-se a chave para alcançar de forma ampla o desenvolvimento dos alunos e como mais um integrante que faça parte da equipe escolar para o trabalho em conjunto no enfrentamento do fracasso escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PSICOPEDAGOGIA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

A psicopedagogia foi o resultado do aprofundamento científico entre a psicologia e a pedagogia que fez surgir um novo campo de conhecimento com valor metodológico através do enriquecimento teórico das duas ciências, o qual desenvolveram condições para a formação de uma nova teoria integrada de ambas.

Dessa maneira, esse novo campo de conhecimento apresentou regularidades complexas de níveis mais altos de desenvolvimento que permitiu que a epistemologia obtivesse um histórico de status científico como ciência intermediária ou disciplina com as outras ciências psicológicas. Porém, a psicopedagogia, no seu sentido integrado, não pode ser entendida apenas como um resultado da pedagogia e da psicologia, pois essa nova ciência se corresponde com a junção de outras áreas científicas tanto de viés educacional quanto psíquico, devido à sua essência interdisciplinar no processo educacional, com um núcleo teórico conceitual bem definido e integrado por diferentes teorias, princípios, categorias e modelos que permitiu descrever, apoiar e explicar os fenômenos e processos que ocorrem dentro do referido objeto de estudo, no caso, o problema de aprendizagem (ORTIZ, MARIÑO, 2014).

Nessa perspectiva, Bossa (2011) afirma que as principais funções da pedagogia incidem com os nortes da psicopedagogia, principalmente nos métodos educativos, associados as problemáticas e nas estruturas do educar e do aprender; enquanto a psicologia traz o dualismo entre o observável e o psíquico. Mesmo que essa nova ciência se vincule com os conceitos humanos estudados por ambas ciências, é errôneo pensar que elas são suficientes para fundamentar a psicopedagogia, já que a área recorre as outras áreas como a neurologia, linguística, filosofia, sociologia, psicanálise como base teórica.

Cabe lembrar que o valor teórico de enfrentamento dos problemas de aprendizagem evoluiu para atender a demanda prática que estava além dos limites da pedagogia e da psicologia, adquirindo características metodológicas através dos trabalhos preventivos e clínicos, os quais no decorrer dos anos, se tornou uma importante aliada no auxílio dos professores, incorporando novos conhecimentos e procedimentos metodológicos.

Pois, conforme Acampora (2019, p. 13):

> O psicopedagogo tem papel fundamental no processo de avaliação e intervenção dos indivíduos portadores das desordens da aprendizagem, pois ele tem o conhecimento tanto da área psicológica quanto da área pedagógica. Precisa ter espírito investigativo e levantar hipóteses. Aplicar testes e avaliar o contexto no qual o indivíduo que apresenta tais dificuldades está inserido poderá auxiliá-lo em pleno desenvolvimento

No exercício clínico, o psicopedagogo recorre as teorias que lhe permitam reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, bem como os fatores que regem esse processo, buscando a prevenção de problemas cognitivos, tendo três pilares como base: a prática clínica, que ocorre em consultório individual-grupal-familiar e em instituições educativas e sanitárias; a construção teórica, campo de conhecimento permeada pela prática que a psicopedagogia pode ser tecida; e o tratamento psicopedagógico, que é fundamentada pela formação do profissional (BOSSA, 2011).

Dessa maneira, essa visão teórica não se restringe ao espaço físico em qual se trabalha nem as áreas de conhecimento que a sustentaram, mas o espaço epistemológico que lhe cabe em um campo de atividade e seu objeto de estudo. Tal objeto que se reflete a partir das características clínicas, preventivas e teóricas. Mas, as três premissas mencionadas se correlacionam e respeitam cada uma de suas respectivas particularidades no processo que serve de orientação preventiva para o ensino-aprendizagem tanto individual quanto grupal.

Já no viés educacional, o trabalho do psicopedagogo tem caráter assistencial, principalmente quando ela participa da elaboração, direção

e evolução nos procedimentos escolares. A psicopedagogia nasce para atender os problemas de aprendizagem, mas, atualmente, ela tem se voltado para uma ação preventiva, acreditando que as dificuldades de aprendizagem seja uma inadequação da pedagogia no ambiente escolar e familiar. Diante disso, a proposta da psicopedagogia é a postura crítica e preventiva do fracasso escolar (BOSSA, 1994).

Nesse sentido, Bossa (2008) afirma que os fatores que determinam a necessidade de produzir conhecimento no campo da psicopedagogia também se remete aos fatores sociais. Nas últimas décadas, houve um grande esforço nos estudos sobre os problemas de aprendizagem que se reflete no fracasso escolar. Esse aprofundamento gerou um arsenal de conhecimento que se vincula com outras disciplinas e desenvolvimentos teóricos, que às vezes, se complementam, e outras se contradizem. Pois, a legitimidade da produção teórica desse novo campo investigativo tem sido buscada pelos profissionais da área que possibilite que a Psicopedagogia esteja na academia, desfrutando de assentamento necessários para a produção de conhecimento. Mostrando cada vez mais necessário dentro do âmbito escolar.

2.2 A IMPORTÂNCIA DE UM PSICOPEDAGOGO CLÍNICO PARA IDENTIFICAR POSSÍVEIS DIFICULDADE APRENDIZAGEM E, ASSIM, AUXILIAR OS DOCENTES NOS DESENVOLVIMENTOS DOS ALUNOS

Os paradigmas escolares nos últimos anos foram permeados pelas novas demandas tecnológicas e pelas transformações sociais que fizeram com que se busque novas metodologias e formas de inclusão que se adeque a esses novos obstáculos. Porém, ainda é visível os óbices educativos refletidas através das reprovações em massa ou pela falta de um olhar sensível diante as necessidades individuais do alunado, pois, conforme Sampaio (2011, p. 36):

> Esperar ter em sua classe alunos que se enquadram neste perfil ideal é iniciar um processo de exclusão daquelas crianças que têm dificuldades reais de aprendizagem. Muitas deixam de

> aprender porque não podem. Aprendem menos ainda quando não encontram na figura do professor um verdadeiro mediador.

É neste contexto que a psicopedagogia conquista seu espaço na análise e intervenção nos fatores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem em uma instituição escolar.

Em tese desse gênero, cabe a psicopedagogia identificar as perturbações que impedem o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, estabelecer oportunidades e orientações para a integração entre a comunidade e a escola, atendendo as particularidades dos indivíduos de cada grupo. Já no caráter assistencial, tem o papel participativo na elaboração de planos e projetos no contexto teórico e prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores repensem os seus respectivos papeis na escola frente às necessidades individuais de aprendizagem da criança (SCALZER, SILVA, 2016).

Em vista disso, a finalidade em desempenhar uma orientação ao corpo docente envolve a preparação para lidar com os casos específicos que dificultam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses alunos que são negligenciados dentro da própria escola. Assim, a atuação do psicopedagogo no processo de aprendizagem torna-se viável através da participação da dinâmica das relações da comunidade educativa promovendo integração e intervenção em conjunto com a equipe escolar (SOARES, SENA, 2017).

Em paralelo a isso, no planejamento escolar não se diferencia, a psicopedagogia também se reflete sobre as ações pedagógicas e nas suas interferências no processo de aprendizagem do aluno. Para isso, deve-se orientar o professor a não se direcionar somente aos alunos, mas na sua própria abordagem didática. Tais metodologias que podem ser expressadas por meio de trabalhos em grupo e individuais, exercícios, projetos e a observação dos professores de forma que respeitem os ritmos de aprendizagem de todos.

Pois, nem sempre o baixo rendimento consiste em alguns transtorno, conforme Bini (2014, p.11):

> Os professores entram na sala e pensam que todos os alunos vão aprender de maneira homogênea e na mesma velocidade, isso

> é pura ilusão. Cada aluno possui uma estratégia específica para tudo na vida. Ninguém faz a mesma coisa igual ao outro. [...] Quando, por exemplo, algum aluno não aprende um assunto, não é porque ele não tenha capacidade ou inteligência, mas a forma como aprende é que faz toda a diferença. O segredo de uma eficaz aprendizagem é você conhecer como seu aluno codifica informações no seu cérebro e conseguir entrar no mundo do seu aluno

Para Pontes (2010), não se deve esquecer que é necessário um diagnóstico em conjunto numa instituição escolar a partir da observação das características organizacionais, bem como a abordagem cultural da escola. Pois, na maioria das vezes, os problemas se encontram na própria instituição escolar através de professores desmotivados, falta de incentivo a formação continuada, pela desorganização na estrutura administrativa da escola e pela própria comunidade familiar.

Weiss (2012, p. 21) também afirma que:

> Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável ao aluno. [...] A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. Não há, assim, um investimento dos alunos, do ponto de vista emocional, na aprendizagem escolar, e esse movimento seria uma condição interna básica (WEISS, 2012. p. 21)

Por isso, é importante tomar conhecimento do projeto político pedagógico da escola em que atua, pois se saberá os nortes que o ambiente escolar está submetido, além de ter ciência de quais as formas de inclusão que a escola disponibiliza para as crianças com problema de aprendizagem.

No espaço escolar brasileiro, o psicopedagogo se ocupa em várias atividades que podem ser entendidas como auxiliadoras no desenvolvimento da docência: a orientação de estudo no sentido de organizar a vida escolar do aluno através da elaboração de uma agenda de leitura, escrita e melhores formas de estudar; apropriação dos estudos escolares

visando propiciar o domínios de áreas de conhecimento que a criança não vem tendo um bom aproveitamento; no estímulo do raciocínio que são trabalhos feitos no ato de aprender por meios dos jogos, pois essas metodologias são férteis na forma de criarem um contexto de observação e diálogo sobre os processos de aprender e de construir o conhecimento. Esse procedimento alcança uma maior contingência ao mesmo tempo, tem mais foco no desenvolvimento cognitivo do que aquele aprendido nas escolas; e por último, o atendimento das crianças, a presença do profissional presta em atender deficientes mentais, autistas ou crianças como comprometimentos orgânicos mais graves. (MACEDO, 1990)

Essas quatros atividades auxiliadoras não são independentes, ou seja, se correlacionam na medida que o atendimento psicopedagógico está inserido no espaço escolar, lembrando que o profissional, em determinados casos, recorrerá a propostas fora do ambiente escolar, isto é, no exercício clínico. De qualquer forma, essa medida estará relacionada com o trabalho escolar.

Na maioria das vezes, o trabalho psicopedagógico pode atuar como uma tarefa pedagógica sem precisar invadir o campo de conhecimento da mesma. Entretanto, sua dupla conduta tem o papel de determinar o modo perante que se deve atuar nas criança e seus familiares, bem como a equipe escolar para um esforço em conjunto. Tais esforços se refletem por meio de determinadas especificidades como o transtorno de aprendizagem, que é visto como manifestações que perturbam a totalidade do desenvolvimento cognitivo da criança, o qual se for oferecida uma forma de relação melhor e diferenciada à criança, fazendo assim, ela retomar sua evolução normal. Por isso, não deve da haver uma neutralidade na relação entre o profissional e o sujeito da aprendizagem, pois o objetivo do psicopedagogo é levar o sujeito a se reintegrar à vida escolar, respeitando suas possibilidades e interesses (MERY, 1985).

Para isso, segundo Bossa (2011), a escola deve ser respeitada, mesmo que apresente suas imperfeições, pois é neste ambiente que o aluno se desenvolve diante dos seus colegas, escolhe uma profissão, participa de eventos coletivos à qual pertence. Nesse olhar diferenciado, o intermédio do psicopedagogo será colaborativo com o meio em que essas crianças interagem para, assim, alcançarem seus objetivos.

Para isso, será necessário buscar desenvolver a personalidade individual daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, suscitando seus interesses, gostos, não impondo atividades, mas sugerindo vias que possam ser tomadas, favorecendo alternativas. Assim, o auxílio da psicopedagogia na escola, terá uma atitude clínica diante do seu objeto de estudo, mas isso não implica que tais atitudes profissionais sejam na clínica, mas na espaço que a criança se desenvolve.

2.3 AS PRINCIPAIS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem são camufladas pela resistência que as escolas tendem em continuar a usufruir de seus métodos tradicionais. Isto é, a memorização do conteúdo como fator de soberania, fazem com que o processo educacional exclua alunos considerados incapazes de fazerem frente às exigências a esses métodos (SAMPAIO, 2011)

Dessa maneira, considerando a escola como responsável pela parcela significativa da formação do ser humano, o trabalho psicopedagógico na instituição escolar tem objetivo preventivo de cumprir a função de socializadora dos conhecimentos disponíveis acerca da identificação dos problemas de aprendizagem para construir normas de conduta intervencionistas num mais amplo projeto educacional, procurando afastar essas metodologias repressoras.

Pois, atualmente, além das escolas enfrentarem um grande desafio em relação as dificuldades das crianças, ela, ao mesma tempo, indispõem de uma proposta de intervenção que tenha capacidade de contribuir com a superação desses problemas. Com isso, defende-se a importância da intervenção psicopedagógica através de um profissional qualificado, baseando-se principalmente na observação e análise crítica de tais realidades, no sentido de não apenas identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas de promover orientações didático-metodológicas no espaço escolar de acordo com as defasagens dos indivíduos e dos grupos (SILVA, 2016).

Essa atuação atinge plenamente seus objetivos quando há a ampliação do compreendimento das características e necessidades de aprendi-

zagem de determinados alunos, assim, abrindo espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem.

Analogamente, Silva (2016) também propõe a participação na rotina escolar para proporcionar uma maior interação com a toda a equipe escolar através das participações das reuniões de pais, esclarecendo os fatores que influenciam no desenvolvimento dos filhos; dos conselhos de classe, avaliando o processo didático metodológico; acompanhando a relação professor-aluno, sugerindo atividades ou oferecendo apoio emocional e, finalmente intervindo no desenvolvimento do educando e do educador no complexo processo de aprendizagem que estão compartilhando.

Essa dinâmica auxiliadora na prevenção de eventuais obstáculos ao rendimento escolar mostra que ter conhecimento de como o aluno constrói seu saber, compreender as dimensões das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relacioná-los aos aspectos afetivos e cognitivos, permitirá uma atuação mais precisa, segura e eficaz por parte de todos que são responsáveis diretamente pela aprendizagem de nossos alunos.

O trabalho em conjunto pode ser explorado através de suporte à escola por meio de laboratório de pais com dicas fáceis e orientações de como professores, professores e pais podem fazer em situações cotidianas com os alunos ou em que o cliente se encontre envolvido (ACAMPORA, 2019)

Enquanto Bossa (2000), conclui que a presença de um psicopedagogo na escola é primordial e sua intervenção inclui orientar os pais; auxiliar os educadores e consequentemente à toda comunidade aprendente; buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade); colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas); acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino; promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

Portanto, essa intervenção pressupõe um olhar reflexivo sobre a inter-relação professor-aluno. Já que o educador também faz parte de um processo de participação, integração, entrega e superação. O ato de intervenção, assim assumido, deixará de ser um simples estrutura de

meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro e principalmente de quebrar paradigmas

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença psicopedagógica no ambiente escolar é primordial para minimização das dificuldades que surgem no decorrer do ano letivo diante dos problemas de aprendizagem. Tendo como papel principal as identificações e intervenções nos alunos com baixo rendimento escolar e no acompanhamento das didáticas docentes. Assim, deve-se entender que o principal argumento não se restringe apenas em elucidar o auxílio profissional, mas mostrar a eficácia do sucesso escolar, diante da participação de um psicopedagogo na equipe pedagógica.

Partindo desse quadro teórico a respeito dessa interdependência educacional, há um vasto campo científico que mostra como essa atuação pode contribuir, de forma dinâmica, a redução da negligências perante as crianças que não alcançam as metas escolares, ao mesmo tempo de como os efeitos de intervenções podem ser cruciais para ajudar na inclusão.

Diante disso, inúmeras referências como Nádia Bossa e Simaia Sampaio, juntamente com vários outros autores de artigos e livros científicos apontam as ferramentas teóricas e prática que servem de base para se ter como guia científico de como inserir o psicopedagogo no contexto escolar, da mesma forma, que mostra os resultados congruentes com os objetivos escolares.

É notório que a docência enfrenta dualidades: de um lado, o cansaço da sobrecarga e a falta de incentivo; e, de outro, o enfrentamento de turmas com quantidade de alunos cada vez maiores que extrapolam a capacidade estrutural do ambiente que os circundam. Isso são fatores que impedem que os professores identifiquem, e mesmo que consigam fazer essa destreza, não podem concentrar a sua atenção, já que estariam desleixando todo o restante da sala. Isso se complementa com metodologias ultrapassadas que não abrange e nem respeita o ritmo de aprendizagem de todos.

Diante disso, não há questionamentos em relação que o professor se encontra sozinho diante de inúmeros empecilhos educacionais. Há

muitos profissionais que podem atuar nesse cenário como psicólogos e assistentes sociais, mas nessas circunstâncias citadas, o psicopedagogo, levando em consideração os limites dos campos científicos, é o que mais se aproxima como auxiliador na melhoria desses conflitos. Além de atuar, de modo clínico nos alunos específicos, quanto institucionalmente na equipe escolar como um todo.

Mesmo como o arsenal teórico e metodológico de vários autores e pesquisadores sobre o assunto, as autoridades políticas ainda são resistentes em adotar medidas nessa linha educacional e, além do mais, culpabilizam os professores pelo fracasso escolar. Por isso, a educação entra em uma discrepância entre a atuação psicopedagógica e as políticas educacionais que permitam o ingresso desse profissional no auxílio da docência.

Portanto, diante do estudo realizado, ficou evidente que há uma necessidade de desenvolver os rumos escolares de acordo com um trabalho em conjunto com os profissionais pedagógicos e psicopedagógicos no desenvolvimento das crianças. Os problemas que permeiam a educação serão minimizados com as ações preventivas e interventivas. Em vista disso, o artigo presente é dedicado a todos os profissionais da educação que sofrem diante dos problemas expostos e que tenham entendimento da importância da atuação psicopedagógica, e que reivindiquem esse direito para enfrentar tais problemas que assolam o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BINI, Renato Cesar. **Quem disse que seu aluno tem problema de aprendizagem?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. – 4ed. – Rio de janeiro. Wak Editores, 2011.

BOSSA, Nádia Aparecida. **Dificuldades de Aprendizagem**: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A emergência da Psicopedagogia como ciência**. Rev. Psicopedagogia. São Paulo/SP, 25(76): 43-8, 2008.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médias, 1994.

MERY, Janine. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise.** Porto Alegre, Artes Médias, 1985.

ORTIZ, E. Y MARIÑO, M. Una comprensión epistemológica de la psicopedagogia**. Cinta moebio**, Cuba, v. 49, p. 22-30, 2014.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. Psicopedagogia**, Fortaleza/CE, v. 27, p. 1-9, 2010.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SILVA, A. J. B. M. **O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem**. Monte Alegre/RN, 2016.

SOARES, Matheus. SENA, Clério. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar.** São Paulo/SP, 2017.

SCALZER, Osana. SILVA, Fabiana Renata. **Sobre o olhar do psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar.** São Paulo/SP, 2016.

Weiss, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14 ed. ver e ampl. Rio de janeiro: lamparina, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL E OS DESAFIOS DAS METAS EM EDUCAÇÃO SEGUNDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Jeniffer Vitorino da Silva Alves

Introdução

Nas últimas décadas, intensificou-se o debate internacional sobre a escolarização das pessoas com deficiência, conquistando visibilidade no âmbito das políticas sociais. No contexto brasileiro, podemos afirmar que os últimos cinquenta anos produziram mudanças que, a depender do ângulo de elaboração da análise, parecem evocar grandes rupturas com as práticas instituídas ou mostrar que, apesar de alterações superficiais, o que existe é a continuidade dos habituais modos de conceber a pessoa com deficiência e de propor, para esses sujeitos, percursos educacionais que são essencialmente os mesmos que eram oferecidos em décadas anteriores.

O sistema educacional brasileiro passou por várias transformações nos últimos anos, transformações essas que visam garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica. Tanto no Brasil como em outros países da América Latina, essas mudanças são frutos de política pública relacionada estreitamente com a dívida externa. Essas reformas educacionais ganham força a partir da década de 90, a partir dos esforços das políticas públicas implementadas mediante orientações dos organismos internacionais (EVANGELISTA, 2014).

A partir dessas reformas, surge vários marcos reguladores da educação, na esfera nacional e internacional que evidenciam o direito de todos a uma educação de qualidade; há referências também sobre a importância da qualificação dos professores como um elemento de contribuição para tal qualidade. Na esfera internacional destacamos a

Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): respeitando as necessidades básicas de aprendizagem; A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021 (OEI, 2008); Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Como medidas nacionais, temos como mecanismos a Constituição da República Federativa Brasileira (BRASIL, 1988); O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Tendo em vista a necessidade de mudanças educacionais, a fim de garantir o desenvolvimento e o direito de educar todas as crianças, jovens e adultos, notou-se a necessidade e a preocupação em potencializar o sistema educacional brasileiro com a criação das escolas inclusivas. Escolas essas reestruturadas para que se adaptem às necessidades e potencialidades de cada sujeito, tem sido de fundamental importância assegurar os direitos que as pessoas com deficiência têm de frequentar a escola regular. Tal decisão política foi reafirmada no recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

De acordo com Carneiro (2012, p. 9), construir uma "escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores". É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas. Foi a partir dos documentos citados acima, que mudanças importantes aconteceram no Brasil, devido à necessidade de adequação a novos princípios universais.

O artigo tem como objetivo, reunir e sintetizar o conhecimento pré-existente sobre a educação inclusiva no Brasil por meio das diversas pesquisas que buscam fundamentar as discussões sobre o tema. Tendo como ponto de partida a questão "A implementação da educa-

ção inclusiva avançou ou retrocedeu mediante as metas estabelecidas para o país?".

É por meio dessas discussões que passamos a questionar sobre as formas de atendimentos dadas até aqui aos alunos com necessidades educacionais específicas, se são ou não atendidas adequadamente a fim de garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. Tendo em vista a importância do assunto para o desenvolvimento social, é fundamental disponibilizar materiais que auxiliem os profissionais da educação, bem como, na construção desse novo modelo educacional, pois cada vez mais a escola recebe alunos que fogem à expectativa e os profissionais, nem sempre sabem como lidar com essa diferença.

2. Educação Inclusiva no Brasil

Devemos pensar a educação como um direito de todos, refletindo sobre a igualdade, reconhecendo assim, o direito a educação de qualquer pessoa, em específico as pessoas com deficiência, delimitando as nossas discussões na perspectiva do desenvolvimento da educação inclusiva com a finalidade de uma educação democrática.

Foi necessário então pensar em políticas públicas que atendessem as discussões fomentadas pelos organismos internacionais. Dentre os documentos, destaca-se o relatório da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que teve como resolução a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Unesco. Observa-se a preocupação em garantir condições básicas para a inclusão de todos (mulheres, adultos e deficientes) nos processos de aprendizagem, tendo como meta a erradicação do analfabetismo.

Cria-se então, o movimento 'Todos pela Educação', em 2006, com o objetivo de garantir a qualidade da Educação Básica nacional. O governo compromete-se com esse movimento ao lançar novas propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a serem executadas pelo PDE (plano de desenvolvimento e educação); As metas a serem alcançadas, numa escala de 0 a 10, foram baseadas no índi-

ce educacional internacional através do Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Pisa/OCDE). Apesar de todos os programas e organizações estabelecerem metas e melhorias para educação o que se tem no Brasil ainda é algo muito precário, indicadores essencialmente quantitativos e obtidos invariavelmente da mesma fonte: o Censo Escolar executado e elaborado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). (FELNER, 2008)

Diante dessa precariedade, buscam-se novos parâmetros em indicadores qualitativos descritos no PNE como, por exemplo, o Observatório do PNE. Ainda não há um indicador principal que permita acompanhar de forma plenamente adequada o cumprimento das Metas que determinam ações sobre a educação especial. Isto ocorre porque não há dados disponíveis de investimento público em educação apurados de acordo com o instituído pelo PNE. (FELNER, 2008)

Apesar de todos os esforços a educação especial não se tem um relatório qualitativo a respeito do atendimento dedicado a estudantes com deficiência, falha esta que decorrem da desorganização estatística e da informalidade referentes à falta de indicadores mais precisos sobre educação em amplo sentido. Dessa forma, sem parâmetros qualitativos e quantitativos, podemos afirmar que existe um cenário de desinvestimento no qual a educação vem sofrendo cortes significativos de investimentos, o que acaba criando dificuldades aos executores finais de tais políticas.

2.1. Construção e avaliação da educação inclusiva no Brasil

Vários estudos vêm demonstrando o crescente movimento de inclusão da sociedade, buscando uma maior compreensão deste contexto a demanda desta pesquisa é discutir por meio de fundamentação teórica já produzida em artigos e livros à formação do professor, qualidade de ensino e inclusão.

Foi a partir da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ratificada em 2008, durante a Convenção da

ONU, com efeitos constitucionais dessas diretrizes de implementação de políticas públicas, que surgiu a necessidade de se adequar à nova demanda que foi criado o Plano nacional de educação (PNE) que orienta a política de educação no Brasil por meio de 20 metas a serem cumpridas até 2024. Na área da educação inclusiva, temos a meta 4 que prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização.

Mas é importante considerar que a efetivação da inclusão certamente beneficiará também os demais estudantes, ao exigir mudanças no atual modelo de educação, vislumbrando uma escola melhor para todos. (BRASIL, 2014)

O que estabelece o PNE vem fundamentar o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei brasileira de inclusão (LBI) em vigor desde 2016 que tem por objetivo garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. (BRASIL, 2016)

Assim, um de seus principais impactos para o avanço da educação inclusiva no Brasil é o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em contextos educacionais inclusivos e a mudança radical de paradigma quanto à atuação da educação especial nos sistemas de ensino do país, garantindo acesso, participação efetiva sem discriminação e de maneira igualitária as oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante, assim a ideia de que a escola deve estar pronta para receber pessoas com deficiência acaba sendo um sofisma, deve-se compreender que uma escola inclusiva se constrói a partir da aprendizagem de cada um, o que se dá por meio do resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes, com e sem deficiência.

3. Meta 4 – Uma escola plural

A diversidade dentro das escolas é uma bandeira importante do movimento que luta pela educação inclusiva. Atualmente, o Brasil

tem cerca de 850 mil alunos da educação básica (do ensino infantil ao médio) com algum tipo de necessidade especial; destes 76%, segundo dados do Ministério da Educação, frequentam o ensino regular e o restante está em classes ou instituições especializadas.

Apesar de todo avanço para que a meta 4 da educação garanta de fato os direitos descritos se faz necessário um monitoramento contínuo dos indicadores centrais e dos resultados relevantes para o país. Entretanto, apesar dos documentos e recursos disponíveis ainda não existe dados disponíveis detalhando os avanços obtidos, as pesquisas e o Censo do IBGE não suscitam informações completas que permitam diagnosticar a situação.

De acordo com Felner (2008, p. 129), a análise de indicadores de resultados não apenas "fornece um retrato instantâneo do grau do exercício dos direitos econômicos e sociais e também nos ajuda a avaliar se os Estados estão cumprindo com os aspectos centrais de suas obrigações, além de nos dar parâmetros ao comparar países/ regiões", onde à educação avança e vem conseguindo diminuir as disparidades atingindo assim o desenvolvimento.

O que observamos, a partir dessa análise da meta 4 que vem progressivamente superando o desafio do ingresso desse alunos em escolas regulares é que surge um novo desafio o de permanência, o que implica na oferta de qualidade da educação, de maneira que atenda às especificidades do aluno, pois a educação básica de qualidade para todos é, constitucionalmente, um direito.

4. Desafios e metas da educação inclusiva

As políticas públicas educacionais têm como propósito a organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura promovendo a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da "criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes" (DELGADO, 2011, p. 3).

Apenas a constituição da lei não altera a realidade, sem dúvida as metas que constituem o Plano Nacional de Educação como política pública contribuem para melhoria da educação, e são reproduzidas no cotidiano das escolas, entanto, somente redefinirá o ambiente que for propício a alterações , com interferência na cultura escolar, o que significa não ser responsabilidade apenas de um profissional, surgindo assim três grandes obstáculos:

> **1º) Fortalecer a formação dos professores**: a meta da inclusão deve prever, o direito dos alunos e os deveres da escola e do Estado, e o professor. Todos precisam entender por que a diversidade é importante, e qual sua função responsabilizando-se pela a efetivação dela.
>
> **2º) Criar uma rede de apoio:** é de extrema importância um trabalho compartilhado entre profissionais de diferentes áreas (fisioterapeutas, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos etc.) e o trabalho em parceria com alunos, docentes, gestores escolares e famílias. O Envolvimento deve ser de todos, proporcionando assim experiências de aprendizagem significativas ao aluno.
>
> **3º) Reestruturação:** alterar barreiras arquitetônicas (físicas) e barreiras no currículo (pedagógicas), realizando um trabalho diversificado, flexível e aberto, utilizando recursos que auxiliem e possibilitem o aprendizado, bem como a utilização das tecnologias assistiva. (FERREIRA, 2016)

Tendo em vista que a Educação inclusiva no Brasil vem sendo implementada de maneira gradativa, diante de vários desafios que precisam ser enfrentados, é essencial que façamos uma análise das metas segundo o PNE. Podemos separar essas metas em quatro blocos estruturantes que se baseiam na garantia do direito à educação básica com qualidade, o primeiro (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. O segundo grupo (Metas 4 e 8) diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à va-

lorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, medidas em favor dos jovens e jovens adultos, do campo, das regiões mais pobres e a negra, ganham importância à medida que a escolaridade aumenta, de forma há equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. (FERREIRA, 2016)

O terceiro bloco (Metas 15 a 18) trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. É necessário estabelecer uma política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino afim de que fortaleça Política de valorização profissional e de Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). E por fim, o quarto grupo de metas (Metas 12, 13 e 14) refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais. Seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional, mas isso não significa descompromisso dos municípios. (FERREIRA, 2016)

Percebemos que o PNE institui o que se denomina SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO o que difere de educação inclusiva. Num sistema, devido ao fato de todos estar envolvidos a inclusão passa a não ser mais responsabilidade somente do professor. Isso implica numa reestruturação da escola quando se analisa a questão da pessoa com deficiência, de acordo com (Leonardo; Bray; Rossato, 2009, p.5) um sistema deva garantir as seguintes necessidades:

> a) Formação do professor;
>
> b) Adequação do ambiente escolar;
>
> c) Capacitação dos funcionários;
>
> d) Escola adequada a cada aluno, observando suas necessidades pessoais e pedagógicas;
>
> e) A comunidade escolar deve estar preparada para receber os alunos com deficiência;
>
> f) Participação da família no processo educativo do aluno com deficiência.

g) Adequação curricular;

h) Número de alunos na sala de aula.

Dessa forma, ratifica-se que o PNE repercutirá diretamente nas escolas que deverão se remodelar à realidade educacional para a pessoa com deficiência. Isso dependerá das ações do poder executivo, mas também das próprias instituições educacionais. Enfim, as metas previstas no Plano Nacional de Educação têm, ou pelo menos pretendem ter suas raízes fincadas na escola pública, até porque, não se faz educação sem as escolas, sem os professores. Daí porque há necessidade de a escola compreender tal documento, para que se aproprie daquilo que é de sua competência, cobrando os gestores a sua efetiva implementação. (BRASIL, 2014).

5. Estudos sobre o Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Educação Especial

Para constituir o corpus analítico, focamos as produções publicadas no período de 2014 a 2019. Esse recorte temporal se fundamenta na intenção de coadunar com a data da publicação do Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os registros obtidos e selecionados nas diferentes bases de dados, estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Registros obtidos e selecionados nas bases de dados DÉDALUS e SciELO.

Base de dados Selecionados	Descritores	Registros	
DÉDALUS	Educação inclusiva	86	2
	Direito Social	39	1
SciELO	Educação inclusiva	6	3
	Direito Social	4	2
Total		135	8

FONTE: Elaborado pela autora

Dos 135 artigos selecionados, desses foram analisados por meio do título e restaram 114, no qual foi analisado por meio do resumo, restando 21 artigos, que por fim, passou pela última seleção no qual foi

observado os objetivos restando apenas 8 para serem lidos na íntegra. Do mesmo modo, foram selecionados cerca de 7 estudos, cujos objetivos permeiam o Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como verifica-se no quadro 2:

Quadro 2. Conteúdo dos estudos selecionados para a revisão da literatura

Estudo	Objetivo
1- Moraes, Louise. A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação / Louise Moraes. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.	Aplicar predominantemente Meta 4, do (PNE) 2014-2024 a fim de universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino.
2- Hattge , Morgana Domênica. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. Revista Educação Especial | v. 28 | n. 53 | p. 569-582 | set./dez. 2015	Analisar excertos retirados de publicações de divulgação e de relatórios de monitoramento das metas produzidos pelo movimento Todos Pela Educação, como garantia aos portadores de deficiência o acesso à educação.
3- Siqueira, Filomena. A implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil e os desafios das metas em educação. Ação Educativa, Assessoria Pesquisa e Informação Fev de 2017 http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/ acesso em out 2018.	Valorizar e monitorar o compromisso com a Agenda 2030 tanto nas iniciativas como no PNUD Brasil, que reúne informações sobre a Agenda, suas metas, indicadores e documentos de apoio, feita de maneira interativa para que os usuários possam enviar sugestões de aprimoramento da plataforma. Analisar criticamente a inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular brasileiro, considerando aspectos sociais e jurídicos, por meio de revisão de literatura.
4- Silva FT, Gonçalves EAV, Alvarenga KF. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. J Soc Bras. Fonoaudiol. 2012;24(1):96-103.	Fundamentar a construção de diagnósticos participativos das redes de ensino, e levantar propostas provenientes das comunidades escolares e ao seu uso posterior na avaliação e monitoramento da implementação das metas dos Planos1

Estudo	Objetivo
5- Grinkraut, Ananda. O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.	Contribuir para que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os parâmetros estabelecidos pelo documento Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) sejam realizados na busca de não negar o direito de aprendizagem a todos. Ele também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais.
6- RIECKMANN, Marco. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. 62 p.	Investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto de adaptação, o qual se refere à adequação do contexto (estrutura física, material, método de ensino, conteúdo e objetivos)
7-ALVES, Maria Luiza Tanure . A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. Rev. Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2014 Abr-Jun; 28(2):329-38	Discutir a construção da política de inclusão escolar, tecendo reflexões sob a ótica dos direitos humanos com vistas a elucidar a educação como um direito de todos. Construindo uma escola inclusiva.

FONTE: Elaborado pela autora.

O que observamos é que a efetivação da legislação na prática cotidiana das escolas requer, muitas vezes, ações individuais ou coletivas no sentido de fazer valer o que está previsto em lei. O processo de criar uma escola inclusiva é coletivo e deve estar em consonância com as metas municipais, estaduais e nacionais, compreendendo que todos fazem parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade, focando o direito do cidadão, apenas dessa forma o PNE será capaz de cumprir seu papel articulador do Sistema Nacional de Educação, cumprir as metas estabelecidas garante que o PNE se cumpra segundo (PAULA, 2016; HATTGE, 2015). Porém existe muitos obstáculos nos estudos analisados que tiveram como metodologia verificação e análise da implementação isso nos mostra que

para construção de uma escola inclusiva é inevitável que haja uma reestruturação no modelo educativo, incluir exige renovação da estrutura escolar e uma construção do senso de comunidade onde se atenda às necessidades de todos.

Entretanto, pesquisas indicam que o Brasil tem uma política extremamente avançada e pioneira na construção de sistemas de ensino inclusivos, mas ainda continuamos enfrentando grandes desafios para que ela se torne realidade em todas as escolas. Os desafios perpassam pelo estrutura do sistema educacional no que diz respeito a formação inicial e continua do professor, adequação, estrutura e acessibilidade observando as necessidades pessoais e pedagógicas, capacitação de funcionários, participação ativa da família, adequação curricular, número de alunos por sala, criar uma rede de apoio mediante trabalho compartilhado com vários profissionais, apesar dos grandes avanços que a educação nacional obteve as escolas brasileiras ainda não conseguiu se reestruturar por completo como a legislação prevê.

Em uma análise da literatura o que podemos constatar que a maioria das experiências com a inclusão não foi aplicada em condições favoráveis devido aos obstáculos encontrados nas ações descritas à cima. Outro aspecto importante diz respeito à relação entre a compreensão do conceito de inclusão e a efetivação da mesma, no qual é definida como adaptação arquitetônica, curricular e profissional capacitado, entretanto o que vemos é a adaptação do Programa Nacional Educação Especial a realidade já existente. Compreendemos então que a educação carrega um modelo socioeducacional que seleciona e exclui usuários; como um processo paralelo, em face de necessidade de trabalhos individualizados e métodos e técnicas adequados, e por fim, como um processo de homogeneização de oportunidades como a pessoas ditas normais.

Nota-se que caminhamos até certo ponto e evoluímos no cumprimento de um direito inquestionável, inalienável e fundamental a sociedade, mas ainda não atingimos todas as metas descritas nos documentos oficiais, o que nos falta é alinhar as metas e ações nacionais com estaduais e municipais, para que facilite o monitoramento e o diagnóstico dos problemas, sendo possível traçar novas estratégias, descrevendo com clareza e de forma mais específicas os preceitos da inclusão

garantindo assim a diminuição das diferenças sociais, maior igualdade e oportunidade de desenvolvimento humano. É importante atentar-se ao fato de que a inclusão dos portadores de necessidades especiais não pode ser analisada apenas como aspecto educacional, pois a educação é propulsora de mudanças sociais, mas a sociedade também viabiliza novas possibilidades educacionais. (HATTGE, 2015; GRINKRAUT, 2013; SIQUEIRA, 2017).

CONCLUSÃO

Atualmente a proposta é alcançar a qualidade educacional para que cumpra com o papel que lhe foi reservado constitucionalmente, tendo em vista o período de vigência de dez anos, do Plano Nacional de Educação e suas metas, observamos resultados significativos na educação inclusiva com o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência, entretanto, apenas esse aspecto não nos diz muita coisa, pois não basta apenas inserir o aluno no ambiente escolar, essa ação não garantirá um atendimento sem discriminação e de maneira igualitária, oportunizando o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante.

Para que isso aconteça deve-se reestruturar a escola, com olhar inclusivo quanto seu espaço, currículo, formação profissional para um atendimento de qualidade e uma equipe multidisciplinar num trabalho compartilhado entre profissionais de diferentes áreas para que o aprendizado seja realmente significativo a todos os alunos, pois a educação de todos os alunos deveria partir dos princípios da educação inclusiva, criando sentidos, abrindo possibilidades, permitindo a participação de se conectar com a realidade e participar de forma autônoma em sociedade tendo todos as mesmas condições educacionais e de desenvolvimento para dar continuidade em seu aprendizado.

A meta 4 do PNE, que estabelece especificamente os paramentos de educação inclusiva no Brasil, vem regulamentar justamente um ensino de qualidade destacando, todas essas barreiras, de maneira a atender às especificidades do aluno, pois a educação básica de qualidade para todos é, constitucionalmente, um direito.

Contudo, avançou-se no cumprimento de um direito inquestionável, inalienável e fundamental a sociedade, mas ainda não atingimos

todas as metas descritas nos documentos oficiais, ainda falta unificar as ações nacionais com estaduais e municipais, criando indicadores que facilite o monitoramento e o diagnóstico dos problemas, possibilitando traçar novas estratégias, progredindo nas política públicas descrevendo com clareza e de forma mais específicas os preceitos da inclusão garantindo assim a diminuição das diferenças sociais.

Avaliando a literatura da área conclui-se que, até o momento, de maneira geral, os alunos portadores de necessidades especiais estão ingressando de forma significativa na escola regular, entretanto a realidade do ingresso não garante que esses alunos estejam livres de obstáculos, apesar de o país possuir o objetivo da inclusão. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes e ações políticas visando à efetiva inclusão dos PNEs nas classes regulares de ensino, o que exige quebrar paradigmas, a escola deve respeitar e considerá-lo em sua integralidade sendo assim uma extensão da sociedade, que dessa forma se reestrutura para ser uma sociedade plural, justa e igualitária

Bibliografia

BRASIL. **De Olho nas Metas 2010. Terceiro relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação.** São Paulo: Todos Pela Educação, 2010, 162 pp.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 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: 25/02/2020.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva -alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p.7-24.

DELGADO, Adriana Patrício. **O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem.** Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171, setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162 . Acesso em 29/03/2020.

EVANGELISTA, O. (2014). **Política de formação docente no governo Lula (2002-2010).** Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC.

FERREIRA L. A. M., & Nogueira, F. M. de B. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação.** @rquivo Brasileiro De Educação, 3(5), 102-129. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102. Acesso em 29/03/2020.

FELNER. Eitan. Novos limites para a luta pelos direitos econômico e social? E sociais? Dados quantitativos como instrumentos para a responsabilização por violações de direitos humanos. SUR - **REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS**, Ano 5, Número 9, São Paulo, Dezembro de 2008.

HATTGE, Morgana Domênica**.** A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial,** v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015.

LEONARDO, N.S.T.;BRAY,C.T. e ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educa-**

ção Especial. vol.15 no.2 Marília May/Aug. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008. Acesso em: 15/04/2020.

MARTINS, Ângela Maria. PIMENTA, Cláudia Oliveira e NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. IN: **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas.** Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação / Louise Moraes.** – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021.** Madri: OEI, 2008. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/metas2021/metas2021_portugues.pdf>. Acesso em: 12/02/2020.

PAULA, Paula Lemos de. **Inclusão escolar e Direitos Humanos: Igualdade na Diferença e Diferença na igualdade.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão das FIPAR: Caderno de Resumos.2010.

RIECKMANN, Marco. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2017. 62 p.

SIQUEIRA, Filomena. **A implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil e os desafios das metas em educação.** Ação Educativa, Assessoria Pesquisa e Informação Fev de 2017. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/>. Acesso em 12/02/2020.

SILVA F.T., Gonçalves E.A.V, Alvarenga KF. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **J Soc Bras. Fonoaudiol.** 2012;24(1):96-103.

GRINKRAUT, Ananda. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação / Ação Educativa** – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília, DF: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ images/ 0023 /002331/233137 POR.pdf>. Acesso em: 19/03/2020.

AS ARTES CÊNICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E CONTEXTO SOCIAL, SEUS ASPECTOS E INFLUÊNCIAS

Airton Rodrigues

Introdução

Durante o processo da minha pesquisa de Mestrado, realizado na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, intitulada *As Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda,* concluído no ano de 2011, dois questionamentos chamaram a minha atenção de forma bastante particular: O que difere o faz-de-conta da imaginação, para a criança surda? Como esse processo do pensamento humano se comporta em crianças surdas e como ocorre em crianças ouvintes? Estas questões observadas no processo da pesquisa, proporcionaram dois capítulos da dissertação. Foi preciso um estudo minucioso, pois as experiências pelas quais uma pessoa surda passa durante a vida, guarda relação direta com o contexto social em que vive de um modo mais significativo do que para uma pessoa ouvinte. Podemos ter a ideia inicial de que se trata de uma questão obvia, mas não ocorre dessa maneira. Isto se deve ao fato de que o conhecimento, seja ele em ambiente formal/escolar, ou no âmbito familiar, o processo do conhecer está

diretamente relacionado ao que a criança surda vê. Assim podemos pensar que as limitações sofridas em relação aos conteúdos de conhecimento ocorrem em virtude da limitação que o ambiente e as experiências vivida nele proporciona. Ainda encontramos relação sobre as dinâmicas familiares onde características como a de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes via de regra terão um tempo maior para a comunicação formal, visto que os pais ainda não possuem a LIBRAS (LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS)[3], assim todo conhecimento se dá de forma apenas visual, limitado ao espaço físico onde a criança esteja. Diferente ocorre se a criança nasce surda com pais surdos e que já dominem a linguagem de sinais, obviamente que informações complementares serão ensinadas por meio do próprio idioma natal. E temos na linguagem nossa forma de comunicação e compreensão mais ampla devido a detalhes de descrições que não fazem parte do contexto visual. Para que o entendimento das questões aqui mencionadas possa ser melhor compreendido, optamos por iniciar este texto apresentando as três narrativas (histórias vividas) de J.P 19 anos, A.M.S de 18 anos e C.L de 20 anos, e a partir delas realizar um processo de busca pela compreensão dos fenômenos ocorridos e como questões da vida cotidiana vivenciados por uma pessoa ouvinte difere para uma pessoa surda em relação a aquisição de conhecimentos. Nesta abordagem, adotamos os estudos sobre a pesquisa qualitativa / narrativa, trazidas por CONELLY e CLANDININ (2015) e estudos dos teóricos do desenvolvimento cognitivo e demais áreas da Educação e das Ciências Sociais.

Uma importante observação, com relação as narrativas, as quais foram acolhidas por mim em uma conversa aberta, onde os três sujeitos contaram suas experiências utilizando a Linguagem de Sinais LIBRAS, na qual eu e mais um interprete fazíamos a tradução imediata, fazendo algumas interrupções para sanar dúvidas em relação a

3 Lei número 10.436 de 24 de Abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Artigo 1 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

tradução e somente dando sequência quando havia a compreensão da mensagem. Este momento foi compartilhado pelos locutores com bastante entusiasmo, pois eles sabiam que as experiências pelas quais eles haviam passado eram vivenciadas por uma grande parcela da população surda.

As narrativas serão reproduzidas como foram contatas por seus respectivos sujeitos respeitando a forma original do discurso.

J.P. (19 anos).

Eu gosto muito de sexo, desde pequeno eu aprendi a me masturbar, meu primo me ensinou a fazer quando eu tinha 10 anos, o meu primo é ouvinte e não fala língua de sinais só faz gestos engraçados. Eu não falei nada para meus pais que fazia aquilo, meu primo mostrou que eu poderia fazer só escondido a noite na cama sem ninguém perceber. Eu achava que era coisa errada, mas, eu gostava toda noite de fazer a masturbação. Assim passou muito tempo, eu tinha 13 anos quando uma noite eu senti alguma coisa diferente, minha mão ficou molhada e eu não entendi por quê. Isso nunca tinha acontecido, fiquei com medo, achei estranho e não entendia, fiquei muito assustado. Eu não me masturbei uma semana porque pensava que tinha alguma coisa errada. Mas não passou muito tempo eu estava na cama e me masturbei e de novo saiu uma coisa do meu pênis que molhou minha roupa. Fiquei pensando que ninguém podia ver aquilo e eu não sabia o que era, fiquei pensando que estava com doença, porque aquilo nunca tinha acontecido. Eu fiquei muito triste porque pensava que iria morrer. Eu não falei com ninguém dos meus amigos, eu estudava em escola de ouvintes eu não sabia LIBRAS direito ainda, não falei para meus amigos porque tinha vergonha e pensava que estava doente. Um dia minha mãe percebeu que eu estava triste, mas minha mãe também não sabia LIBRAS, nem meu pai, a conversa era sempre em gestos com pouca LIBRAS. Ela disse que minha cara era triste e eu não falei o que era, eu não queria mais comer nem brincar, então ela falou com meu pai, que conversou comigo, demorou muito para poder contar pra ele, eu não conseguia explicar porque ele não sabia LIBRAS e eu tinha vergonha de falar sobre masturbação, nunca falamos isso.

Mas eu expliquei o que estava acontecendo e ele não entendeu que era problema, queria saber mais e eu não tinha como falar mais coisas pra ele, só que estava saindo alguma coisa do meu pênis e eu achava que estava doente, Então ele conversou com minha mãe e eu fiquei muito envergonhado, eu não queria

que ninguém da escola soubesse, mas minha mãe falou com uma professora que apresentou uma mulher que falava LIBRAS e ela foi me visitar, ai mesmo com vergonha eu conseguia conversar com ela melhor e contei o que acontecia. Ele traduziu para meus pais e depois me explicou que não era doença era uma coisa normal que acontece com todo homem quando vai crescendo, mas meu pai nunca falou isso, e ninguém me falou isso, nem meu primo que me ensinou. Hoje eu sei que é assim, e sempre falo para outros meninos surdos quando eu posso explicar, não tem problema falar isso para minguem, o surdo precisa que alguém fale as coisas que acontecem para ele também entender e não pensar que tudo é doença.

A.M.S. (18 anos)

Eu vou contar o que aconteceu comigo, porque hoje parece uma coisa simples, mas para mim foi muito difícil e eu sofri até entender o que estava acontecendo. Comecei a namorar muito cedo, minha mãe não queria me ver com namorado, eu só tenho minha mãe, meu pai já tinha morrido quando aconteceu essa fase da minha vida. Então eu e meu namorado fizemos sexo sem camisinha e eu fiquei sem menstruar, minha mãe só de olhar para mim falou que eu estava grávida. Ela me levou no posto de saúde e eu fiz exame de sangue, então confirmou que eu estava grávida. Eu fiquei com medo, porque não sabia como ia ser, mas meu namorado gostou e a família dele também gostou, mas não fomos morar juntos, minha mãe e a mãe dele disse que não precisava morar junto, depois que estudar na faculdade poderia me casar. Eu tive muito enjoo, mas minha mãe cuidava de mim.

Minha mãe não fala LIBRAS, só faz gestos, só bom dia, tudo bem? Comer? Banheiro? Coisas simples. Quando tinha 5 meses eu senti minha barriga mexer, e achei aquilo estranho, quando eu deitava mexia muito e eu fiquei com medo, achava que tinha alguma coisa errada, eu sentia a barrida aumentar e diminuir, isso me deixou com muito medo. Eu não contei nada para minha mãe, eu pensei que o bebê estava morrendo, eu não sabia nem o que pensar direito e achei que eu ia morrer também, que era alguma coisa muito errada, nunca mexeu e agora está fazendo isso na minha barriga. Um dia minha mãe me viu chorar e ficou preocupada e me perguntou por que eu estava chorando. Eu tinha medo de falar, mas ele perguntou muito e eu contei que minha barriga estava mexendo. Aí ela deu risada e falou que era normal, que o bebe na barriga da mãe mexe quando vai crescer, mas eu não sabia isso, nunca ninguém me falou isso, nem minha mãe nem quando eu ia no posto de saúde, ninguém lá sabia LIBRAS. Foi difícil porque fiquei muito assustada, mas agora eu já sei e sempre falo para minhas amigas

surdas que isso é normal, assim elas já sabem também.

C.L. (20 anos)

Vou falar do HOMEM DO SACO, sabe aquele homem na rua que carrega um saco nas costas? Você já viu alguém assim na rua? Quando eu era pequeno eu acho que tinha 7 anos, eu queria ir na rua sozinho brincar com os meninos, mas meu pai e minha mãe não deixavam porque era perigoso, um carro buzinar e eu não escutar poderia me atropelar, então eu ficava em casa e chorava de raiva, meus amigos não queriam ficar em casa trancado comido, só de vez em quando. Um dia meu pai ficou bravo porque eu não queria obedecer e me mostrou um homem na rua carregando um saco nas costas, ele estava com a roupa rasgada e suja, tinha barba grande, eu fiquei olhando e meu pai fez sinal que ele pegava criança na rua sozinha e levava embora dentro do saco, eu fiquei com medo e não queria sair sozinho mais para brincar. Eu fui crescendo, as vezes eu via na rua um homem igual aquele, carregando um saco nas costas, com a roupa suja e sempre pensava nas crianças que ele pegava, o tempo passou e eu sempre fiquei com medo. Nunca ninguém me falou que era mentira que era um homem pobre que mora na rua, eu entendi sozinho quando eu cresci, eu não falava que tinha medo, porque tinha vergonha. Não pode contar mentira para surdo porque se a gente vê pensa que é verdade, mentir para criança surda, não é bom, porque os pais esquecem de falar a verdade quando filho cresce e se não fala a verdade o surdo continua acreditando.

As narrativas aqui apresentadas, nos possibilitam mergulhar num mundo paralelo onde as situações narradas, são vivenciadas por todas as pessoas de modo geral, mas que para uma pessoa surda adquire uma relação de experiência mais complexa, embora essa complexidade esteja diretamente relacionada a falta de conhecimento sobre o que se passa no mundo (surdo) e o que se passa com o sujeito que vive a experiência. Assim, compreender sobre as diferenças existentes no Faz-de-conta e Imaginação e principalmente o que as diferencia no processo cognitivo, toma importância fundamental, para que possamos criar meios acessíveis de informações complementares onde as lacunas observadas no contexto do espaço visual em que a pessoa surda está inserida, possa diminuir por meio do acesso ao conhecimento. Embora os relatos apresentados tenham sido feitos por adolescentes, procuramos nesse

estudo entender o processo de aquisição de informações, na fase da infância, mais precisamente no início da vida escolar das crianças surdas.

PENSAR O PAPEL DA IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA

Observamos um aspecto comum nas narrativas, o não conhecer abre o caminho para o *imaginar*, as lacunas deixadas pela falta de informações possibilitam um exercício de criação mental, onde o sujeito surdo preenche os espaços com respostas as quais ele consegue dar as experiências que vive. Mas as informações complementares são restritas ao universo físico geográfico em que a pessoa surda habita.

Podemos agora compreender que a imaginação para a criança surda seja um recurso muito utilizado e necessário para o processo de formação de suas convicções, particularmente porque seu mundo é restrito basicamente a informações visuais. A criança surda precisa formar um conceito, uma ideia a respeito daquilo que está sendo a ela apresentado e o que se pretenda que ela conheça, e como ocorre, para toda criança a imaginação representa a liberdade de criação existente entre a informação dada e sua efetiva compreensão. E faz da imaginação, que é livre, pois ocorre no íntimo de cada um, a ponte que completa a relação feita entre o novo e o anteriormente aprendido. O autor Bruno Bettelheim, na sua obra "A Psicanálise dos Contos de fadas", aborda este aspecto analisando a importância e relevância que a fantasia e imaginação têm no desenvolvimento cognitivo da criança quando afirma:

> A fantasia preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança que são devidas à imaturidade de seu pensamento e à falta de informação pertinente. Outras distorções são consequência de pressões internas que levam a falsas interpretações das percepções infantis. (BETTELHEIN, 1980, p.77)

Se pensarmos o processo de ensino e de aprendizagem na escola, o professor (a) está diante de uma situação extremamente delicada, pois ele tem o conhecimento do que pretende ensinar, mas não sabe qual a

carga de informações que o aluno surdo possui para dar início ao processo, e nem como cada aluno individualmente elabora suas fantasias e como estas se processam na imaginação. Temos de considerar ainda o desafio que o(a) professor(a) enfrenta em estar diante de um grupo de alunos com cargas prévias de informações diferenciadas que estão relacionadas ao contexto em que vivem (isto também ocorre com crianças ouvintes) e que precisa alcançar o objetivo de que todos aprendam o mesmo conteúdo. Apenas observando a diferença entre alunos surdos e ouvintes, podemos comentar dois aspectos do papel docente. O(A) professor(a) pode, com crianças ouvintes, de forma preliminar, discutir o que elas sabem a respeito do conteúdo que será apresentado ou quais informações elas já têm sobre o que será trabalhado, e certamente haverá diferenças no conhecimento prévio de cada aluno, mas as crianças ouvintes irão expor o que sabem por meio da comunicação oral. Silva nos esclarece,

> [...] apontando os vários recursos linguísticos para configurar a atividade. É pela palavra que a criança define seus papéis e compõe formas de ação partilhadas com seus pares, ao estabilizar os significados dos objetos negociados, atribuindo sentido à ação lúdica. (SILVA, 2002, p.62)

Já com crianças surdas o processo tem um mesmo modelo, mas com uma diferença fundamental: algumas crianças surdas podem ainda não terem aprendido a LIBRAS, e dessa forma não conseguirão estabelecer uma relação de troca das informações, em que seja necessário se utilizar outros meios para que o professor possa conhecer quais informações ou conhecimentos seus alunos já possuem. Tentar compreender aquilo que a criança surda ou ouvinte imagina e fazer com que esse pensamento seja conhecido é um grande desafio para o educador(a). Como pretendemos analisar a importância do papel da imaginação na aprendizagem da criança surda, convido o leitor e experimentar o exercício abaixo, cuja proposta objetiva a inversão dos papéis para uma melhor análise. Imaginemos hipoteticamente a seguinte situação: como num passe de mágica somos tele transportados para o centro da Rússia. Como seria essa experiência? Estaríamos ouvin-

do, mas não entenderíamos o que seria dito, estaríamos vendo objetos, presenciaríamos acontecimentos, mas não conseguiríamos compreender o que estaria acontecendo e nem saberíamos o nome das coisas, nem mesmo para pedir um copo de água, pois não saberíamos o nome do objeto copo e nem o nome do líquido necessário à nossa sobrevivência chamado água. Certamente usaríamos nossa expressão corporal, como gestos, apontando para um copo e tentando fazer entender que queríamos água para saciar a sede. Nesse processo de fazer com que alguém entenda nossa necessidade, a imaginação seria o recurso anterior à nossas ações. De forma diversa de uma pessoa surda, bastaria aprender o nome das palavras "copo" e "água" no idioma Russo e depois apenas repetir. Cabe ainda considerar que a imaginação seja importante para todas as crianças, a diferença é que as crianças surdas (que não possuem o domínio da LIBRAS) não têm a linguagem para expressar o que estão imaginando.

O processo seguinte da repetição das palavras seria o caminho mais curto para alcançar o objetivo de beber água, ou seja, já teríamos um conhecimento prévio e uma comunicação oral para expressar nossos desejos. Mas, se por um motivo jocoso, a nós fosse ensinada a palavra remédio ao contrário de água, ainda assim sem saber, repetíramos a palavra remédio ao invés de água, e repetiríamos várias vezes até que alguém nos alertasse sobre o erro. E se não fossemos corrigidos? Certamente usaríamos a palavra remédio sempre que necessitássemos de água. Na convivência com crianças e jovens surdos, percebi uma característica importante em sua cultura: a existência de uma condição a qual chamo de "verdade real", que significa a representação da ideia que a criança surda faz sobre determinado fato ou coisa e acredita ser ele realmente da maneira como imaginou, usando por vezes a língua portuguesa (não totalmente compreendida) como um parâmetro para a formação de sua convicção.

Na experiência vivida e narrada por C.L o "homem do saco": seria um homem que andava pelas ruas para pegar as crianças desacompanhadas e as levava embora dentro de um grande saco que carregava nas costas. O tempo passou, mas o pai, como faria qualquer pai de uma criança ouvinte, imaginou não ser necessário desfazer ou desmentir a história, uma vez que isso aconteceria normalmente com o passar do

tempo. Certamente as informações (ouvidas) recebidas por esta criança seriam suficientes para que isto fosse desacreditado.

Mas, para uma criança surda, esse processo não ocorre da mesma maneira que para uma criança ouvinte. Caso a primeira informação não seja posteriormente retomada e a ela explicado que este homem que carrega um saco nas costas e que normalmente vemos andando pelas ruas é de um mendigo, um morador de rua, talvez a última informação, seria considerada como uma "verdade real". E como não acreditar ser verdadeira a história, se todas as características do homem contadas pelo pai foram confirmadas pelo o que a criança viu? Esta história fez com que ele concretizasse a ideia da existência do "homem do saco".

Com o passar do tempo e usando sua imaginação, ele apenas modificou a forma de entender, alterando a primeira versão para uma forma mais concreta da personificação dessa figura, que agora se apresentava como um homem sujo, carregando um grande saco nas costas, trajando roupas velhas e de aspecto mal cuidado com relação à sua higiene, mas que, ainda assim representava um perigo para as crianças. Um detalhe importante é que esse jovem me confessou não conversar sobre isso com ninguém, pois não queria demonstrar que tinha medo desta figura aos seus amigos, o que fez com que ele não tivesse oportunidade de modificar o conhecimento que tinha sobre o assunto. A figura do "homem do saco" é por todos nós vista com frequência nas ruas, ou seja, temos uma informação visual, mas para uma pessoa ouvinte ninguém precisará dizer que esta pessoa é um andarilho, sem casa e normalmente morador de rua, mas para um surdo se trata de uma informação apenas visual. Desse modo ele tem na imaginação o complemento de informações para a concretização da existência real do "homem do saco", apenas adaptado a algumas informações que ele possa com o tempo obter. Bruno Bettlhelheim, autor já mencionado neste trabalho, descreve como a mente da criança se comporta com relação a figuras e situações de fantasia:

> "(...) a mente de uma criancinha, contém um conjunto de impressões, com frequência mal ordenadas e apenas parcialmente integradas, que se expande rapidamente: alguns

> aspectos da realidade vistos corretamente, mas muito mais elementos completamente dominados pela fantasia (BETTELHEIN,1980, p.77).

Esta análise foi elaborada não considerando ser um processo ocorrido com crianças surdas ou crianças ouvintes, mas minhas observações feitas em sala de aula especificamente com crianças surdas, demonstram que há um predomínio da fantasia sobre a realidade no pensamento no que diz respeito a informações ausentes sobre qualquer tema. Assim, quando, a uma criança surda, ensinamos por meio de gestos que são feitos com a utilização do nosso corpo, e principalmente com expressões faciais, que ela não pode pôr o dedo na tomada porque ela pode ter dor e chorar (ocorreria um choque elétrico), porque dentro daquela caixinha tem um "bicho", como normalmente os pais fazem, e essa informação não venha no futuro a ser refeita com a explicação sobre choque e que este é causado pela corrente elétrica, ela usará sua imaginação para se convencer de que aquela peça colocada na parede onde a televisão fica ligada poderá sempre que for tocada lhe causa algum mal por causa do "bicho". Isto significa dizer que a imaginação da criança surda ou como é por ela construída, merece uma atenção especial do professor especializado, pois criar meios para compreender como ela imagina o que não conhece, será a base utilizada na introdução de qualquer conteúdo.

A compreensão que temos para entender a relação estabelecida entre uma informação anterior composta por elementos da imaginação que complemente essa informação e uma nova informação e a imaginação que irá complementar essa nova informação, se torna imprescindível.

O FAZ DE CONTA PARA A CRIANÇA SURDA

Como descrito na seção anterior, a imaginação tem grande importância no processo que ocorre na relação ensino/aprendizagem da criança surda, mas se faz importante compreender que a imaginação também obedece a alguns critérios que necessitam de uma análise específica, pois esta, como vimos, não obedece a padrões limitados, ou

seja, não há limites nem regras que impeçam a criança de criar em sua mente o que quiser.

Quando a criança imagina algo ou alguma situação, utiliza um mecanismo de criação mental em que as possibilidades criativas alcancem os objetivos a que ela se propõe buscar, principalmente nas brincadeiras. A princípio o faz de conta pode parecer a mesma coisa que a imaginação, mas veremos, por meio das dinâmicas realizadas, as diferenças entre essas duas formas de criação da mente e como é importante entendê-las. Por meio da pesquisa realizada no mestrado no qual os jogos teatrais foram utilizados (apresentados para as crianças como brincadeiras), buscamos também compreender os mecanismos de aprendizado. Nesse sentido, a autora Daniele Silva apresenta a seguinte questão a qual podemos considerar como um ponto de partida nessa análise, tendo em vista o objetivo da proposta:

> [...] sabendo que o brincar é a atividade principal no desenvolvimento pré-escolar que envolve as articulações entre língua e recursos expressivos, real/imaginação/funcionamento psicológico e flexibilização de significados pela linguagem, é relevante a indagação sobre como as crianças com um desenvolvimento linguístico atípico brincam. Qual é o papel da língua de sinais e dos recursos linguísticos na composição do brincar? (SILVA, 2002, p.64)

Observemos que as considerações feitas pela autora apontam os aspectos relevantes na compreensão da aquisição de língua de sinais, já mencionados e outras formas de linguagem, como as cênicas corporais, para traduzirem aos alunos surdos os conteúdos pedagógicos propostos.

Podemos desta forma, considerar que a imaginação e o faz de conta, cada qual representa um aspecto diferenciado no processo de construção que a criança irá utilizar para compreender o que será apresentado na forma de conteúdo programático dentro da escola. Em outras palavras, podemos entender a imaginação como uma adequação do que está sendo visto, a ideia (conceito) do que era anteriormente entendido pela criança surda, considerando que a imaginação não impõe

limites e por todas as crianças estes limites são ampliados, não existindo fronteiras que impeçam essa possibilidade Por exemplo, pode-se imaginar que o "o homem do saco" carregue várias crianças dentro do saco, sem perceber que fisicamente isso seria impossível, pois não resistiria ao peso.

Outra hipótese não considerada: as crianças ficariam imóveis lá dentro? Para onde as crianças seriam levadas? Dentre outras considerações. Por outro lado, esta análise não é feita na imaginação, esta desconsidera a realidade e o concreto. No caso das crianças surdas, nas observações feitas durante o processo da pesquisa fez-me entender que o "faz de conta", ao contrário, é utilizado como um processo para preencher as lacunas criadas pela imaginação, na qual a criança possa, por meio da fantasia, dar forma e conteúdo mais próximo da realidade ao que ela vê numa conduta imitativa. Bettelheim (1980) descreve o comportamento da criança quando ela está "fazendo de conta" no processo no qual a mente da criança reage com o fantasiar para entender informações não totalmente compreendidas:

> "A criança **normal** começa a fantasiar a partir de algum segmento da realidade mais ou menos corretamente observado, que lhe pode provocar ansiedades ou necessidades tais que ela seja carregada de roldão por elas. As coisas com frequência se tornam tão misturadas na sua mente que ela não é capaz, em absoluto, de classificá-las". BETTELHEIN (1980, p.77 grifo nosso)

Embora o autor tenha utilizado a expressão "criança normal[4]", identificando que sua pesquisa foi realizada com crianças sem nenhuma necessidade específica de atendimento escolar, observei o mesmo processo ocorrer com crianças surdas Desta maneira é por meio dos jogos teatrais, usando "o faz de conta", que se abre a possibilidade para que o professor possa entender como este caminho está sendo percorrido. No processo da pesquisa realizada com os alunos surdos 5º ano do Colégio Rio Branco, localizada na cidade de Cotia - SP, propus, com a utilização dos jogos teatrais, um trabalho cênico no qual cada um deveria representar o pai ou a mãe, quando estes vão ao supermercado fazer

4 A palavra normal não corresponde a uma condição humana adotada nessa pesquisa.

as compras. O comportamento observado foi o de uma "imitação" feita por cada aluno, com a representação cênica de atitudes semelhantes e que se repetiram com todos de uma forma geral.

Primeiro, os alunos representaram a chegada ao local das compras, com a retirada de um carrinho, de preferência que não estivesse com as rodas quebradas, descrição cênica bem humorada, indicando a constante situação vivida pelos pais, e depois uma parada no caixa eletrônico, descrito pelos alunos como uma ação "apenas para retirar um papel amarelo", o que sabemos se tratar de um extrato bancário. Obviamente que os alunos não apresentaram e nem discutiram os valores disponíveis para serem gastos, e o porquê daquela consulta antes das compras, mas apenas repetiam as mesmas ações cênicas que os pais sempre fazem quando frequentam o supermercado.

Assim, podemos observar que as informações visuais representam o que a criança surda está aprendendo e como ela deve proceder quando no futuro elas vivenciarem a mesma situação. Mas, quando questionei as crianças sobre a análise feita pelos pais sobre o porquê de, antes das compras, verificarem o saldo bancário, estes não sabiam e nem compreendiam a lógica desta consulta prévia, restringindo-se apenas a dizer que aquela máquina tinha dinheiro, mas que os pais não pegavam o dinheiro, apenas um papel.

Este relato feito pelos alunos confirma que o aprendizado cotidiano está pautado na visão da cena e não no que motiva aquela ação. Observou-se ainda que não foi feito por nenhum aluno o questionamento sobre uma análise concreta, por exemplo, de que somente quando alguém trabalha é que pode possuir um cartão de compras, ou que eventualmente possa utilizá-lo.

No "faz de conta", diferentemente da imaginação, a criação da imagem obedece a padrões de imitação: a criança normalmente imita o comportamento dos adultos repetindo suas ações. O comportamento foi também observado pela autora Silva, quando discorreu sobre o brincar da criança surda falando que:

> [...] as crianças encenam episódio de faz-de-conta de forma bem articulada e com o apoio de língua de sinais, elas brincam assumindo papéis diversos (do contexto familiar ou das esferas

> do mundo de atividades adultas – cabeleireiro, pintor, motorista, etc...), explorando também no faz de conta, ações que são pertinentes à pessoa ouvinte (quando brincam ao conversar ao telefone, ou de médico que ausculta o paciente) (2002, p.65).

Apenas não foi considerado que, ao imitar o comportamento das pessoas ouvintes adultas, as crianças surdas não compreendem os objetivos de tais atividades: O que significa auscultar um paciente? Em outro exercício de dramatização proposto, solicitei que os alunos representassem as atividades dos pais dentro de casa, quando estes estão fazendo a comida; as ações dos irmãos mais velhos, quando estes estão conversando; a atividade externa profissional do pai ou da mãe, quando são conhecidas pela criança. Observou-se que as ações foram copiadas, utilizando as expressões corporais, gestos e todos os recursos possíveis, de forma apenas imitativa, sem considerações analíticas dos alunos sobre a proposta. Como também descrito por Silva (2002), com a língua de sinas, as crianças exploram de modo articulado determinadas situações do cotidiano e, nelas também assumem papéis da sua realidade de forma a serem compreendidos pelos ouvintes.

Reforçando as constatações observadas, quando a criança brinca com utensílios domésticos, como uma vassoura, por exemplo, e imita a mãe ou o pai na faxina da casa, o que foi na proposta por mim solicitada na atividade mais recorrente, está brincando de faz de conta; mas, quando usa esse mesmo objeto (vassoura) brincando de cavalinho, está usando a imaginação para fazer da brincadeira uma aproximação com a realidade. Tal como afirmou VYGOTSKY (1999, p.114):

> "todos conhecemos o grande papel que nos jogos a criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança".

Nesse sentido colocado por Vygotsky, o jogo teatral, quando aplicado em sala de aula (dramatização), tem como um dos objetivos descobrir como a criança compreende o mundo que a cerca, pois faz uma aproximação da imaginação da criança com o faz de conta. Trata-se de uma linguagem específica, primordialmente corporal, que diferentemente da criança ouvinte traz para o surdo a possibilidade de interação e integração social que são imprescindíveis nas suas relações interpessoais. Silva, afirma que:

> "assim no estudo do faz-de-conta, é fundamental examinar a composição do papel e da cena, bem como a produção de sentidos emergentes no jogo, aspectos relacionados aos jogos dialógicos sustentado pelos participantes por meio da linguagem". (SILVA, 2002, p.62)

Nesse sentido, a escolha de elaborar esta pesquisa com alunos do 5º ano teve como critério ser esta a fase da pré-adolescência, que ocorre aproximadamente nesse período, pois é um importante momento para a aplicação da dramatização, que ganha força como recurso pedagógico. Ademais, aproveitamos a pré-disposição que as crianças têm para mostrar o que sabem e ainda não estão preocupadas com aspectos físicos e estéticos, a vergonha de se expor, estar diante dos outros colegas e brincar sem se sentirem ridicularizadas, preocupando-se apenas em demonstrar de todas as formas como estão aprendendo e como é importante evidenciar suas conquistas intelectuais.

Ocorrerá, nas séries seguintes, com os adolescentes, uma inversão destas características comportamentais, ou seja, os aspectos físicos passam a ter uma importância primária e irá compor as regras de conduta do grupo, o que certamente seria um dificultador na aplicação dos jogos teatrais. (Cabe aqui uma ressalva - em escolas onde as atividades teatrais ocorrem desde o início da escolaridade e se mantêm durante os anos, a descrição acima nem sempre corresponde a uma afirmativa.) Importante esclarecer que toda a dramatização aqui proposta deve ser trabalhada com a criação de uma história construída em conjunto com os alunos, acerca do que estão aprendendo no momento. Outra questão a ser considerada é que tanto os personagens, como suas características físicas e psicológicas, o momento das ações, a relação tempo e

espaço necessitam de uma adequação ao conteúdo programático, não se trata da montagem de peças teatrais com textos já produzidos.

Considerações finais

Quando iniciei o processo de pesquisa com o objetivo de alcançar a resposta a uma questão previamente formulada, não imaginei para onde os caminhos poderiam me levar. Como numa viagem, preparei alguns materiais que seriam necessários para cumprir esse percurso, elaborei um mapa e tracei nele o que considerei ser o melhor e mais rápido curso para chegar ao destino. As Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda sempre sugeriram um sim como resposta a uma indagação para todos que me questionavam sobre meu trabalho, afinal fazer uso da dramatização como uma linguagem, usar o corpo e todas suas expressões e possibilidades nesse processo para uma pessoa surda, seja ela criança ou adulta, se apresenta como uma lógica aplicação e de positivos resultados. Mas uma primeira questão se apresentou sem deixar espaço a nenhuma outra que já aguardava na fila de espera para se pronunciar. As artes, sejam quais forem, possuem a característica de previsibilidade de resultado, principalmente quando aplicadas com finalidade pedagógica? Quando um pintor inicia sua obra e tem em mente o resultado final que pretende alcançar, pode ele afirmar qual será a reação de todos aqueles que estarão diante de sua pintura? Percebi então que para uma pergunta ser respondida, milhares de outras precisam ser formuladas, e é exatamente assim que este trabalho se iniciou, e digo iniciou porque não posso considerá-lo concluído, pois muito ainda há para se pesquisar, muitas perguntas a serem respondidas e muitas perguntas a serem feitas. Algumas assertivas podem ser consideradas e felizmente podem ser comemoradas porque vivenciei momentos que agora fazem parte da minha constituição, alteraram o meu modo de ver o mundo e minha relação com ele e com as crianças surdas que nele habitam.

A escola se mostrou um espaço físico que, apesar de fechado e com características engessadas em sua estrutura, ainda pode perceber e proporcionar aos seus agentes uma possibilidade de experimentar dias melhores, em que as relações sejam mais harmônicas e de crescimento

para todos os que nela atuam. Assim, a arte se lança sempre como um desafio a todos que pretendam dela utilizar para alcançar seus objetivos, sejam eles artísticos, educacionais, pessoais e todas as infinitas possibilidades. A princípio, entender como se dá o processo de criação artística ocorrido nas artes cênicas, com uma finalidade pedagógica, ou seja, que está arte especificamente possa ser útil numa relação entre professor (a) e aluno (a), ensino / aprendizagem, temos que perceber nosso lugar no espaço, entender nossa capacidade comunicativa. Procurar nos situar dentro de nossas escolhas e o quanto estamos dispostos a diariamente exercitar nossa capacidade de aceitar o outro como ele é sem julgamentos, que são injustificadamente apoiados em questões estéticas corporais, sejam elas evidentes ou não. As denominações, deficientes, diferentes, sejam quais forem, não podem servir de pretexto para negar a não compreensão da principal característica humana: a diferença; seja ela física ou cultural. Se estas representam limitações, no corpo ou no comportamento, quem não as tem? Uma proposta que implica um envolvimento profundo entre o objeto e o pesquisador, como foi a base de procedimentos adotados neste trabalho, trazidos por René Barbier, nos compromete a uma imersão em um mundo paralelo, um mundo onde o som está ausente, o mundo dos surdos, que convive com um mundo de ouvintes, onde a fala é apenas um dos mecanismos que possuímos para nos comunicar. Elegemos na capacidade de falar o poder de decidir quem é eficiente e quem é deficiente. Pergunto-me se estaria apenas concentrado nesta característica toda essa certeza? Nosso pensamento estaria subjugado a não possibilidade de ouvir?

Por meio das artes encontramos uma possibilidade de comunicação onde ouvir ou falar não é o principal meio de troca de informações, assim como na pintura, na escultura na dança e na dramatização, a mensagem é transmitida mesmo com absoluta ausência do som. A relação estabelecida no processo de formação educacional de crianças surdas, parece estar resolvida com a utilização da LIBRAS, uma vez que, está se apresenta como uma língua completa em suas características, mas sabemos que não é o suficiente. Por meio da língua, seja ela qual for, transferimos informações, conhecimentos, os quais são forjados por uma cultura, que estabelece padrões de comportamento e o modo como pensamos. Mas e o modo como vemos?

Essa é uma questão importante: o surdo concebe o mundo pela visão e assim constrói seu conhecimento, sua cultura, a língua de sinais – LIBRAS - é apenas uma parte desse processo. A escola para pessoas surdas, mesmo quando tem no reconhecimento da LIBRAS sua fundamental importância, transfere ao aluno uma cultura de ouvinte, porque mantem sua característica de um comportamento reprodutivo no sentido de produzir novamente algo igual. Tenho na minha proposta simplesmente o objetivo de colaborar para a formação de um educador ao demonstrar que possuímos um arsenal de possibilidades em nós mesmos, somos dotados de um corpo, que, mesmo sem ouvir, é capaz de se expressar, comunicar, criar uma relação de igual sentimento com aqueles que julgamos serem diferentes. As disciplinas, os conteúdos programáticos, são fatores secundários numa relação de ensino/aprendizagem porque, na vivência dentro da escola, temos uma relação mais importante, a relação humana, e essa só pode ser fortalecida quando nos aproximamos da arte, pois só a arte faz entender o homem como ele é como a natureza o concebe. Assim, nenhuma metodologia, procedimentos ou regras sejam quais forem podem ser aplicadas sem o entendimento sobre as necessidades do outro, não somente na escola, mas em toda nossa vida.

Acredito ter dado um passo, mesmo que pequeno nessa longa estrada que representa a formação educacional de crianças surdas e como podemos colaborar para que ela seja justa, igualitária, com um sentido de verdade na interação entre seus agentes. Quando pensamos em ensinar, percebemos que fomos ensinados, tudo o que foi descrito nesse trabalho pode ser aplicado na escola, seja ela específica ou não, pois tenho a certeza de que não precisamos ouvir para pensar.

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F.M. PESQUISA NARRATIVA: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Lexus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. (1979) – Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto Obras Completas Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion,1995

_____. Obras Completas Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion,1995.

CURRÍCULO DA EJA: TESSITURAS DE SABERES E SABORES NA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – PIRAJÁ

Elenilda Moreira de Sá Costa
Jeane Leal da Silva Rodrigues
Sara Souza da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar experiências sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, realizado na Gerência Regional de Pirajá durante o ano de 2018 nas sete escolas que ofertam a modalidade de ensino. As escolas desta Regional atendem ao EJA I e II, os aprendentes da EJA trazem trajetórias de vidas, construídas em diferentes tempos e espaços, a grande maioria vive em vulnerabilidade social, enfrentam muitos desafios, entre eles, a violência no trajeto para as escolas, vivem excluídos, discriminados e sem oportunidades.

Segundo Arbache (2001, p.22): "visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional." Um outro fator que interfere na dinâmica da EJA é a junção do adulto idoso com as muitas juvenizações. Segundo Dayrell (1996), "Nos espaços democráticos da convivência com as diferenças entre as idades, entre os ciclos de vida e as gerações, pode-se caminhar para um encontro que desenha projetos

comuns capazes de oferecer novos e múltiplos caminhos para a prática educativa", uma vez que, geralmente, acontecem situações conflituosas entre os grupos.

Os educadores/as são profissionais que abraçam a EJA como militância educacional e resistência, eles procuram atender a esse público diversificado, buscando estratégias para envolver os adultos idosos às peculiaridades e interesses dos jovens, ou seja, buscar integrá-los e ao mesmo tempo, atender as expectativas de cada sujeito. Assim, através da escuta sensível, num momento formativo com a dupla gestora, foi elaborado o Projeto Saberes e Sabores da EJA, com o objetivo de sensibilizar os sujeitos para a importância da alimentação saudável através do aproveitamento integral dos alimentos, na perspectiva da sustentabilidade e do empreendedorismo.

O relato propõe a reflexão sobre o currículo da EJA para torná-lo dinâmico e integrado ao mundo, atendendo as diversas vozes da EJA; A coordenadora de uma das escolas M.E., afirma que: "... foi encantamento de primeira! O projeto era, sobretudo, provocativo, potente e novo. Fiquei encantada porque era a oportunidade de estabelecer uma relação significativa entre aprendizagens e sentidos". É importante suscitar reflexões que possam contribuir para uma educação que responda às necessidades, interesses e possibilidades de aprendizagens, minimizando as dificuldades desta modalidade.

Trata-se de um estudo descritivo sobre as atividades realizadas nos diversos espaços de aprendizagem com os sujeitos da EJA, em parceria com universidades e empresas privadas. Esta experiência visa colaborar para a reflexão de um currículo intercultural, em conexão com os saberes e sua aproximação com as experiências de vida dos sujeitos, possibilitando vivências concretas e carregada de significância a partir da tentativa de adoção de um estilo de vida saudável, empreendedor e sustentável, doravante a alguns métodos de promoção a uma melhor qualidade de vida. "[...]. Nos tornamos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas." (ARROYO, 2007). Tal atividade contribuiu para a construção e o aprimoramento do saber-fazer. O relato descreve o Percurso Metodológico, o cenário atual da EJA, as Bases Legais da Educação no âmbito nacional e internacional. Os Sa-

beres e as Possibilidades de um Currículo Intercultural, as Perspectivas Empreendedoras da Educação de Jovens e Adultos, e as Considerações Transitórias apontam para os desafios e possibilidades da EJA.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O enfoque teórico/metodológico deste relato de experiência foi alicerçado na abordagem qualitativa, referendados por Ludke e André (1986) na qual exige reflexões e diálogos permanentes através dos registros (pesquisa, fotos, depoimentos). Os depoimentos foram coletados através de entrevistas e fichas de avaliação. Nessas experiências/situações, os sujeitos foram levados a questionar a realidade e a experienciar momentos de recriar o fazer pedagógico através de palestras, oficinas, sequências didáticas e Workshop.

Neste relato se torna mais relevante o processo do que o "produto", buscando retratar a fidedignidade das ações e suas perspectivas. Assim, este relato compreende a experiência, de um projeto intitulado como "Saberes e Sabores" que aconteceu na sede Gerência Regional de Educação de Pirajá situada no Bairro de Pau da Lima, n.7, Rua Pastor José Guilherme de Moraes, Salvador, Bahia, Brasil, mas concomitante a outros espaços de aprendizagem, como as Unidades escolares e a academia, estes foram os campos empíricos dessa ação. Segundo Padilha (2001, p.25), deve-se "[...] pensar em estratégias, em uma metodologia de trabalho que reconheça esse momento como uma festa cidadã, [...]."

Segundo o autor, para efetivação desse processo, deve-se pensar o PPP de forma coletiva e dialógica, onde a democracia seja o elemento principal para a tomada de decisões. O levantamento bibliográfico foi necessário para a fundamentação do projeto em si e do desenvolvimento sistematizado do referido relato.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 COMPREENDENDO O CENÁRIO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos passa por um cenário delicado, muito são os desafios e as incertezas. As exigências do mercado, cor-

relacionado ao mundo digital, propagando a informação e ditando os perfis profissionais para atender a este, com novas exigências para ingresso no mesmo; Haddad (2002), afirma que grande parte dos excluídos do sistema formal de ensino acaba por se deparar com a necessidade de realizar sua escolaridade enquanto adolescentes ou adultos, porem muitas vezes as ofertas para esta modalidade não atende à demanda da EJA, pois os índices de analfabetismo e a pouca escolaridade que atinge grande parte da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que fazem parte do suplemento de educação do Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios (Pnad 2018, o Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos na faixa de 15 anos ou mais, corresponde a 6,8% dessa população, os números IBGE apontam para uma redução, porém insignificante com queda de 0,1% em relação a 2017, que se referem a 121 mil analfabetos a menos, quando o país tinha 6,9% das pessoas nessa situação.

A meta que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece em relação à alfabetização: até 2015, conforme determinação da lei, o Brasil deveria ter elevado a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%, o que não foi cumprido. UNESCO entende por Educação de Jovens e Adultos como sendo: [...]

> O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. (UNESCO, 1998, p. 39).

Os dados da Pnad mostram que o índice atual é de 93,2% ainda abaixo do objetivo para 2015. O PNE determina também que o país erradique o analfabetismo até 2024. Para a meta ser alcançada requer investimentos em Políticas Públicas. A UNESCO acrescenta que a EJA contempla: "[...] a educação formal e a educação permanente, a

educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (UNESCO, 1998, p. 39).

Na VI Confintea, "Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida" – Marco de Belém, a UNESCO aborda que O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. (UNESCO, 2010, p. 7).

Respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei 9.394/96 - LDB –no Art. 37: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida". Sendo a Educação um direito de todos, por que as taxas de analfabetismo permanecem elevadas?

Moacir Gadotti sustenta que o direito a educação está associado a outros direitos, ele deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo-se prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para ele, o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. O direito à educação está associado aos outros direitos, como afirma (ARROYO, 2007.p. 25). "A escola e nossa prática docente não tem que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo".

A escola é a instituição que atende as demandas do mercado de trabalho, quanto maior a escolaridade, maior a posição ocupada. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) analfabeto corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.) e não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, o sujeito não alfabetizado significa estar à margem da educação formal em função da qual nossas atividades acadêmicas se articulam.

3.2 TECENDO SABERES CURRICULARES NA EJA

Em fevereiro de 2018 no primeiro encontro com a dupla gestora (Diretor e coordenador) e a Coordenação Regional, objetivando refletir sobre os dados da EJA do ano anterior, foi percebida a necessidade de intervir para mudar o quadro de infrequência, abandono e reprovação, Moraes (2011, p. 36) ressalta que "[...] as fileiras de cadeiras, a ausência de ritmos, cores e formas interrompem um pensar simbólico que, se suscitado, estimularia e promoveria as descobertas".

A fala de uma gestora trouxe algumas inquietações e contribuições para a EJA: a necessidade de um acolhimento e alimentação escolar diferenciada, pois em sua maioria, estão na terceira jornada; estabelecer parcerias com instituições para enriquecer as aprendizagens e um currículo intercultural que atenda as especificidades destes sujeitos. O pré projeto reuniu a nutricionista, coordenadoras da GRE e o chefe de cozinha Antônio para planejar as ações macro do Projeto. "Foi um prazer contribuirmos para a elaboração a muitas mãos do projeto saberes e sabores da EJA", afirmou Antônio Silva, gastrônomo.

A partir destas reflexões foi articulado um projeto contextualizado aos tempos de aprendizagem e ligados a vida prática dos educandos, tendo como público alvo os/as educandos/as, merendeiras e educadores/as da EJA. Foram estabelecidas parcerias com instituições de Ensino: a UNIRB com o professor Antônio Silva, gastrônomo e estagiárias; com a nutricionista da GRE em conjunto com um grupo de nutricionistas da UNEB; merendeiras das unidades escolares envolvidas; UNIFACS representada por Daiane Santana do curso de Eventos; setor de alimentação e de Comunicação da SMED, Jesus Almeida, chefe de cozinha da Lemos Passos.

De acordo com (Brandão; Feitosa; Amaral, 2009, p. 20) O trabalho com projetos requer: "[...] bem mais do que distribuir alguns saberes temáticos ao longo de um tempo de estudos. É mais até do que procurar integrar estes saberes-a-serem-ensinados com as experiências de vida trazidas pelos participantes da comunidade aprendente de uma turma de EJA".

O lançamento do projeto ocorreu no início do ano de 2018, na GRE Pirajá, onde a nutricionista abordou a questão do aproveitamento

integral dos alimentos e o gastrônomo a problemática da fome x desperdício no âmbito local e global. O conceito de "sustentabilidade" e de "sociedades sustentáveis" encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental (GADOTTI, 2008). É preciso defender ações que sensibilizem para o consumo com responsabilidade, assim é possível garantir o desenvolvimento sustentável:

> Novas referencialidades curriculares são essenciais se quisermos construir com os educandos conhecimento, habilidades e consciência crítica necessários não apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para avançarmos na busca pela sustentabilidade da Terra e de suas formas de vida (FAVARÃO; MARINE; MORRIS; PADILHA, 2011, p. 34).

As ações do projeto foram realizadas através de oficinas mensais, com as temáticas e distribuição de livros de receitas saudáveis. Este projeto objetivou melhorar o desempenho através das atividades de leitura e escrita dos envolvidos, e projetando uma prática pedagógica baseada na interdisciplinaridade. Como ressalta Santomé (1998, p.42-43): É necessário criar situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no currículo possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos.

Neste sentido percebe-se que o público da EJA requer aulas dinâmicas, estimulantes e contextualizadas com a vida deles, sem empobrecer o currículo, foram selecionados os saberes da EJA 1 e 2 em todas as áreas do conhecimento, pesquisas de situações didáticas presentes nos cadernos da EJA do MEC e construídas pelas coordenadoras, contemplando vários eixos temáticos e correlacionados aos objetivos do trabalho. O projeto abrangeu as áreas do conhecimento e foi construído pelas coordenadoras da gerência regional, apreciado e com inferências das coordenadoras das UEs.

A aprendizagem da Rede Municipal de educação, enfatiza: "A aprendizagem, neste documento, compreende o conjunto de comple-

xas apropriações cognitivas que contribuem para o sujeito interpretar o real e construir o conhecimento", diante do exposto, é imprescindível que os educadores/as percebam a importância de conhecer os educandos/as, pois a partir deste conhecimento é possível ofertar uma educação que dialoguem com os seus anseios, interesses e contribuía para a formação integral do indivíduo.

3.2.1 Os Saberes e as Possibilidades de um Currículo Intercultural

A reflexão sobre currículo, não pode ser isolada pois ela permeia pela linguagem social, ou seja, é um campo ideológico. Segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que esta "é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social". Ele ainda acrescenta que: "currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. " (MOREIRA E SILVA, 1997, p. 23)

Desta forma, pensar currículo é pensar em uma aprendizagem significativa que dialogue com os saberes dos aprendentes e possibilitem novas aprendizagens, a ter um olhar crítico sobre a realidade em que está inserido. Faz-se necessário: [...] abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. (ARROYO, 2011, p.37-38), ele ainda acrescenta que: "Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades. "

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC está diretamente ligada ao currículo, pois os processos pedagógicos devem estar orientados para o desenvolvimento de competências. Assim BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar aprendizagens que dialogam com o mundo social e intercultural. Estas orientações se adequam as proposições da BNCC, ao contexto, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino. A BNCC ainda não tem referências que possa respaldar a EJA, o documento prevê que as diferentes faixas etárias re-

querem e demandam práticas escolares diferenciadas. Nestes termos, através desse trabalho foi proporcionado promover um currículo dialógico que se ancora ao Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino, haja visto que o currículo é o elemento principal do PPP e viabilizador do processo de ensino aprendizagem:

> Criar um currículo é estabelecer momentos de diálogo entre culturas através de pessoas. É integrar espaços/tempos educativos, de tal modo que através de encontros de vidas, de identidades, de afetos, de saberes individuais e de significados culturais, pessoas em interação dialoguem e, assim, mutuamente se ensinem e aprendam. (BRANDÃO; FEITOSA; AMARAL, 2009, p. 20).

O currículo não deve ser fragmentado e conteudista, conforme Veiga (2002, p. 7) afirma, "a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares". E sua organização deve se comunicar com todos os campos dos saberes, favorecendo a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade. De acordo com as diretrizes pedagógicas da SMED, a gestão do ensino perpassa por processos de mediação de situações didáticas e seus impactos na práxis pedagógica, considerando as variáveis histórico-culturais, políticas, situacionais, além de componentes cognitivos que influenciam nessas dinâmicas. A coordenadora de uma das escolas afirma que: "O projeto estava imbuído de sabor, cheiro, paladar. Tinha gosto! Gosto de ensinar e gosto de aprender, pois dava oportunidade viva de estabelecer a difícil relação entre os campos dos saberes. Foi construído em cada aula fora da sala: na cozinha da escola, na universidade, nas palestras com as nutricionistas e nas oficinas com o professor Antônio." (Coordenadora M.E.S.).

Nesses termos, é preciso pensar em um currículo que garantam as vozes dos sujeitos da EJA, suas singularidades e especificidades, que valorize o contexto e as vivências de cada indivíduo, respeitando assim os saberes articulado as suas experiências. Assim em consonância com o setor de alimentação e de comunicação da SMED e a Lemos Passos, foi possível desenvolver uma sequência didática com o vídeo

de um preparo da receita sobre o aproveitamento da casca de legumes, na EM Afrânio Peixoto, a receita foi batizada pelo chefe de cozinha Jesus Almeida como "Torta Rica da EJA". Os educandos receberam orientação do chefe sobre higiene e manipulação de alimentos antes de prepararem a receita.

O Projeto Político Pedagógico da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador sugere que sejam trabalhados os temas que abordem: trabalho e meio ambiente, ações ambientais atuais, consciência ambiental, sustentabilidade local e social, mundo atual e participação humana, doenças dos adultos ligadas a qualidade de vida e desenvolvimento sustentável.

Assim pode-se reafirmar que para que se tenha um protagonismo dos estudantes é necessário que se tenha um currículo que valorize e respeite as culturas dos aprendentes onde haja a construção e troca de conhecimentos, através do estabelecimento de relações saudáveis e produtivas.

3.3 Perspectivas empreendedoras da Educação de Jovens e Adultos

As **concepções que embasam as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da EJA da SMED:** "Evidencia um movimento proativo de participação social que envolve o protagonismo dos sujeitos na reflexão sobre a construção de uma sociedade mais justa, consciente e competente para gestar o futuro, cuidando do presente[5]." A EJA deve promover um ensino empreendedor que possibilite aos educandos habilidades necessárias para o seu protagonismo social e econômico, ou seja, uma ascensão destes sujeitos, uma vez que a grande maioria se encontra em vulnerabilidade social.

Segundo o chefe de cozinha Antônio Silva: "Fizemos uma palestra com o tema lucrando com a saúde, destacamos que os produtos fitness, light, diet e especiais tem sido muito procurado por portadores de patologias que requer uma alimentação diferenciada e foi maravilhoso

5 O sujeito empreendedor revela inserção responsável no mundo produtivo, respeitando a diversidade, por meio da ativação da memória, da crítica e da criação de formas sustentáveis de geração de riquezas. (Fonte: *Diretrizes_SSA Cidade Educadora*.)

empoderá-los para produzir, comercializar produtos e obter um rendimento. Como afirma Freire (2010, p.40): "Fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado". Ou seja, é necessário que cada um se torne agente de mudança na sociedade", uma vez que: "O povo não deve aceitar passivamente o que lhe é imposto, pois é fundamental que ele saiba questionar e enfrentar criticamente as inúmeras adversidades econômicas, sociais e culturais que fazem parte do seu cotidiano". Como ressalta Cândida:

> O toque, o olfato, o paladar, o sentir e respeitar o lugar e as escolhas do outro, ainda são relegados em práticas educativas, a favor de crianças, jovens ou adultos, sentados em cadeiras durante o longo turno dos tempos destinados à aprendizagem. As marcas deste "não sentir" estão sendo acumuladas em cada sujeito, ao longo do processo de educação. (MORAES, 2011, p.36)

Desta forma, saberes de diferentes áreas foram trabalhados para gerar nos sujeitos o interesse em empreender. O chefe acrescenta: "Foi muito marcante a participação dos alunos ao aprender sobre o alimento de forma prática e interativa, pois na palestra sobre reaproveitamento integral de alimento eles degustaram partes comumente desprezadas do alimento e após o prepararem se conscientizaram que há muito desperdício nas nossas casas." Segundo Pinto, (2007, p.78): "o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade.". Sendo assim: "Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo".

Neste percurso, foi realizada a Oficina de Sucos Funcionais, com o objetivo sensorial, através da degustação, identificar os componentes dos sucos, com a troca de saberes dos educandos sobre ervas, especiarias, frutas, legumes e vegetais somado as técnicas gastronômicas resultou em sucos que não só servem como bebidas, mas também protegem, recuperam e garantem a saúde do indivíduo, ressalta o professor gastrônomo Antônio Silva. O projeto propiciou aos educadores corre-

lacionar uma relação entre currículo e vida prática. Ou seja, contribuiu para a construção de práticas sociais de letramento nos espaços escolares. Pretende-se com a ação contribuir para que se construa nas escolas práticas sociais de letramento, Lerner (2002): "[...] para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo." (LERNER P.23 2002).

O relato da estudante M. S. TAPII da E.M.S.F. "Foi uma experiência maravilhosa e que até hoje faço uso em minhas aprendizagens." Ela afirma, que: "Gostei muito. Hoje eu sei aproveitar melhor os alimentos, faço muitas das receitas que aprendi nas aulas. Fiz em meu trabalho e fui elogiada. Vou levar o que aprendi pra minha vida toda.". Dessa forma, Para aprender é preciso despertar o desejo de aprender, através de ambientes interativos, no trabalho, na prática, e na vivência, afinal se aprende a vida toda.

A culminância do projeto foi realizada no dia 28 de novembro na sede da GRE, o 1º Workshop da EJA: Mescla Saberes e Sabores 2018, O evento contou com palestras sobre nutrição e alimentação; exibição do vídeo gravado na Escola Municipal Afrânio Peixoto sobre aproveitamento integral dos alimentos com produção da receita "Torta Rica da EJA". A roda de saberes e sabores envolvendo diversas vozes: representantes de educandos, de coordenadoras, de gestores, os parceiros Chefe Jesus Almeida e a nutricionista Roselaine Marques, mediados pela coordenadora regional Jeane Leal. A coordenadora Regional Jeane Leal disse:

> "A troca de experiências, a prática do que é realizado em nossas escolas representa muito para esses educandos que estão aqui presentes e que tem uma vida muito corrida no trabalho, mas que não param de sonhar. Hoje é o momento de vivenciar tudo que a gente fez durante o ano de 2018 com todo carinho, dedicação e envolvimento de todos".

Ao final do evento foi oferecido aos presentes um cardápio de receitas feitas pelas escolas que produziram deliciosas iguarias com o reaproveitamento dos alimentos. Para melhor aproveitar as receitas que foram expostas e degustadas pelos convidados, os participantes receberam um caderno com sugestões e dicas no preparo de alguns alimen-

tos com guloseimas saudáveis e econômicas e de como reaproveitá-las. Confira o cardápio oferecido: Bolo de casca de banana e aveia; Patê de talos de coentro com torradas; Doce de casca de banana; Sopa aromática; Pina colada de liquidificador; Doce de casca de maracujá; Doce de casca de melancia e bolo de casca de banana. E a coqueluche do evento – A receita da "Torta Rica da EJA", um empadão de cascas de verduras e talos de hortaliças.

Figura 1 – Captura de imagem da Roda de Saberes - A voz e a vez do educando da EMAM - GRE Pirajá

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir deste relato de experiência sobre o currículo da EJA, foi possível refletir sobre o currículo articulado aos saberes e sua aproximação com as experiências de vida dos sujeitos dessa modalidade de ensino, possibilitando vivências concretas, carregada de significância e sinergia a partir da tentativa de adoção de um estilo de vida saudável, empreendedor e sustentável diante de um cenário de um público carente e desafiador.

Neste contexto, as parcerias firmadas possibilitaram aos educandos, educadores e merendeiras acesso a novos espaços de conhecimento, bem como a vivência de novas aprendizagens e sabores nas oficinas, palestras, aulões, sequências didáticas, workshop promovidas ao longo do projeto.

A concretude da prática pedagógica envolveu ativamente os sujeitos, possibilitando, como diz Freire, uma prática que seja capaz de contribuir para a organização de um pensamento reflexivo, que leve a

transformar e superar a sua realidade, onde os indivíduos são inteiramente protagonistas do seu presente, e transformadores de seu futuro a partir de diálogos e estudos que perpassaram sobre as seguintes temáticas: hábitos alimentares, higiene na manipulação de alimentos, desperdício, cozinha sustentável e empreendedorismo.

O projeto contribuiu para cada unidade escolar poder estimular o potencial criativo dos educandos/as através de experiências sustentáveis, colaborativas, conhecimentos e metodologias que desenvolveram habilidades empreendedoras e abordagens participativas.

O painel de monitoramento da SMED retrata que no ano de 2017 na GRE Pirajá o percentual 33,76% de reprovados e aprovados 39,09% e em 2018 26,25% de reprovados e 41,65%. Diante desses dados, é perceptível um pequeno avanço, porém ainda não é o suficiente para impactar os dados da EJA.

Como desafio, é necessário sensibilizar os envolvidos no cardápio e no preparo da merenda sobre a necessidade de tornar o ambiente escolar como um espaço afetivo de aprendizagem, de convivência, propiciando ambientes interativos, acolhedores e respeitosos.

Esse objetivo ainda não foi alcançado, mas fica a necessidade de aprofundamento dessa experiência, no que tange a reorganização do espaço para aprimorar o convívio e a aprendizagem na hora da merenda, promovendo a cultura do ambiente escolar onde os espaços alimentares, se tornem espaços de convivência, de aproximação, de interação e fortalecimento de vínculos afetivos, e promover entre os colegas o sentimento de pertencimento. Para finalizar esse artigo, faz-se necessário que o currículo avance para além de uma mera perspectiva conceitual, salienta-se que é necessário ainda mais de procedimentos metodológicos que se transformem em experiências significativas e saberes contextualizados como foi promovido com essa experiência. A coordenadora M.E.S continua afirmando que: "quando a construção do conhecimento é proposta de modo novo, com sentido para vida e com possibilidade de transposição do conhecimento construído em sala para realidade vivida por cada educando, tudo fica mais fácil e prazeroso de ser desenvolvido. "

Desta forma, acredita-se que este trabalho não deve e não termina aqui, este relato busca oferecer diálogos constantes rumo a um currí-

culo vivo, dinâmico, intercultural que possibilite construir o conhecimento cotidianamente, levando em consideração a realidade deste, ser, que atua ativamente na sociedade, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e mais humana, comprometida com uma transformação social, onde os indivíduos são protagonistas do seu presente, e transformadores de seu futuro. Nesse sentimento de incompletude, fica a certeza que há muito que avançar, muito a possibilitar, muito a pesquisar e experienciar.

Figura 2 – Captura de imagem da Mescla de Saberes e Sabores da GRE Pirajá

Para guisa de conclusão, este relato buscou evidenciar a importância de um currículo vivo para EJA, voltado para a contextualização dos saberes a vida de toda a comunidade escolar, e que através de pesquisas e parcerias foi possível possibilitar momentos de acesso a espaços acadêmicos e conhecimentos teóricos e práticos que vislumbraram um currículo dinâmico e funcional. Como enfatiza a coordenadora M.V: "Os educandos se envolveram e perceberam a mudança na sua saúde. Na aula na Faculdade eles tiveram a oportunidade de aprender sobre uma alimentação alternativa, além de proporcionar aos mesmos a possibilidade de serem empreendedores."

Partindo da afirmativa acima, espera-se que de fato, ações como essa venham alavancar o compromisso individual e coletivo trazendo mudanças nos estilos de vida, de forma a contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos. Portanto, é preciso que a questão curricular atenda aos interesses e necessidades de jovens e adultos já que a educação é um direito garantido e deve acontecer de forma efetiva, construindo propos-

tas curriculares com o envolvimento de todos os sujeitos no processo, adequadas às necessidades de aprendizagem e a realidades vivenciadas pelos sujeitos, como direito e condição plena de cidadania, constituindo a superação das contradições de uma sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do Educador de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes, 2007.

Base Nacional Comum Curricular Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso em 29/08/2019.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutléa**. Princípios Curriculares Orientadores para a EJA**. São Paulo: Ed, L, 2009. (Receja, Caderno 2).

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS. em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/institucional/diretrizes-pedagogicas/ Acesso em 15 de setembro de 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS. Disponível em: http: //painel.educacao.salvador.ba.gov/matrícula Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

FAVARÃO, Maria José; MARINE, Luiz; MORRIS, Erick; PADILHA; Paulo Roberto (Org.). **Educação para a cidadania planetária: Currículo interdisciplinar em Osasco.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo freire, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GRE PIRAJÁ. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/mescla-saberes-e-sabores-e-tema-do-1o-workshop-da-eja-da--gre-piraja/ Acesso em 15 de set. de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação para a sustentabilidade.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

IBGE. **Analfabetismo: evolução no mundo.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/alfabetizacao/evolucao.html.- Acesso em 20/09/2019.

IBGE. **O Brasil ainda em 11,8 milhões de analfabetos** Disponível em:https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda--tem-113-milhoes-de analfabetos-segundo IBGE - Acesso em 23 de setembro de 2019.

LERNER, D. **Leitura e escrita na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas- São Paulo: EPU,1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto politico pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/09_cd_pr.pdf - Acesso em 20 de agosto de 2019**.**

Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres**. Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

UNESCO. **Conferência Internacional para a Educação de Adultos.** Marco de Belém, 2010.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém sobre Educação de Adultos**: VI Confintea. Belém, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

Coletâneas

COLETÂNEAS: **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, DF: 2008.

Dissertação:

MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma Pedagogia Social: Práticas Pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Acesso em 25 de setembro de 2019.

ENSINO COLABORATIVO: É POSSÍVEL NA ESCOLA PÚBLICA.

Regina Celia Couto Catarino

INTRODUÇÃO

Educação Especial

No Brasil, a partir do surgimento de instituições especializadas de escolarização, no século XX, surge a educação para os alunos conhecidos como "diferentes", fora do padrão do princípio da normalidade. Ações governamentais caracterizadas, na maioria, com campanhas especificas para escolarizar e "atender" as pessoas com deficiências auditiva, visual e intelectual. Surgiu assim, a Educação Especial, pois o público alvo começou a sair da invisibilidade.

Mazotta realizou estudos de 1957 a 1993, buscando compreensão e associação entre as propostas relativas à educação Especial, concluindo que havia "incoerência entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais" (1999 p. 190). A falta de uma política nacional de Educação Especial foi um dos motivos. O atendimento excludente nas instituições privadas era preferível as instituições públicas. "Umas das principais tendências da Educação Especial no Brasil, tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares em detrimento do entendimento educacional integrado nas escolas públicas" (p. 190).

Sendo assim, o governo federal resolveu realizar ações de atendimento aos "diferentes" com campanhas direcionadas especificamente

a determinado público, o grupo dos fora do padrão normal, tentando com isso reverter, legalizar e assegurar direitos que não possuíam, pois estavam fora do sistema educacional público brasileiro.

De 1981 a 1988, Mazotta analisou um crescimento no número de alunos atendidos em regime totalmente excludente e uma redução de alunos em regime integrado. Segundo o autor:

> (...) o princípio de integração tão repetido nos textos legais e nos textos oficiais do Ministério da Educação não tem passado de mero instrumento de retórica, na medida que a realidade do atendimento educacional reafirma a tendência da segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em Instituições Especializadas públicas privadas (1999 p. 196).

Ainda segundo as conclusões do autor consta que,

> Até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial do MEC. A partir de 1990 surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino (1999, p. 200).

A qualidade da educação é garantida pela **Constituição Federal de 1988**:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> (...)
>
> VII-garantia de padrão de qualidade.
>
> (...)
>
> Art.214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos

> níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
>
> (...)
>
> III-melhoria da qualidade do ensino;
>
> (...)

Na Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu na Tailândia em, 1990, o Brasil fixou metas para melhorar o sistema educacional brasileiro, que estabelecia melhorias na educação para alunos com deficiências, que resultou em qualidade e acesso à educação para todos os alunos. Em 1994, a Declaração de Salamanca "abriu as portas" para a inclusão escolar, onde começaram a ser discutidas ações pedagógicas, com qualidade, a todos os alunos. Reafirmaram o compromisso com a Educação Para Todos.

A Declaração de Salamanca é um marco internacional no contexto da garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências. Essa declaração unifica os princípios a políticas e as práticas das pessoas com necessidades educativas especiais.

A **Declaração de Salamanca** consagra, no tópico 7:

> 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Consequentemente a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais começou a crescer nas instituições públicas,

onde políticas começaram a ser implementadas. A inclusão escolar agora era lei e estava assegurada em diversos documentos.

A **Declaração de Salamanca** em seu item 2 afirma:

> 2. *Acreditamos e Proclamamos que:*
>
> • *toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,*
>
> • *toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,*
>
> • *sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,*
>
> • *aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,*
>
> • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.
LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

> *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*
>
> *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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Assim, a educação é direito de todas as pessoas, com deficiências ou não, e não pode ser mitigado sob qualquer pretexto.

Ensino Colaborativo / Coensino

Há inúmeras estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, dentre elas o Ensino Colaborativo/Coensino, que visa uma aprendizagem de qualidade para todos, onde a troca de informação, a afetividade e a colaboração fortalecem os vínculos, formando assim uma rede de colaboração em prol de qualidade na educação que é oferecida aos nossos alunos numa sala de aula regular.

Segundo GATELEY em GATELEY (2001) o ensino colaborativo também conhecido como Coensino é definido como a colaboração entre professores da sala de aula regular e educação especial nas responsabilidades de ensino para uma turma onde dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado que possa suprir as necessidades de todos os alunos, com e sem deficiências, dividindo entre si o planejamento, a avaliação e o processo de construção do conhecimento da turma, como objetivo maior, um bom ambiente de aprendizagem para ***todos***.

Autores como WOOD (1998) e FEDERICO, HERROLD e VENN (1999) defendem que modelos de colaboração entre professores, responsáveis e profissionais da escola caminham em direção a uma escola realmente inclusiva, atendendo a diversidade, onde todos os atores deste cenário educacional participam ativamente do processo ensino aprendizagem. O trabalho colaborativo envolve professores habilidosos, com talento para desenvolver competências, promover

apoio mútuo e responsabilidade compartilhada: Ensino Colaborativo ou Coensino.

BAUWENS, HOURCADE e FRIEND (1989) foram os primeiros descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial e nomearam essa relação de ensino colaborativo. COOK e FRIEND (1995) abreviaram o termo "ensino colaborativo" para "coensino" e, gradativamente, intensificaram e introduziram atributos inerentes a uma relação típica de uma colaboração, definindo assim, coensino como: "dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço" (COOK; FRIEND, 1995, p.2).

O ensino colaborativo ou coensino é um compartilhamento de ações pedagógicas entre um professor de ensino regular e um professor especializado, no caso o da educação especial, que divide a responsabilidade de planejar, instruir, orientar, facilitar e avaliar o ensino oferecido a um grupo determinado de alunos com deficiência ou não. Este ensino surgiu como estratégia para facilitar a aprendizagem, a sociabilidade, a interação social na sala de aula regular.

O diferencial neste tipo de ensino é que o aluno interage de maneira natural, junto a seus pares, com a interferência e estratégias de dois professores dentro da sala de aula regular, que traçam estratégias e objetivos em prol de qualidade no atendimento, a todos os alunos. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, pedagogo e direção é um ponto forte no aprimoramento do ensino colaborativo. Os benefícios são inúmeros para docentes e discentes. Sendo assim, a inclusão ocorre de maneira natural e a aprendizagem de maneira mais efetiva.

Segundo afirma Mantoan

> Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que forme um tecido colorido de conhecimento, cujos os fios expressão diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula.
>
> Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandido e se

> relacionando e revelam, pouco a pouco, uma construção original de ideias, que integra as contribuições de cada um. MANTOAN, 2003, p.41.

A partir de atuação como professora de apoio especializado numa escola pública municipal foi constatado que a maioria dos profissionais da educação ainda encontram muita resistência, desconhecimento e despreparo para lidar com os alunos com deficiência que deveriam estar incluídos nas salas de aulas, mas estavam apenas integrados. Os mesmos não interagiam com a turma, faltavam demais as aulas e ficavam grande parte do dia a dia, fora de sala de aula, muitas vezes, realizando atividades fora de seu interesse e que não tinham caráter pedagógico ou andando pela escola, sem objetivo nenhum. Desta maneira, ficavam mais agitados, negando-se a realizar qualquer tipo de atividades ou até mesmo querer ausentar se da escola. Não brincavam com seus pares, não interagiam, não participavam, não merendavam, ...

Diante desta situação foram iniciadas conversas informais sobre o ensino colaborativo com a professora do 4º ano, onde havia alguns alunos integrados, laudados como público alvo da educação especial. Com autorização da direção escolar, da pedagoga e com a colaboração da professora da turma regular e da sala de recursos resolvemos implementar o ensino colaborativo nesta turma. Assim nasceu este estudo.

O Estudo

Este estudo nasceu da necessidade de minimizar as barreiras da aprendizagem, da interação social, do desenvolvimento psicomotor e da infrequência dos alunos com deficiências visando um ensino de qualidade, através da colaboração do professor de sala de aula regular e um professor de educação especial, trocando experiências, saberes, conversas acadêmicas com a finalidade de uma turma inclusiva, onde todos aprendem, de forma prazerosa e diversificada, respeitando-se as diferenças e compartilhando experiências.

Inicialmente os professores leram artigos e livros sobre o ensino colaborativo com os autores citados, anteriormente. Discutiram sobre o assunto durante 2 meses sempre nas reuniões semanais pedagógicas,

anotando todos as questões, dúvidas e procedimentos a serem utilizados. A partir daí resolveram ler sobre educação especial e decifrar os laudos de alguns alunos e a melhor maneira para introdução de determinados conteúdos programáticos do 4º ano, para toda a turma. Iniciou-se a aplicação do ensino colaborativo na turma, com atividades planejadas para todos.

Aplicação

Numa turma regular de 4º ano com 28 alunos do segundo ciclo, no turno da manhã, a partir de abril de 2019 iniciou-se a aplicação do estudo.

Os objetivos específicos foram implementar:

- Ambiente de sala de aula colaborativo e inclusivo.
- Aprendizagem de qualidade para todos os alunos.
- Frequência mais regular de todos os alunos.
- Colaboração mútua para realização de atividades.
- Jogos Pedagógicos.
- Cantinhos pedagógicos para estimulação cognitiva.
- Sala de aula com ambiente de discussão, análise e aprendizagem múltiplas, através da colaboração de todos.

As atividades foram elaboradas de maneira que todos colaborariam para a realização das mesmas.

Um ponto interessante no estudo é que o atendimento à sala de recursos deixou de acontecer em local próprio, mas a professora deslocou-se para a sala de aula regular realizando atividades lúdicas com toda a turma. Em todas as aulas extraclasse como artes, inglês, educação física e música, de maneira natural todos participavam, sem a necessidade do professor de apoio especializado interferir; os próprios alunos auxiliavam-se mutuamente. Assim, os alunos, de maneira natural, adaptaram-se a colaboração em prol de uma aprendizagem mais efetiva e a inclusão escolar fluía, naturalmente. Experiências de trabalho colaborativo em grupos pequenos e diversificados exercitam a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas, a divisão e

o compartilhamento das responsabilidades com seus pares, o desenvolvimento da cooperação, o sentido e a riqueza da produção em grupo, intervindo em favor do seu próximo naquilo que dominam com mais facilidade e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como, a valorização dos trabalhos de cada pessoa para a efetivação de metas a que lhes são comuns.

As análises do estudo foram realizadas em abril, julho e dezembro de 2019, através de relatórios e observação e todos os profissionais envolvidos foram unanimes em relação a resposta positiva da turma em relação a metodologia aplicada. Vale ressaltar que os alunos passaram a levar os demais alunos ao refeitório, onde todos lanchavam e logo após iam brincar. Alguns, sequer, conheciam o refeitório com alunos. E, muitos passaram a almoçar, também. A arrumação da sala de aula, muito contribuiu para que os alunos compreendessem o significado de colaboração; a mesa da professora regente com duas cadeiras e os alunos agrupados em mesas com quatro ou cinco cadeiras e que poderiam auxiliar-se, mutuamente. A princípio, conversavam bastante, mas logo se adaptaram à nova arrumação da sala de aula. Os alunos que realizavam atividades flexibilizadas, de prontidão à leitura e escrita, passaram a realizar as atividades comum a todos, superando assim, suas limitações. Alguns alunos ainda não letrados, no início do ano letivo, ao longo do ano consolidaram o processo de leitura, atingindo a hipótese de leitura e escrita, segundo Emilia Ferreiro (1996), em silábico-alfabético e alfabético. As atividades de ciências da natureza, eram sempre no concreto, com experiências realizadas com o auxílio e participação efetiva dos discentes, com os professores, mediando a aprendizagem. Todos receberam um estojo de madeira, de material dourado, doado pela direção escolar, onde realizavam cálculos e operações matemáticas, a princípio, no concreto. Logo, passaram para o caderno e realizavam as quatro operações, problemas, criando estratégias para solucioná-los. Alunos com baixa frequência, começaram a faltar cada vez menos. Eles estavam sentindo prazer em estar na sala de aula. A partir do mês de agosto, uma vez por semana, levávamos todos os alunos, durante 50 minutos, para a Sala de Leitura, para lerem livros, verem filmes previamente escolhidos para conversarmos sobre a mensagem do mesmo. Um fato interessante é que eles mesmos começaram

a solicitar que frequentássemos mais tempo a sala de Leitura, pois gostavam de estar juntos para esta atividade, onde sentiam-se mais livres para conversarem, após o término. Os relatórios individuais, incluindo três alunos com deficiências, quatro alunos com transtorno de aprendizagem e três alunos encaminhados para investigação multidisciplinar, totalizando 28 alunos, corroboraram à melhora geral da turma, demonstrando evolução gradativa no decorrer dos meses. Os domínios avaliados, bem como, o número de alunos impactados positivamente estão demonstrados abaixo

Domínios Avaliados	**Número de Alunos**		
	abril	julho	dezembro
Socialização	10	20	28
Habilidades Acadêmicas	14	24	27
Leitura e Linguagem	15	22	28
Ciências da Natureza	19	25	28
Operações Matemáticas	15	20	28
Frequência Escolar	20	24	28

Conclusão

O resultado obtido ao longo do ano de 2019, na turma do 4º ano da manhã, numa escola pública municipal, vem comprovar que o ensino colaborativo gera uma aprendizagem efetiva, um ambiente de troca de experiências, onde todos são responsáveis pela socialização, frequência, bom convívio social e principalmente de colaboração. Como escola, também é ambiente de diálogos e discussões, os discentes foram conduzidos a reflexões sobre suas decisões, atitudes, causas e consequências.

Nas escolas públicas ainda é muito distante este tipo de ferramenta, mas é certo que os resultados foram produtivos e que o ensino colaborativo pode minimizar os impactos negativos e colaborar para uma escola realmente inclusiva.

O sucesso da aprendizagem está em acreditar no potencial de cada aluno, em suas habilidades e desenvolver estratégias para despertar possibilidades.

Ensinar de maneira colaborativa, atendendo as diferenças dos discentes, sem diferenciar o ensino para cada um deles, depende de abandonar um ensino tradicional e transmissivo e de aceitar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, inclusiva, integradora, colaborativa. Uma prática de mão dupla, colaborativa.

O desafio maior será sempre ver o professor se despir do ensino tradicional e da prática pedagógica onde é o detentor dos saberes e autoridade, atuando como mediador educacional, com práticas pedagógicas e técnicas colaborativas. Não é fácil lidar com alunos fora do padrão, mas é possível, prazeroso e recompensador, quando verificamos que todos os alunos, independente da sua condição, estão incluídos, evoluindo de forma natural e as diferenças de cada um são utilizadas para somar experiências e saberes.

BIBLIOGRAFIA

BAUWENS, J.; HOURCADE, J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. *Remedial and Special Education*, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

ESPANHA, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – 1994.

FEDRICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

GATELY, S. E.; F. J. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar.-apr. 2001.*

HONNEF, Cláucia Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. 37º Reunião Nacional da ANPEd- UFSC- Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer? Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Moderna 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WEST, F.; IDOL, L. *Collaboration in the Schools*: Communicating, Interacting and Problem-Solving, Austin, Texas: Pro-Ed, 1989.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.: Formação de professores como estratégia para realização do coensino. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n.1, p.19-32, 2017- Edição Especial

PRÁTICAS EDUCATIVAS AO ENSINO DE FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS INCLUSIVAS - UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS SANTARÉM

Luisa Helena Silva De Sousa
Júlio Nonato Silva Nascimento
Damião Pedro Meira Filho
Natalie Von Paraski

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas e em particular a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, os quais caracterizam-se como marcos regulatórios e normativos recentes, diversas análises, pesquisas e estudos foram realizados sobre a história, estrutura, entre outros aspectos da educação no Brasil contribuíram expressivamente para os avanços de uma educação transformadora no País, possibilitando assim, a construção de uma educação mais universalizada e laica.

Entretanto, verifica-se que entre avanços e retrocessos se faz necessário uma reorganização estrutural para a aplicabilidade das práxis dessas políticas, principalmente, quando nos referimos as especificidades formativas, a exemplo: da "Educação Inclusiva", tendo em vista a

promoção de formação integral para o exercício de cidadania, aspecto essencial para a transformação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com vistas a redução das desigualdades.

Destarte, é papel das Universidades e Instituições de ensino público e privada, na sua mais sublime missão do ato de "educar" para a vida, promover no âmbito acadêmico, políticas que possam garantir a universalização; a autonomia e a apropriação de conhecimentos capazes de proporcionar aos "educandos" oportunidades que assegurem a estes sujeitos sentir-se parte da estrutura social de forma digna com capacidade de adaptar-se aos diversos espaços formativos até os limites físicos e/ou cognição. Desta forma, garantido direitos e promovendo oportunidades de vida digna acadêmica e social em sua plenitude.

Portanto, é papel do pesquisador educador e de todos os profissionais das mais diversas especialidades, se apropriarem de aspectos teóricos e metodológicos, didáticos e pedagógicos, técnicos ou econômicos, etc.[...] imbuídos na busca de alternativas, que possam atenuar os impactos que assolam a sociedade contemporânea, principalmente, as que envolvem as relações humanas com o ambiente nas diferentes escalas mundial, nacional, regional e/ou local.

Ao preconizar esta importante dimensão que está presente no cotidiano da sociedade, com grandes reflexos no contexto urbano, busca-se neste trabalho apresentar algumas reflexões bem como experiências investigadas e vivenciadas as quais acreditamos ser importante e necessário compartilhar. Os resultados apresentados, são provenientes das ações realizadas como práticas educativas com a constituição de diferentes coletivos para a produção de conhecimentos sobre o tema proposto – "História da Física, inclusão por intermédio da tecnologia", desenvolvido nas dependências do Instituto Federal do Pará – Campus de Santarém.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A presente pesquisa apresenta resultados a partir de levantamentos bibliográficos e pesquisa de campo com abordagem descritiva no universo qualitativo. Como método optamos pelo estudo de caso, desenvolvido junto aos alunos dos cursos técnicos em edificações, agropecuária, saneamento (subsequente) e da especialização em ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus de Santarém.

A inserção da pesquisa, extensão e inovação na proposta que reestrutura a prática educativa das instituições de ensino de educação técnica e tecnológica, principalmente as que se inserem na proposta de criação dos Institutos Federais, missão já atribuída as Universidades, promove a motivação pela busca de aporte teórico e metodológico para a concretização de saberes diversos, oportunizando aos jovens, formação integral, empoderamento e inclusão social, pois permite que estes sujeitos apropriem-se das diversas tecnologias no intuito de disseminar o conhecimento construído no âmbito das Ciências, bem como compreendam e constatem a formação integral como instrumento de transposição para ocupar seu espaço no mundo do trabalho.

Assim, a educação Profissional no Brasil, a partir da metade do século XX, sofre grande influência do intelectual italiano Antônio Gramsci. Sua base teórica incorpora categorias marxianas, considerando em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classe, bem como pela importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista. Esta base está caracterizada com uma pedagogia da educação profissional (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p.275-291; GOMES; BATISTA, 2015, p.541-546).

A teoria de Gramsci, faz crítica à pedagogia das competências que ancora a pedagogia do pragmatismo e,

> "propõe uma nova pedagogia fundada na pedagogia da práxis que tem na escola unitária o lócus de realização e tem como premissa o princípio da unidade teoria e prática, na articulação para o mundo do trabalho com o saber para o mundo das relações sociais, que se preocupa com a autonomia, com o pensamento novo e independente do trabalhador, com a construção de uma nova forma de sociedade e que compreende três aspectos principais: a práxis técnico-produtiva, a práxis científico-experimental e a práxis histórico-política" (LIMA, 2015, p.543).

Segundo Rodrigues (2003) apud Camargo (2012, p.15) "nos dias atuais, o atendimento das diferentes necessidades educativas dos alunos com e sem deficiências apresenta-se como o desafio mais importante que o professor deve enfrentar".

> Efetivar atividades educativas que sejam capazes de superar os modelos pedagógicos tradicionais e que, oportunize uma educação para todos, requer uma ampla discussão consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com vistas para a educação inclusiva e que saberes o docente deve possuir, para que este profissional esteja preparado para planejar e conduzir atividades de ensino que atendam as especificidades educacionais dos alunos com ou sem deficiência, o que implica dizer que sua prática deve dar conta de atender as múltiplas formas de interação entre os participantes das atividades e os fenômenos estudados (CAMARGO, 2012, p. 15).

Assim, ao propor este estudo voltado para a "História da Física, inclusão por intermédio da tecnologia", procurou-se caracterizar a inclusão pensada em Sassaki (1999 apud Camargo, 2012, p.16) "onde a mesma é estabelecida de forma contrária aos movimentos de homogeneização e normalização" bem como a inclusão pensada em Rodrigues (2003 Ibid. p16.) "o qual defende o direito à diferença, a heterogeneidade e a diversidade". Assim, a inclusão

> "efetiva-se por meio de três princípios gerais: a presença do aluno com deficiência na escola regular, a adequação da mencionada escola às necessidades de todos os seus participantes, e a adequação, mediante o fornecimento de condições, do aluno com deficiência ao contexto da sala de aula" (SASSAKI, 1999 apud CAMARGO, 2012, p.16). "Implica uma relação bilateral de adequação entre ambiente educacional e aluno com deficiência, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo (MITTLER, 2003 apud CAMARGO, 2012, p.16).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Convém-nos rememorar que nossa primeira ação foi apresentar, em 2018, o Projeto Café com Ciência, com intuito de aplicar junto aos discentes da educação profissional, em nível de ensino médio técnico, uma metodologia diferenciada, com vistas a um novo olhar sobre a física ensinada (recheada de cálculos matemáticos e muita objetividade).

Neste projeto procuramos primeiramente fazer um momento descontraído, que se iniciou com um delicioso e nutritivo café da manhã, seguido de palestras voltadas ao desenvolvimento da história e de sua correlação com o desenvolvimento das ciências, em particular as ciências exatas e naturais com enfoque especifico na Termodinâmica.

Dedicamo-nos inicialmente, a investigar se a inclusão de uma abordagem histórica da Ciência Física, teria aceitação junto ao público da educação profissional, no âmbito do Instituto Federal – Campus Santarém, público este habituado com o viés técnico de aplicação da Física, no âmbito de sua formação acadêmica.

A experiência proporcionou à seguinte conclusão: a partir das entrevistas com os discentes participantes do evento, conclui-se que os mesmos sentiram-se muito satisfeitos com a intervenção pedagógica realizada, em virtude da abordagem descontraída e da execução de palestras interdisciplinares, as quais abordaram o contexto histórico da Revolução Industrial em associação com a evolução dos conceitos da física em torno da termodinâmica. Ademais, os discentes demonstraram interesse em protagonizar a ação em outros momentos [...]. [Figura 1].

Figura 01 Projeto Café com Ciência

Fonte: SOUSA, L. H.S., 2018.

Nesta dimensão, acredita-se que é possível fazer ciência, educação e debates que possam nos levar a patamares diferentes, transformando o que se tem como experiência, em realidades concretas. Desta maneira, potencializando o ensino de física para uma ação prazerosa e produtiva. Com as práticas educativas experimentadas, podemos afirmar que, a mobilização do saber acontece quando o docente oportuniza aos seus alunos novos espaços de aprendizagem, interação, colaboração e aprendizagem. No entanto, ainda somos essencialmente presenciais e visuais, repensar práticas educacionais inclusivas e tecnológicas, faz parte de um longo processo de consciência e amadurecimento educacional. Assim,

> a educação virtual, que precisa concorrer pelo clique do mouse, ou toque do dedo, do aluno numa tela repleta de outras tentações interativas, saiu na frente e já faz uso de inúmeros recursos das novas tecnologias. Mas, mesmo assim, há muito ainda a ser explorado pelo e-learning no uso de redes sociais, jogos, ambientes virtuais, realidade virtual e realidade aumentada. Para a educação tradicional, baseada na presença física do aluno em sala de aula, o caminho é ainda mais longo, pois o uso de tecnologias interativas nesses ambientes ainda se limita, na maioria dos casos, a algumas atividades em laboratório, quando muito (TORI, 2010, p.6).

No bojo desta provocação educacional, na qual os discentes são os protagonistas da ação, no ano de 2019, nasce a proposição do Projeto de Ensino intitulado de "Memoráveis da Física". O Projeto foi proposto para atender a disciplina Ensino de Física que contou com a participação dos alunos da educação profissional do ensino médio técnico e subsequente do IFPA – Campus Santarém. A partir do convite e aceitação da proposta por parte dos discentes, formaram-se os grupos, no âmbito de cada turma, para realização de levantamento bibliográfico relativo a alguns cientistas físicos envolvidos na consolidação de conceitos estudados e no bojo curricular presentes na disciplina Física.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O aspecto metodológico desta ação se deu em sala de aula, por meio de ações individuais e coletivas e, através de pesquisa bibliográfica e desenhos artísticos. Assim como a exposição em eventos científicos [...]. [Figura 2 e 3].

Figura 02 – Elaboração dos Desenhos Artísticos – Aluno do Curso Saneamento

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2019.

Figura 03: Criação da linha temporal de Evolução das Ideias da Física com Códigos – QR

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2019.

[...] Na estrutura pedagógica as ações foram executadas no âmbito interdisciplinar, com a participação de docentes de outras disciplinas. A exemplo: no Projeto de ensino "Memoráveis da Física", onde ocorreram algumas ações práticas e exposição de temas por área de conhecimento. Posteriormente, a divisão de tarefas por áreas de conhecimentos específicos, conforme segue: Programação – geração da solução tecnológica/Aplicativo; Desenho Técnico – Aprimorar Técnicas de Desenho; Língua Portuguesa – Orientação na escrita de textos biográfico; Matemática e Química – Identificação de cientistas que contribuíram para aprimoramento da evolução das ideias da física.

O Projeto "Memoráveis da Física" foi caracterizado como uma ação multidisciplinar integradora e, a socialização das ações do projeto ocorreu no âmbito do **I Workshop de Ação Integradora do IFPA - Campus Santarém,** em 2019. [Figura 4].

Figura 04: Socialização do Projeto Memoráveis da física em Workshop.

Fonte: ASCOM/IFPA/SANTARÉM, 2019.

Destarte, e, com foco na perspectiva de desenvolver metodologias de ensino saudável e prazerosa, a ação de culminância do Projeto "Memoráveis da Física", superou expectativas e extrapolou fronteiras, justificando-se por estar em consonância com as finalidades propostas por toda a legislação vigente no que há de mais essencial enquanto direito e dever fundamental de socialização do conhecimento, de forma ampla, e assim,

> "Reunir essas informações e produzir algo próprio, ser autor, é o próximo desafio! Isso implica em, a partir do recolhido, fazer um esforço de compreensão do material lido, tentando compartilhar e/ou harmonizar os fragmentos de textos ou informações selecionadas coordenando-as em um todo coerente e original. Seria o avançar para além do "copiar-colar". Seria o avançar para a autoria. (MAGDALENA; COSTA, 2003, p. 55).

Importante enfatizar que, nossos alunos em sua maioria não possuem recursos financeiros para custear altos padrões de apresentação. Desta forma, optamos pelo formato de apresentação estilo varal de ideias, inclusive método muito utilizado nas universidades, devido a praticidade da ação didática. [Figura 5].

Figura 05: Exposição dos trabalhos pelos discentes

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2019.

De modo que a realização deste evento científico e artístico-cultural, protagonizado pelos discentes, fora sem dúvida um momento ímpar de socialização, de novos significados, de rupturas, de transformação de conhecimentos em valores, os quais são necessários para a promoção da cidadania, para a valorização social e profissional, em prol de um aprendizado significativo e diferenciado, não só para a educação profissional, mas, claramente possível de ser implementado em outras modalidades do ensino e outras instituições.

Reforçamos outro aspecto positivo da execução do Projeto "Memoráveis da física", ressaltando que aos discentes foi oportunizado apresentar os dados obtidos com o levantamento bibliográfico acerca de notáveis e memoráveis cientistas. Os discentes, sob avaliação de profissionais da área de física (docentes), receberam outras orientações para aprimoramento de seus estudos, contribuindo expressivamente com o amadurecimento do perfil de pesquisa. [Figura 6].

Figura 06: Momento dos alunos com os avaliadores da mostra

Fonte: SOUSA, L. H.S., 2019.

Rocha (2011, p.10) faz algumas considerações com relação a formação de gerações de profissionais na história da educação brasileira, enfatiza que estes profissionais "apesar de estarem tecnicamente corretos, humanisticamente estariam muito pobres, pois, o ensino proporcionou por um bom tempo, a formação de várias gerações com inegável eficiência e pragmatismo", no entanto, algo de precioso ficou à margem - o "tempo histórico". Nesta dimensão, o autor faz referência a um aspecto muito falho nos tempos atuais sobre a dinâmica educacional, o que nos leva a uma reflexão mais aprofundada sobre o olhar

da ciência e do ensino de física, assim como a formação de profissionais que possam entender a necessidade que se tem desta compreensão para a formação de sujeitos globais".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de trabalharmos uma física diferente da "matematiqueira" usual, de modo que na abordagem da Ciência e da Tecnologia sejam inseridos um contexto histórico e social, a fim de que a apropriação do conhecimento científico e tecnológico seja espontâneo, natural, fruto de uma construção humana que faça sentido para o discente.

Evidenciarmos ainda, o quão importe é oportunizar aos discentes, diversas metodologias de aprendizagem, inclusive avaliativas, uma vez que a avaliação é um processo contínuo que requer a análise dos resultados obtidos com a abordagem do conteúdo curricular, afim de diagnosticar o aprendizado dos alunos e nortear o professor em seu trabalho docente. Outra importante ação está associada a utilização de tecnologias que potencializem a aprendizagem dos discentes, ressaltando que o uso de recursos tecnológicos deve estar previsto no projeto político pedagógico da escola.

Portanto, repensar novas práticas educacionais com vistas à inclusão, não é tarefa fácil. Deste modo, torna-se imprescindível fortalecer o vínculo com a comunidade, realizar parcerias com organizações não governamentais, com setores de defesa dos direitos da criança e do adolescente, com instituições de saúde e de assistência social, dentre outros. A família tem papel preponderante neste novo modelo educacional. A essência para a temática exige,

> "Discussão, reflexão, troca de experiências e vivências são as tarefas de sempre, mas prioritárias no momento. E embora a questão educacional tenha sempre se revelado como altamente complexa, a garantia de sucesso para a empreitada é nunca perder de vista o objetivo último da cidadania desejada, uma cidadania consciente, atuante e solidária". (MEC/SETEC, 2002, p.40).

Ainda fazendo parte do momento formativo, posteriormente a exposição houve um ciclo de palestras, a saber, **Palestra 01: Contex-**

to histórico da Revolução Industrial e Conexões com a Física, ministrada pelo Professor de História/IFPA-Campus Itaituba, Júlio Nonato Silva Nascimento e o Professor de Física/IFPA-Campus Santarém, Damião Pedro Meira Filho. **Palestra 02: Evolução das Ideias da Física – O Advento da Revolução Copernicana,** ministrada pelo Professor de Física do MNPEF/UFOPA-Campus Santarém, Glauco Cohen Ferreira Pantoja. [Figura 7, 8 e 9].

Figura 07: Registro da Palestra 01 – Abordagem Histórica.

Fonte: SOUSA, L. H.S.S, 2019.

Figura 08: Registro da Palestra 01 – Abordagem da Física.

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2019.

Figura 09: Registro da Palestra 02– Abordagem da Física.

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2019.

5. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ENSINO DE FÍSICA

Nos últimos anos os métodos alternativos de ensino-aprendizagem cresceram significativamente. O projeto "Memoráveis da Física" foi idealizado para desenvolver métodos e materiais que possibilitem aplicabilidade direta da ferramenta didática para promoção de inclusão social. Falar em educação inclusiva, além de complexa politicamente falando, é muito atual, portanto, insipiente, com vistas às suas potencialidades.

Partindo deste pressuposto, discorre-se, preliminarmente, um pouco a respeito da diferença entre educação inclusiva e educação especial, com o propósito de elucidar as diferenças entre elas, e construir uma fundamentação que garanta os propósitos elementares do processo de investigação deste trabalho, inclusive quanto aos aspectos legais. Portanto, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, sancionada pela presidência da república, destina-se a assegurar e a promover inclusão social e cidadania a pessoas com deficiência, onde no Capítulo IV da Lei Nº13.146, que trata do direito à educação, em seu artigo 27 diz que,

> "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um 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". (BRASIL, 2015, p. s/d).

Convêm-nos afirmar que, a educação especial a partir dos conceitos analisados, segundo Mendes (2017, p.111-119), consiste na utilização de ferramentas didáticas específicas e apropriadas, passíveis de atender as limitações que o discente requer e em cada caso, sejam elas físicas ou cognitivas.

Desta forma, a educação especial poderá ser implementada "fora do contexto escolar formal", não sendo preponderante a integração do educando no âmbito social. Já a educação inclusiva prima pela inserção do educando no ambiente educacional, tendo em vista, a aprendizagem do educando e o bem-estar, para que o aluno deficiente tenha o ambiente propício, contando com a Infraestrutura necessária e equipe multiprofissional interdisciplinar capacitada, para desenvolver plenamente suas competências e habilidades.

A educação inclusiva ganha espaço à medida em que proporciona aos educandos uma educação diferenciada. Para tanto, se faz necessário a utilização de materiais didáticos específicos e métodos adequados, assim como lançar mão das tecnologias que atendam estas especificidades.

Em texto jornalístico elaborado por Júlio Zanella, datado de 20 de março de 2007, traz como manchete - ***Trabalho Inédito É Apresentado Sobre Ensino De Física Para Deficientes Visuais,*** onde é evidenciado uma proposta didática para classes mistas, isto é, aulas ministradas para estudantes com visão normal e, também discentes com algum tipo de deficiência. Neste texto jornalístico evidencia-se esta experiência com entusiasmo pois, professores receberão grande apoio para suas ações com esta produção, garantindo possibilidades de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem da Física. Esta experiência se dá no campus da Unesp de Bauru.

Desta forma, é possível então uma ampliação na promoção de debates objetivando aproximar profissionais do ensino de Física e de outras ciências, em particular os profissionais ligados as áreas de tecnologias, com vistas as reflexões e análises para o aprimoramento de pesquisas e, sobretudo, de novas metodologias de ensino que possam dar dinâmicas de sustentação a insipiente proposição de pesquisa em torno desta temática. Portanto, busca-se a permanente e contínua luta pela garantia dos direitos a educação inclusiva, uma vez que, a mesma tem pouco mais de vinte e cinco anos de inserção social, passando a ganhar grande impulso com a assinatura da Declaração de Salamanca (Grifos nosso).

> A Declaração de Salamanca, foi uma proposta formulada em 10 junho de 1994, trata-se de um compromisso firmado entre 88 países e 25 organizações institucionais. Firmada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca na Espanha. Consubstanciada em princípios fundamentais à implementação de políticas públicas, no intuito de garantir acesso à Educação Especial aos indivíduos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino e, reendossar a estruturação dos espaços educacionais. Mediante o compromisso firmado com a Organização das Nações Unidas, o Brasil assumiu adotar um novo paradigma educacional, o de incluir todas as crianças em escolas regulares (UNESCO, 1994, p.1-17).

Segundo Diniz (2007, p.13-24), o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surge como agente potencializador na execução de Projetos associados a educação matemática, e ademais, sabendo que a matemática e a física são ciências intimamente correlacionadas, isto nos instigou a pesquisar sobre o papel das TIC no desenvolvimento de Projetos de Ensino de Física. Deste modo, procuramos agregar metodologias de ensino, conhecimentos das disciplinas técnicas e a inserção da educação inclusiva em nossa experiência de campo.

Assim, o desenvolvimento desses Projetos, foram imprescindíveis à produção de materiais didáticos pedagógicos com vista a apropriação de conhecimentos por parte de docentes e discentes. Considerando-se

ainda, o coletivo de atores humanos e mídias, com destaque para a necessidade de elaboração de tecnologia da informação, pois estas ações preconizaram o entrelaçamento da física com outras ciências bem como a garantia do viés inclusivo, vislumbrando o melhor acolhimento da comunidade externa e de nossos alunos deficientes visuais, preparando o educando para a atuação no mundo do trabalho, das ciências e das tecnologias, mediante, uma formação profissional democrática, inclusiva e cidadã. No entanto,

> "Pensar a educação no foco da atualidade é, pois, pensar em desenvolver propostas pedagógicas que se direcionam às necessidades contemporâneas, as quais estão ligadas principalmente as questões de autonomia, cidadania e visão da realidade social, que por sua vez traz valores que são imprescindíveis à inclusão e reconhecimento do sujeito no dinâmico espaço da globalização e velocidade de atributos adquiridos na sociedade da informação e do conhecimento". (OLIVEIRA, 2011, p.14).

Os aspectos técnicos da metodologia adotada para o desenvolvimento e testagem da solução tecnológica, esteve sob a responsabilidade dos discentes do primeiro ano do ensino médio, curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém, dentro do planejamento avaliativo da Disciplina Programação, ministrada pela Profa. Ma. Natalie Von Paraski.

O Código QR elaborado através do link http://blindemail.herokuapp.com/, atualmente, seu funcionamento se dá apenas em formato on-line. Como forma de aprimoramento da proposta busca-se alternativas de acesso off-line, uma vez que esta tecnologia proporcionará acesso a qualquer momento e *lócus*, viabilizando ainda mais a autonomia e acesso ao recurso didático, o qual possibilitará a ampliação do acesso à informação. A vista disto, atendendo aos preceitos legais e auxiliando de maneira mais eficaz a formação integral nas suas diversas dimensões e especificidades.

De modo geral, essa tecnologia "já existe", trata-se do Projeto #PraCegoVer, a qual visa a disseminação da cultura da acessibilidade nas redes sociais e tem por princípio a audiodescrição de imagens para

utilização por pessoas com deficiência visual. Foi idealizado pela professora de letras Patrícia Silva de Jesus, comumente conhecida como Patrícia Braille. Atualmente, muitas pessoas usam as redes sociais com auxílio de programas leitores de tela capazes de transformar em voz o conteúdo dos sites. Contudo, as imagens necessitam ser descritas, para que os leitores consigam transmiti-las às pessoas com deficiência visual. No entanto, ainda não foram encontrados registros de utilização desta ferramenta para o ensino de física. [...].

Segundo Motta; Romeu Filho (2010, p.7), "a audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar". A partir desta afirmativa, podemos então destacar a proposição manifestada e executada com foco nesta vertente onde abre-se possibilidades possíveis e com resultados consistentes para a educação inclusiva. Nesta direção desenvolvemos no campo prático o "Projeto Memoráveis da Física" no Instituto Federal do Pará – Campus de Santarém. A proposta contempla trinta desenhos artísticos apresentados, para os quais foram gerados os códigos QR de audiodescrição. Atentamos para o detalhe de que, poderão ser realizadas audiodescrições de textos simples incluindo sentenças matemáticas e gráficos, conforme a necessidade educacional e o público alvo.

6. ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA FÍSICA E A AVALIAÇÃO DO POTENCIAL EDUCATIVO

Para Rocha (2011, p.10), ao instaurar-se uma abordagem sobre a física estudada no Brasil pós-guerra, faz-se necessário refletir sobre os processos históricos relacionados ao desenvolvimento e a natureza da ciência estabelecida, reportando-se aos memoráveis cientistas entre os quais citamos Newton, Galileu, Kepler, Copérnico, Descarte, Aristóteles e Ptolomeu, que instituíram em especial a física mecânica. Esta linha de pensamento está relacionada aos trabalhos de cientistas americanos, o que levaria às interpretações iniciais estabelecidas no sistema de formação das instituições de ensino em nível de formação da educação básica e Universidades brasileiras.

Outros desdobramentos do Projeto "Memoráveis da Física", no decorrer da Mostra de desenhos artísticos, profissionais da área nos solicitaram vista ao IFPA/Campus Santarém, a fim de que os discentes pudessem ter acesso ao material da mostra, o que nos motivou a implementar o Museu Iconográfico do IFPA/Campus Santarém, ainda em fase de testagem. Visto que, os códigos só podem ser acessados on-line, e, o IFPA/Santarém possui pontos de acesso, o que dificultaria em outros espaços desprovidos deste acesso, no entanto, busca-se respostas mais apropriadas, na tentativa do desenvolvimento de software para elaborar códigos de acesso off-line. [Figura 10, 11, 12]. O que oportunizaria o acesso em qualquer ambiente.

Figura 10: Emoldurando o I Acervo do Museu Iconográfico do IFPA/Campus Santarém, Coleção Memoráveis da Física

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2020.

Figura 11: Professores Idealizadores do Museu Iconográfico do IFPA/Campus Santarém - Coleção Memoráveis da Física, SOUSA, L.H.S.S; FILHO, D.P.M.; PARASKI, N.

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2020.

Figura 12: Museu Iconográfico do IFPA/Campus Santarém, Coleção Memoráveis da Física, sob visitação

Fonte: SOUSA, L.H.S.S, 2020.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil tem, ao longo de sua história, percalços políticos, técnicos e sociais que se estendem por décadas, e, na tentativa de instituir uma qualidade de ensino capaz de atender às exigências mínimas, exacerbadas do mundo global, capitalista e tecnológico, encontra-se um novo caminho, o qual permanece em constante processo de discussão política e conjuntural. Não obstante, mais uma vez a educação está sob a égide política, tendo em vista uma nova configuração para o ensino médio, o que impactará uma vez mais, o futuro do conceito de educação de nação, pois novas experiências estarão sendo colocadas em evidência, na tentativa de encontrar caminhos em busca de resultados transformadores.

Formação e saberes desenvolvem-se como um processo contínuo e permanente na vida dos sujeitos, desde seu nascimento. Assim, o mundo do trabalho é um desses espaços privilegiados de aprendizagem e que, em função do seu princípio educativo intrínseco, conhecimentos são adquiridos, construídos e saberes são contextualizados e incorporados.

A Declaração de Salamanca, notadamente, trouxe-nos perspectivas relevantes para a educação brasileira ao propor que as escolas adotem as orientações inclusivas. No entanto, apesar de já ter completado 25 anos, ainda hoje podemos vivenciar problemas estruturais como: salas de aulas com um número excessivo de alunos, abstinência e inconstância de professores, falta de recursos pedagógicos, e sobretudo, um distanciamento político de valorização da carreira docente.

Segundo Vigotski, In' Camargo, et al. (2008, p.7), "[...] a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade humana de intercâmbio durante o trabalho". Para tanto, a interação se torna um dos elementos fundamentais para a troca de experiência e a apresentação de resultados.

Assim, vincula-se o papel docente, do professor educador ou mestre ao exercício profissional que articula aspectos humanos, sociais, relacionais, investigativos, extensionistas, de gestão, etc., configurando uma relação com fins estritamente educacionais na medida em que atua como profissional educador.

7. REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira** de 1988.

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

BRASIL. **Lei que se destina a assegurar e a promover inclusão social e cidadania a pessoas com deficiência**, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Cur-

riculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/PCN_FIS.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PERES, D. **Formação de Professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DARCY RAÍÇA. **Vinte anos da Declaração de Salamanca**. Revista Giz. Número 31. 2017.

DINIZ, Leandro do Nascimento**. O papel das tecnologias da informação e comunicação nos projetos de modelagem matemática.** Rio Claro, 2007. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_Leandro.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

LIMA, J. C. F. **Realidades da Educação Profissional no Brasil.** In'Eraldo Leme Batista, Meire Terezinha Muller (Org.). Campinas: Alínea, 2015.

MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. T. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENDES, K. A. M. O**. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras** / Lívia Maria Villela de Mello Motta, Paulo Romeu Filho, organizadores. -- São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. **A escola unitária: educação e trabalho em GRAMSCI.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun. 2008.

OLIVEIRA, L. K. M. **O Ensino De Física Numa Perspectiva De Inovação Pedagógica.** Monografia Apresentada ao Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em Física. Faculdade Integrada Da Grande Fortaleza – FGF, 2011. Disponível em: http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_fisica/LUIZ_KILDERY_DE_MELO_OLIVIERA.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

ROCHA, J. F. et al. **Origens e evolução das ideias da Física,** EDUFBA, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5ªed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.** Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

VYGOTSKY, L. S. A. **Pensamento e Linguagem.** T. Jefferson Luís Camargo; R. José Cipolla Nelo. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TORI, R. **A Presença das tecnologias interativas na educação.** In: Interatividade, tecnologias interativas e aprendizagem. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP. Vol.2, Nº1, 2010.

ZANELLA, J. Texto Jornalístico - **ENSINO DE FÍSICA PARA DEFICIENTES VISUAIS.** Jornal UNESP, Bauru. Março/2007. Ano XX, Nº220.

A RELAÇÃO COLABORATIVA EDUCACIONAL ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DO ALUNO COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gisele Conceição Moura

1 INTRODUÇÃO

O número crescente de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, PEA, matriculadas nas escolas públicas e privadas está em expansão quer seja por determinação legal, quer seja pela conscientização da família na busca por estimulações às crianças.

Concordamos que incluir um aluno com PEA em classe comum é um grande desafio e responsabilidade de toda comunidade escolar, que necessita fazer uma série de questionamentos sobre a dinâmica da escola e sobre as práticas em sala de aula (CAPUZZO, SAMPAIO e IRIGON, 2019).

Os pais das crianças com a perturbação apresentam informações valiosas sobre as características das mesmas e podem colaborar com o plano de intervenção educacional dos seus filhos e os profissionais da educação, por sua vez, podem auxiliá-los com orientações para darem continuidade em casa aos estímulos recebidos na escola. Destaca-se que os programas educacionais precisam de continuida-

de no cotidiano do aluno, inclusive em casa para obterem sucesso (SERRA, 2010).

Será considerada pessoa com a Perturbação do Espectro do Autismo a que apresentar défices persistentes na comunicação e interação social mais padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades, observáveis precocemente no desenvolvimento da criança, segundo o DSM -5 (APA, 2014).

Mediante a temática o presente estudo consiste em revisão bibliográfica sobre a relação colaborativa educacional entre a família e a escola e ações educativas conjuntas.

2. O surgimento da Perturbação do Espectro Autismo – PEA

A Perturbação do Espectro do Autismo só foi considerada como diagnóstico nosográfico na década de 80 (APA, 1980), contudo, anteriormente o termo autismo já havia sido citado por dois psiquiatras suíços, especificamente em 1906 por Plouller e em 1911 por Bleuler, o primeiro para mencionar características sobre processo do pensamento em pessoas com demência (DIAS, 2015) e o segundo em relação aos sinais observados em pessoas com esquizofrenia (PEREIRA, 2009).

No entanto, os estudos dos psiquiatras austríacos Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger,em 1944, fundamentaram e ainda embasam o processo histórico de pesquisas até chegar à menção atual de perturbação enquanto diagnóstico. Kanner foi pioneiro no registro científico sobre o autismo ao relatar a respeito de crianças com dificuldades e desinteresse em interagir, características peculiares de linguagem verbal, presença de estereotipias e inversão pronominal (TEIXEIRA, 2019); Asperger por sua vez fez menção em seus escritos sobre crianças com falta de empatia, restrita aptidão para amizades, super interesse em certos assuntos, conversa unilateral e pouca coordenação (SILVA, 2015). Ambos destacaram maior incidência em meninos.

Utilizou-se o termo autismo infantil pela primeira vez no DSM III (APA, 1980), o Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, edição determinante para o reconhecimento da perturbação como de origem neurológica, inclusive com alusão a tratamento

(MAS, 2018). Na revisão do manual, no DSM III TR o nome foi modificado para perturbação autística (APA, 1987), abrangendo inclusive casos mais brandos, onde a maioria, mas não todos os sintomas estariam presentes, o qual foi nomeado de perturbação global do desenvolvimento sem outras especificações (GRANDIN e PANEK, 2019).

O termo perturbação autística foi utilizado a partir de então até a próxima edição, em 1994, no DSM IV, onde a perturbação autística e a síndroma de Asperger foram inclusas no subgrupo de perturbação invasiva do desenvolvimento (APA, 2000). Em consonância a Santos (2017) destacamos que os termos perturbação global do desenvolvimento e perturbação invasiva do desenvolvimento, tradução usada no português de Portugal, tem sido utilizada como sinônimos devido à falta de concordância da tradução da palavra *pervasive*, da expressão inglesa *Pervasive Developmental Disorder*.

Atualmente é utilizado o DSM -5, lançado em 2013, onde os termos perturbação autística, síndroma de Asperger e perturbação global do desenvolvimento foram integradas a nomenclatura Perturbação do Espectro do Autismo, PEA (APA, 2014).

2.1. O diagnóstico e a família

O acesso antecipado ao diagnóstico pode facilitar a aproximação da família a recursos que auxiliem no desenvolvimento da independência da criança com PEA, tais **à educação especial, estimulação precoce, apoio à família, e em alguns casos quando necessário intervenção** medicamentosa (SPROVIERI, 2015). Estes meios podem ser determinantes para ampliar habilidades e minimizar dificuldades das crianças com PEA, além de propiciar maior adaptação à relação social.

Negretti (2017) defende que a parceria entre escola, família e especialistas auxiliam na aprendizagem do aluno e que a orientação à família é um dos procedimentos mais urgente e necessário no desenvolvimento da criança com PEA.

No entanto, os pais nem sempre são acolhidos ou sentem-se ativos no processo educacional. Eles costumam relatar sobrecarga emocional e sentimento de culpa (ARAÚJO *et al,* 2019) fatores que só interferem

negativamente no progresso da criança, além de dificuldades em acessar profissionais especializados, diagnóstico, lazer e educação.

2.2. O diagnóstico e a escola

Em consonância a Schmidt *et al* (2016) a flexibilização da prática educacional e adequações da sapiência do professor aflora um novo aluno aprendente e estas ações proporcionam adaptações e alternativas metodológicas ao ensino da pessoa com deficiência. A percepção da equipe escolar em relação ao aluno com a PEA irá determinar o comportamento e ações do professor frente a estes alunos percebendo-os como passíveis ou não de aprendizagem.

A Carência na formação inicial e continuada do professor e falhas na estruturação educacional contribui à percepção que o aluno com PEA não tem condições de aprender causando-lhes a falsa ideia que este público está matriculado na escola apenas para socialização (CAPUZZO, SAMPAIO E IRIGON, 2019).

O diagnóstico nesta concepção é visto como impeditivo e empecilho para a aprendizagem e não como uma vasta oportunidade de toda comunidade escolar aprender com as diferenças.

2.3. O acolhimento do aluno com PEA

Algumas características são consideradas necessárias ao acolhimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com PEA, tais: a flexibilidade nas atividades, constante avaliação do trabalho realizado, criatividade, crença nas habilidades e respeito às limitações da criança. E tão importante quanto, o envolvimento da equipe educacional e da família do aluno incluído (PLETSCH e LIMA, 2014).

A estimulação precoce deve ser iniciada logo quando há suspeita de PEA, mesmo sem diagnóstico definido, para ampliar o desenvolvimento social e comunicação, resguardar o funcionamento cognitivo minimizando danos, melhorando a qualidade de vida e ampliando competências para autonomia (ARAÚJO *et al,* 2019).

A escola inclusiva é um espaço que recebe todos os alunos e oportuniza o "acesso, permanência, participação e aprendizagem" (LBI, 2015) independente de terem um desenvolvimento típico ou não, ela

é baseada na diferenciação de maneira que a individualização seja o suporte para o êxito acadêmico do aluno. Segundo Mantoan (2003), a escola inclusiva atenta-se as particularidades de todo corpo discente e estrutura-se em função delas.

Defendemos que a escola inicie o processo de inclusão oportunizando momentos de sensibilização e conhecimento sobre a PEA, junto à comunidade escolar com a utilização de recursos como exposições, conversas, vídeos, relatos dos familiares e de pessoas no espectro (ALVES, 2016).

3. LEIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO

As garantias legais são determinantes para a acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na educação regular de ensino do país. Mencionamos que no Brasil a perturbação do espectro do autismo, PEA, é conhecida como transtorno do espectro autista, TEA, segundo tradução do DSM-5 (APA 2013).

3.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (9.394/96)

A LDB estabelece o regimento da educação nacional e determina que a educação **é** dever da família e do Estado embasada na solidariedade humana e liberdade.

Ampara a pessoa com deficiência assegurando o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, art. **4º, III) e quando preciso para atender suas peculiaridades o currículo, recursos e metodologia diferenciada (LBD, cap. V, art.59,** I). Além de professores com formação compatível para o ensino comum e o especializado, terminalidade específica e educação para o trabalho, informado no art.59, II, III, IV.

3.2. Lei Berenice Piana - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (12.764/12)

Com a referida lei, em 2012, as pessoas com PEA foram reconhecidas legalmente como pessoas com deficiências e assim outorgadas

proteções aos seus direitos. A lei determina informação púbica sobre as características da perturbação, capacitação de profissionais, pais e responsáveis, diagnóstico precoce, atendimento com especialistas, medicamentos e nutrientes, incentivo a pesquisa científica sobre o assunto, estímulo ao acesso ao mercado de trabalho, atuação da comunidade na elaboração de políticas públicas e intersetorialidade nas ações, política e acolhimento à pessoa com PEA (Lei 12.764, art. **2º, I ao VIII).**

No contexto escolar, quando houver necessidade comprovada, a pessoa com PEA incluída em classe comum terá o direito de companhia especializada (lei 12.764, art. 2º, IV).

Visto a urgência de atestar a prioridade nos acessos e atendimentos públicos e privados, como na saúde, educação e assistência foi determinada a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Ciptea, acrescida pela Lei nº 13.977, de 2020, denominada Lei Romeo Mion.

3.3. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI (13.146/15)

A LBI ampara a pessoa com deficiência em relação às ações ou supressões de ações que impeça ou atrapalhe seus direitos, incluindo a recusa de adaptações para autonomia. Bem como, no contexto escolar ao aluno incluído, o atendimento educacional especializado e adaptações no currículo de acordo com sua demanda e suas necessidades.

É assegurado ao aluno com deficiência o atendimento prioritário nas instituições, providência de recursos humanos e tecnológicos para atender suas necessidades, tanto nas entidades públicas e privadas, sem onerar gastos a família. (LBI, 2015).

A lei 13.146/15 tem como prerrogativas acessibilidade para uso com autonomia de espaços, transportes e informações; desenho universal nos ambientes, produtos e serviços facilitando a generalização; comunicação escrita, oral, tátil, formatos aumentativos e alternativos, visualização de textos,braile, LIBRAS e letras aumentadas; e adaptações, mudanças e ajustes nos espaço, no recurso e na tecnologia assistiva.

Também determina que o poder público tenha como obrigação a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos

alunos incluídos nas escolas (LBI, cap.IV, 2015), oferecimento de profissional de apoio (LBI, art. 28, 2015) e professor de atendimento educacional especializado (LBI, art. 27, 2015).

4. Inclusão do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo – PEA

Defendemos que a prática educacional entre professores da classe comum, mediadores, profissionais da educação especial e família da pessoa com PEA seja o caminho para uma inclusão efetiva. E diante da inclusão do aluno com PEA, segundo Glat (2018) há um desafio diário que carece de modificações na estrutura do ensino, dinâmica da aula e de práticas pedagógicas diversificadas.

Propomos, com menção a LBI (2015), a adaptação do currículo escolar para minimizar as barreiras e proporcionar acessibilidade em condições de equidade aos alunos no espectro, assim como estimular as áreas de dificuldades e estender as habilidades já presentes. Quanto à adequação do currículo, ele poderá ser modificado com ações de privilegiar ou excluir conteúdo, elaborar tarefas alternativas e/ou complementares, com avaliação diferenciada, uso de recursos e níveis diferentes de dificuldades relativas ao que foi proposto para ser trabalhado com aquele aluno (MASCARO, 2017).

E de acordo com as peculiaridades e necessidades do aluno com PEA será elaborado o plano educacional individualizado, PEI, visto garantia de adaptações e utilização de recursos, previsto por lei. O PEI é embasado na diferenciação do educando, de maneira que a individualização seja seu suporte, ele deve ser produzido em equipe pelo professor da classe comum, professor do atendimento educacional especializado, família do aluno e o próprio aluno quando houver possibilidade (MASCARO, 2017).

Glat (2012) *cit in.* Mascaro (2017) ao referir que o planejamento individualizado deve ser reavaliado regularmente incluindo o nível de habilidades do aluno, desenvolvimento, conhecimento já adquirido, idade cronológica, ano de escolaridade e objetivos educacionais para alcance de curto, médio e longo prazo, sempre elaborado de acordo com as especificidades do aluno.

Diante do exposto, acreditamos que ambientes inclusivos necessitam de reflexões e constantes ações em parcerias, além de flexibilidade e adaptações regulares. Neste contexto a parceria entre a escola e família poderá atender, melhorar e apoiar a educação das crianças em processo inclusivo (PACHECO *et. al*, 2007).

4.1. Estratégias de Inclusão em parceria da família da criança com PEA

Estudos evidenciam que a relação entre pai e filho são base para a aprendizagem e a comunicação da criança com PEA (ROGER, DAWSON e VISMARA, 2015). Os familiares que apoiam o desenvolvimento da aprendizagem da criança, costumam propiciar ainda mais experiências à existência dela.

Informações sobre a perturbação do espectro do autismo e orientações aos pais e responsáveis, conforme determina a Lei Berenice Piana, são prerrogativas dos familiares envolvidos no processo de inclusão escolar. Ressaltamos que as crianças com PEA e seus familiares podem beneficiar-se das orientações recebidas pela escola facilitando a generalização da aprendizagem da criança e adequações educacionais, professores com formação sobre o assunto são profissionais com embasamento para tais orientações e trocas.

A participação regular dos familiares na discussão dos objetivos educacionais e comportamentais e o uso da agenda para troca de informações sobre ocorrências, condutas, conquistas e dificuldades do educando, são exemplos de recursos valiosos que podem ser utilizados entre a família e escola para o progresso da aprendizagem dos alunos (ALVES, 2016).

4.2. Planejamento Inclusivo

Em relação ao planejamento inclusivo propomos ao aluno o acesso a recursos como jogos pedagógicos, uso de figuras, fotos, esquemas com sequência de imagens, utilização da agenda, calendário, comunicação alternativa e ajustes de grande e pequeno porte, sempre que necessário, para facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados.

Diante das características observadas nas pessoas com PEA torna-se fundamental incluir no planejamento pedagógico estimulações para ampliar a comunicação e interação social, além das habilidades cognitivas, que serão desenvolvidas na sala comum, dependências da escola e em colaboração dos familiares estendidas ao cotidiano do lar do aluno.

Quadro 2. Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas

Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas com aluno com PEA
Contato visual
Comunicação
Atenção Compartilhada
Flexibilidade Social

Fonte: Alves,2016.

No contexto do planejamento inclusivo podemos trabalhar as habilidades sociais básicas com auxílio da tecnologia assistiva, visto que a mesma auxilia a pessoa com deficiência a melhorar o manuseio dos objetos, a qualidade de atuação, além de facilitar a aprendizagem e comunicação. Fachinetti e Carneiro (2017) apontam os recursos computacionais, o ajustamento postural, a comunicação alternativa, o auxílio à mobilidade e adaptações dos bens materiais escolares como recursos da tecnologia assistiva.

Adaptar as atividades para estimular a linguagem expressiva também é indispensável, no trabalho escolar com as pessoas com PEA, e o professor pode, para esta finalidade, explorar solicitações e pedidos, mencionar comentários e rejeições, oferecer e buscar informações, narrar acontecimentos, demonstrar desejos e emoções e incentivar o cumprimento de pessoas. Em crianças menores, o educador necessita proporcionar tarefas para o estímulo da linguagem receptiva referentes à compreensão do discurso do outro, onde a criança correlaciona o que foi dito ao estímulo ou ação, tais: brincadeiras e tarefas que envolvam identificar partes do corpo, objetos, pessoas, gravuras e seguimento de instruções, (GOMES e SILVEIRA, 2016). Tais tarefas desenvolvidas pelo professor corroboram, mas não descartam o acompanhamento do fonoaudiólogo.

Enfatizamos que a utilização do recurso da comunicação alternativa e ampliada, CAA, deve igualmente ser explorada para expansão da comunicação, em casos de alunos que ainda não desenvolveram a

linguagem verbal, ou ainda apresentam limitações quanto à expressão de seus desejos. A CAA engloba gestos, expressões faciais, símbolos gráficos, voz digitalizada e meios de comunicação face a face (NUNES e SANTOS, 2015). O uso da CCA pela escola em parceria com a família auxilia na generalização do conhecimento e extensão da comunicação, do aluno com PEA, porque o torna mais funcional ao ser utilizado em situações concretas inúmeras vezes.

Quanto aos padrões restritos e repetitivos do comportamento, que segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004) são os movimentos recorrentes das mãos e corpo, postura atípica e cinesias automatizadas são comuns de serem observadas nas pessoas no espectro do autismo. Mencionamos que o professor deve atentar-se e estabelecer momentos para conscientizar e refletir sobre tais peculiaridades, com a comunidade escolar e família. O hiperfoco aos estímulos do ambiente, por exemplo o super interesse por sons e texturas, pode transformar-se em tema gerador de uma aula.

Pacheco *et al* (2007) recomenda que os educadores envolvam o corpo discente no estabelecimento de metas para habilidades sociais, assim como as realizadas para habilidades cognitivas proporcionando condições aos alunos alcançarem competências à colaboração. Atividades que exigem ajuda mútua despertam aptidões para conhecer o outro, ampliar a comunicação, confiança, autoconhecimento, conhecimento da sua função no meio o qual está inserido, aprende também a conversar e dá feedback, além de lidar com a competitividade. Para o aluno com PEA é fundamental que o profissional da educação faça a mediação deste processo, ou estabeleça a função a algum aluno que tenha um perfil acessível.

Neste escopo, uma escola inclusiva ao planejar suas ações deve envolver estratégias, recursos, adaptações atitudinais, físicas, de material humano, tecnologia assistiva, parceria e orientações à família em prol de aprendizagem efetiva e significativa aos educandos com perturbação do espectro do autismo.

Conclusão

O desenvolvimento da aprendizagem da criança com perturbação do espectro do autismo exige parceria real e conhecimento comparti-

lhado entre a família e comunidade escolar. A família possui informações valiosas sobre os alunos e os programas educacionais necessitam ser utilizados no cotidiano do aluno, inclusive em casa, para tornarem-se úteis, serem assimilados melhor pelos alunos e facilitarem a generalização da aprendizagem.

O sucesso ou fracasso da aprendizagem deste alunado está intimamente ligada às adequações atitudinais, planejamento inclusivo compartilhado, proposta pedagógica escolar focada nas demandas e necessidades do aluno, formação profissional adequada, utilização de recursos pedagógicos, profissionais de apoio e especializados e participação e orientação à família no processo.

Ao longo do artigo foi possível discorrer sobre as possibilidades de estratégias educacionais entre família e escola, as leis que amparam as prerrogativas das pessoas com PEA, o acolhimento e planejamento inclusivo.

Pretende-se com este artigo fomentar a orientação à família e estimular a relação colaborativa educacional entre a mesma e a escola para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com PEA.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.A.G. **Educação Inclusiva e formação de professores: O brincar como intervenção nos transtornos do espectro autismo.** Orientadora: Dr Marcelo Paraíso Alves Uni.FOA, 2016. Disponível em:https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiguoD2vOboAhXXHrkGHRVKByIQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fsites.unifoa.edu.br%2Fportal_ensino%2Fmestrado%2Fmecsma%2Farquivos%2F2016%2Fmaria-alina.pdf&usg=AOvVaw08x2WbVRJ66YAX4vOzh2rn. Acesso em: 10/02/2020.

APA. **DSM-III - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto. Alegre: Artes Médicas, 1980.

APA. **DSM-III-R - Diagnostic and statistical manual of mental disorders .**3rd ed. revised. Washington. DC: American PsychiatricAssociation.,1987.

APA. **DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4º edição, Ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2000.

APA. **DSM V-Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.**5º edição, São Paulo, Editora Artmed, 2013.

APA .DSM 5. **Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais**, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores, 2014.

ARAÚJO, L.A. *et al*. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. N 5, abril de 2019, Sociedade brasileira de Pediatria. [Em linha]. Disponível em:https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf.Acesso em:02/02/2020.

BRASIL.**Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, Edições Câmara Brasília.

BRASIL. **Lei Berenice Piana n.12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 09/01/2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,** n.13.146/2015.Brasília, Senado. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 09/01/2020.

BRASIL. Lei nº 13.977 /2020, **Lei Romeo Mion.**Altera *a* Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 *(Lei Berenice* Piana), e a *Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996*, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, Senado. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 09/01/2020.

CAPUZZO,D.B.; SAMPAIO,M.A.P. e IRIGON,S.L. A percepção dos professores a cerca da inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal. **Revista observatório,**vol5, n.3, p.405-423, maio. 2019. Disponível em:DOI https://dx.doi.org/10.20873/uft2447-4266.2019v5n3p405. Acesso em: 18/02/2020.

DIAS,S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista latino-americana de psicopatologia fundamental,** Vol18,n2, São Paulo, junho. 2015.

FACHINETTI, T.A. e CARNEIRO, R.U.C. A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas a literatura.RPGE_**Revista online de política e gestão educacional, Araraquara**, v.21, n. esp.3, p.1588-1597, dez. 2017. Disponível:https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10093/7162. Acesso em: 30/03/2020.

GADIA, C.A., TUCHMAN,R. e ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria,**vol 80, n.2, suppl. Porto Alegre apr.2004. Disponível em:http://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011. Acesso em: 07/04/2020.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais:por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista brasileira de educação especial**, vol24,n.spe, PP.9-20,Bauru. 2018.Disponível em:HTTPS://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002. Acesso em: 04/04/2020.

GRANDIN, T. e PANEK, R. **O Cérebro Autista Pensando Através do Espectro.** 10 º edição Ed. Record R.J. e S.P. 2019.

GOMES, C.G.S. e SILVEIRA, A.D. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva.** CEI Ed Appris, Curitiba- PR , 2016.

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

MASCARO, C.A.C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso** (tese doutorado) UERJ. Orientadora: Dr Rosana Glat, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em:<WWW: eduinclusivapesq-uerj-pro.br>imagens>pdf. Acesso em: 07/04/2020.

MAS, N.A. **Transtorno do Espectro Autista-história de construção de um diagnóstico** SP,2018 (dissertação de mestardo) USP.Orientadora Cristian Ingo LenzDunker. Universidade São Paulo, São Paulo, 2018.

NEGRETTI, N. Autismo Palavras de especialistas. **Revista Segredos da Mente.** n.1,ano1,2017 ed.Alto Astral, Bauru, SP, 2017.

NUNES, D.R.P. e SANTOS, L.B. Mesclando Práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo.**Revista Psicologia escolar e educacional,**vol 19, n.1, PP.59-69. 2015. Disponível em:http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797. Acesso em: 10/04/2020.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R. e MARINÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** São Paulo, Ed Artmed, 2007.

PEREIRA, M.C. L. **Pais de alunos autistas:relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar.** Brasília, UCB, 2009 (dissertação mestrado) Orientadora: Sandra Francesca Conte de Almeida, UCB. Disponível em:https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1927.Acesso em 18/01/2020].

PLETSCH, M.D. e LIMA, M.F.C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. **I seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo,**UERJ-Cap UERJ, 21ª 23 outubro de 2014. Disponível em:<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiHrvKvhe3oAhXoI7kGHW6X-D6UQFjAEegQICBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cap.uerj.

br%2Fsite%2Fimages%2Fstories%2Fnoticias%2F4-Pletsch_e_Lima.pdf&usg=AOvVaw3RVbYqJuLUl8FvuRnqd31f. Acesso em:18/01/2020.

ROGERS, S.J.; DAWSON, G. e VISMARA, L.A. **Autismo: Compreender e agir em família.**Lisboa. Lidel-edições técnicas, Ltda, 2015.

SANTOS, S.A. **Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD- procedimentos e encaminhamentos.** Unidade 3 – Departamento de Educação especial, Diretoria de políticas e tecnologias educacionais. Paraná. 2017. Disponível em:www.educadores.diaadia.pr.gov.br>File>ed_especial>tgd_unid3. Acesso em: 25/01/2020.

SCHMIDT, C. *et al*. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia teoria e prática,** vol.18, n.1, São Paulo, abril. 2016. Disponível em:Pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&Ing=PT&nrm=isso&tng=pt. Acesso em: 18/02/2020.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão (Tese doutorado). Orientadora: Junia de Vilhena. PUC-RIO, RJ. **Revista Polêmica,** v.9, n.1. 2010. Disponível em:https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2693. Acesso em: 05/03/2020.

SILVA, R.M.M.C. **O papel da família no desenvolvimento da autonomia do portador de síndrome de Asperger.** Orientadora Dr Cristina FSP Gonçalves. (dissertação mestrado) escola Superior de educação João de Deus, Lisboa, jan,2015. Disponível em:https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiY8KPvw-boAhVYErkGHf8HCSEQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fcomum.rcaap.pt%2Fbitstream%2F10400.26%2F10598%2F1%2FTese%2520completa.pdf&usg=AOvVaw0Gx8sZfcPYl5r4QvUN73lP. Acesso em:23/01/2020.

SPROVIERI, M.H.S. Alexitimia e dinâmica familiar de portadores de autismo. In: Junior, F.B.A. e Kuczynski, E. **Autismo Infantil Novas Tendências e Perspectivas,** 2 ed., editora Atheneu, SP, RJ, BH. 2015. Disponível em:https://ww.fdpa.pt/autismo. Acesso em:29/01/2020.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo: Guia dos pais para tratamento completo.7edição,** Ed. Best Seller, Rio de Janeiro, 2019.

ANÁLISE DO DISCURSO DO GOVERNO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Aline do Socorro Martins Pacheco Sakaguchi

INTRODUÇÃO

Na atualidade, dentre os inúmeros debates e pautas propostas pelo governo sobre a educação, cabe destaque as discussões acerca da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação regular de ensino. Em um contexto histórico, sabe-se que a partir de 1990, sobretudo influenciado através de acordos com organismos internacionais, o Brasil tem organizado no âmbito educacional políticas que abrangem as necessidades especiais de todos os estudantes. Nesse sentido, essas intervenções políticas na educação foram concebidas através de um discurso, o qual contempla a ideia de uma inclusão que abrange todos os indivíduos que devem frequentar as escolas, quebrando o paradigma de exclusão constituído para o sujeito portador de necessidades especiais. Em 1990, um acontecimento importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento realizado na Tailândia. Foi através dessa conferência que o Brasil comprometeu-se em propor para o nosso país políticas da educação que abrangesse todos os sujeitos, propondo o fim do analfabetismo e a expansão do ensino fundamental.

Ao longo do tempo, são várias as legislações brasileiras que discorrem sobre a educação especial e inclusiva, cabendo destaque para a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001. Nesse sentido,

essas duas fontes documentais serão analisadas tendo como base a Análise do Discurso, orientada de maneira a compreender os discursos políticos, relacionando-as com as mudanças na sociedade, permitindo melhor visualizar esse contexto dentro de uma realidade e o seu significado.

DISCURSO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL – UMA ANÁLISE

Ao propor uma análise do discurso do governo sobre educação especial e inclusiva no Brasil, optou-se por um recorte sobre as diretrizes nacionais que amparam a Educação Especial, tendo utilizado como fontes de consulta e análise a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001. Nesse sentido, buscou-se analisar como esse discurso político foi constituído, bem como as expressões e palavras que foram utilizadas nesses documentos.

Inicialmente, nota-se que a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 são compostos pelas seguintes palavras que dão mais força para a defesa do discurso de inclusão: processo inclusivo, necessidades educacionais especiais, educação inclusiva e adaptações curriculares.

Já no que diz respeito às políticas adotas nesse discurso, defende-se que são amparadas pela ideia de flexibilização nas especificidades de atendimento. Nesse sentido, o ato de promover e incluir no âmbito educacional os portadores de necessidades especiais poderá ser feito por estratégias que abranjam a educação especial e o atendimento que já acontecem na educação regular. Fica evidente que a política em questão abrange padrões diversos de atendimento que podem coincidir no âmbito da educação. Assim, considerando esse fato, não há uma determinação abrangente e em nível nacional que normatize a simultaneidade de projetos distintos.

> Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.
>
> Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

> I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
>
> II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; (BRASIL, 2001a, p.2).

Observa-se que essa multiplicidade de atendimento na educação especial elencada no Art. 8º tem como motivação a heterogeneidade dos estudantes, marcada pelas diferenças de cada sujeito com relação ao nível de aprendizagem. No entanto, esse discurso deixa uma margem para questionamentos, sobretudo se essa multiplicidade não gera uma certa desigualdade com relação aos objetivos e resultados propostos pela educação. Ainda, essa resolução deixa um segundo questionamento sobre uma educação em caráter diferenciado e desigual com relação aos alunos portadores de necessidades especiais.

Ao fazer uma análise mais aprofundada acerca desse discurso contido nesse documento, fica claro que a linguagem está diretamente relacionada a exterioridade (ORLANDI, 2003). Ademais, o discurso está relacionado com "a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos" (ORLANDI, 2003, p. 26).

O discurso presente em documentos, sejam eles leis ou resoluções relacionados a políticas públicas, tem por intuito informar e dar efetividade nas propostas referentes a educação em caráter inclusivo, sendo amplamente divulgadas no âmbito educacional. Nesse sentido, o discurso é entendido como "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2003, p. 21).

A concepção de linguagem, para os teóricos, tem sido diferente através dos anos. Devido a fatores como a diferença entre as escolas de estudo e as concepções de cada época. A mais recorrente é que a linguagem é uma expressão do pensamento, pois remete a concepção de que a linguagem seria a tradução do que pensamos, partindo de

uma gramática normativa estática. De acordo com esse pensamento, o contexto de produção que é um elemento presente no processo de comunicação não influencia a linguagem, visto que não leva em conta as circunstâncias que fazem parte da situação social constituída no ato de comunicação. Segundo Koch (2011), essa concepção sobre a língua como sendo considerada apenas a representação do pensamento, diz respeito a um sujeito psicológico e individual, responsável por suas ações e por seus desejos. Dessa forma, esse sujeito é concebido como possuidor de um ego que constrói uma representação mental e possibilita que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2011, p.13).

A linguagem pode ser dividida em três tipos: linguagem verbal, que é expressa pela fala ou texto, linguagem não verbal, que pode ser expressa de várias formas, porém a recepção dá-se pela visão e a linguagem sincrética, que é feita pela apresentação de ambas as formas anteriores ao mesmo tempo.

> [...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (TERRA, 2018, p. 68).

Dessa forma, a linguagem pode ser concebida como o resultado de um meio e que ela será diferente em contextos múltiplos. Ou seja, podemos entender que a linguagem está ligada a informação a ser passada e onde será passada, por isso temos linguagem computacional, linguagem corporal, linguagem animal, entre outras.

Já a língua é um resultado da linguagem. Segundo Koch (2011, p.13), "à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações". Dessa forma, trata-se de um sujeito histórico, social, interativo, detentor do domínio de suas ações. Há predominância da

consciência individual no uso da linguagem. Segundo essa perspectiva, o texto é considerado um produto lógico do pensamento, uma representação mental do autor: "nada mais cabendo ao leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito" (Koch, 2011, p.16) e seu "decodificador" tem papel passivo. Assim, é denominado como língua toda forma de comunicação que parte de um grupo específico e segue um conjunto de regras para formar um enunciado.

Diante do exposto, nesse sentido fica claro que há no discurso a presença de um emissor e de um receptor, imbuído de significados implícitos e explícitos.

Nos documentos analisados, mas especificamente a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, há uma crítica ao discurso de integração de todos os alunos, independente de sua condição em turmas regulares de ensino. Ao incluir alunos portadores de necessidades especiais com uma proposta diferenciada dos alunos regulares abrangendo nesse sentido métodos e equipamentos que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 17/2001:

> Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001b, p. 14).

Assim, com uma leitura mais atenta do referido parecer, tem-se a problemática de duas possibilidades de interpretação: essa diferenciação no que se refere ao acesso a educação básica está centrada nas diversas maneiras de se transmitir o conhecimento ou no sentido de abranger as diferentes formas de participar, considerando currículos diferenciados e que de fato proporcionam uma desigualdade.

Esse documento permite um acesso maior dos portadores de necessidades especiais na escola regular ao oferecer equipamentos, metodologias e profissionais capacitados para esses alunos que possuem alguma deficiência. Entretanto, isso significa também uma racionalização do acesso a aprendizagem, prevendo currículos flexibilizados de acordo com a deficiência do aluno, amparada nesse sentido pela incapacidade desse sujeito.

No que se relaciona aos professores, esse documento prevê duas formações e competências diferenciadas:

> § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
>
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
>
> II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
>
> III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
>
> IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.
>
> § 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a, p.5).

Em relação ao âmbito educacional, mais especificamente se tratando de um discurso de inclusão, percebe-se que esse enfoque gera controvérsias que variam de acordo com cada sujeito, variando suas opiniões quanto a um determinado grupo social. Enquanto alguns defenderão a inclusão, outros terão uma opinião contrária. Nesse sentido, "As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada". (ORLANDI, 1996, p. 27). Assim, o discurso não pode ser definido como uma mera transmissão de informações, visto que o contexto histórico-social, bem como o seu interlocutor é que serão capazes de determinar o sentido do que se pretender dizer.

> Há uma seleção em relação aos meios formais que uma língua oferece, seleção feita pelo falante que vai delimitando o que diz e, consequentemente, tudo o que seria possível dizer. Porém o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual: há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, ou seja, sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia. (ORLANDI, 1996, p. 27).

Na análise do documento oficial, o Parecer CNE/CEB 17/2001, destaca três grupos em específico que são classificados com necessidades especiais no âmbito educacional:

> 1. [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
>
> 2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de

> ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários: 2.1. em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdo-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada; 2.2. em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados.
>
> 3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 19).

Nesse sentido, esse documento deixa claro os grupos que podem ser considerados portadores de necessidades especiais, não abrangendo os alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda, um dos aspectos que abrangem o Parecer CNE/CEB 17/2001 é a definição de necessidades educacionais especiais com uma nova abordagem, permitindo uma quebra do paradigma tradicional de educação especial, uma vez que trabalha no sentido de incluir. Dessa forma, entende-se que há uma expansão da educação especial:

> não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também

> aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001b, p. 19).

CONCLUSÃO

Em aspectos gerais da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, considerando que o discurso é uma relação entre um emissor e um receptor e que os significados implícitos e explícitos por ora convertem-se ou desintegra-se, a proposta dessas leis não contemplam de fato a inclusão, uma vez que inclui um ensino de forma diferenciada ao portador de necessidades especiais, flexibilizando o currículo e havendo professores que tenham capacitação específica para atender esses alunos. Portanto, a ideia de incluí-los em turmas de ensino regular as excluem, visto que esses alunos com alguma necessidade especial serão tratados de maneira diferente, reforçando a ideia de que eles não são iguais aos demais estudantes. Nesse sentido, é possível perceber que o discurso de igualdade não é de fato aplicado na realidade na Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, (LDB 9394/96), em que pontua: "Art. 4° O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] XI- padrões mínimos de qualidade de ensino [...]" (BRASIL, 1996). Em uma comparação com a igualdade, esses indicativos de padrões mínimos de qualidade de ensino, provam que muito do que está escrito na lei, seja em decretos, resoluções ou documentos oficiais de fato não são aplicados na prática, bem como a realidade e o descaso do Poder Público no que se refere as políticas educacionais.

Segundo Althusser (1965, p. 111), o sistema capitalista "nunca chega a resolver, totalmente, suas próprias contradições". Isso acontece porque o Estado não pretende solucionar esses problemas e contradições, pois é exatamente essas problemáticas que são reprodutoras desse sistema. Nesse sentido, Pêcheux (1993, p.17) afirma que a estrutura do discurso é paralela ao sistema, uma vez que o discurso é concebido como "um sistema ao qual se acessa e ao qual se desvela por suas falhas".

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Pour Marx**. Paris: François Maspero, 1965.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: **princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Domínio da linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. brasil. Campinas: Pontes, 1993.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PROPOSTA PARA TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS JUNTO AO REINO VEGETAL COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM TRISSOMIA 21/ SÍNDROME DE DOWN

Joaci de Castro Lima

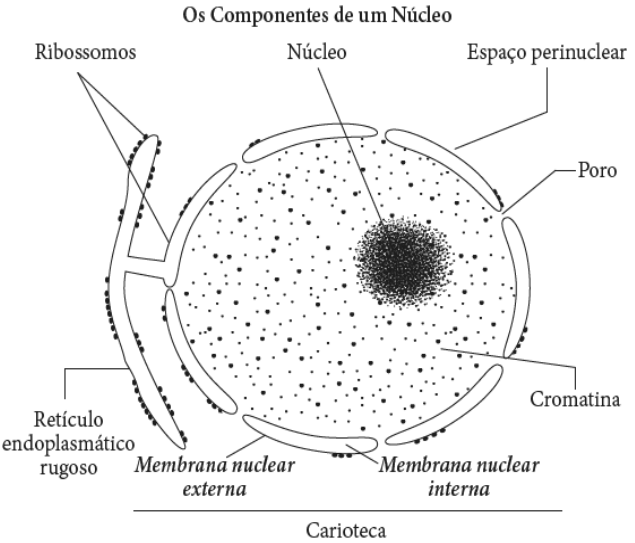
Entendendo a Síndrome de Down/ Trissomia 21

A Síndrome de Down/Trissomia 21(SD) representa uma alteração no patrimônio genético do indivíduo, gerando uma série de modificações no fenótipo do mesmo, os componentes nucleares são de suma importância fisiológica para entendermos melhor a SD, dessa forma, vamos conhecer a anatomofisiologia do núcleo.

Entendendo melhor: núcleo, cromossomo e divisão celular

O núcleo é um corpúsculo, geralmente, central e esférico, ele, em regra, acompanha o formato celular: arredondado, alongado, fusiformes e achatado. É a parte da célula que gerencia as principais funções celulares, como: produção de proteína, divisão celular e hereditariedade, essa função de gerenciamento ocorre por apresentar a maior parte do material genético, já que o encontramos, também, no citoplasma

da célula em organelas, por exemplo, a mitocôndria. O núcleo é encontrado em todas as células, com exceção das hemácias adultas dos mamíferos que são anucleadas. A função reguladora do núcleo se evidenciou em processos de divisão celular, abaixo encontramos a representação do núcleo com suas respectivas partes.



Os cromossomos

São componentes do núcleo formados pela condensação dos cromonemas, durante a reprodução celular. Cada cromossomo é composto por uma única e longa molécula de DNA associada à várias moléculas de Histonas (proteína básica). Cada unidade formada por DNA + Histonas é denominada nucleossomo.

Centrômero ou cinetócoro

É uma estrutura quimicamente proteica ao qual se prende o cromossomo, alguns admitem que seja ele originado por dois pequenos grânulos (cinossomos). A posição do centrômero é diferente de acordo com o tipo de cromossomo. De acordo com a posição do centrômero, têm-se os seguintes tipos de cromossomos:

Metacêntricos

Com o centrômero bem no meio, mostrando os braços sensivelmente iguais em extensão (do mesmo tamanho);

Submetacêntricos

Com o centrômero um pouco deslocado do centro, fazendo com isso que um dos braços seja maior do que o outro;

Acrocêntricos

Com o centrômero subterminal, isto é, quase numa das extremidades, de modo a ter um braço longo e outro muito curto;

Telocêntricos

Com o centrômero em uma das extremidades, possuindo apenas um único braço.

A constrição primária

É um estrangulamento na espessura do cromossomo ao nível do centrômero. Já a constrição secundária, corresponde a outro estrangulamento do corpo do cromossomo que não possua, entretanto, centrômero ao seu nível. Certos cromossomos apresentam constrição secundária próxima à extremidade, de forma a delimitar uma região terminal globosa do braço, denominada satélite. Essa região abriga moléculas de RNAr, que por sua vez, irão organizar o nucléolo. Por isso, a constrição secundária formadora do satélite é chamada de zona SAT ou constrição secundária nucleolar ou ainda região organizadora do nucléolo (NOR).

Na espécie humana, as células somáticas abrigam 46 cromossomos ou 23 pares de homólogos. Destes, 23 são de origem paterna e 23 são de origem materna. A determinação do sexo do indivíduo resulta da interação de determinados genes situados num único par de homólogos. Esse par é formado pelos chamados cromossomos sexuais, conhe-

cidos também como heterólogos ou alossomos. Os demais cromossomos constituem os autossomos, expressando características físicas que não estão relacionadas às características sexuais do indivíduo.

Descrição da Síndrome de Down/ Trissomia 21

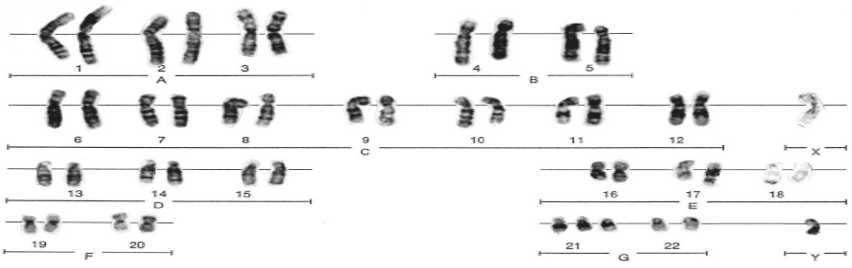
John Langdon Haydon Down, médico inglês, apresentou os primeiros relatos sobre a síndrome de Down (entre 1864 e 1866), o referido médico trabalhava em um centro médico com crianças que apresentavam atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor, em Surrey, na Inglaterra. John Langdon Haydon Down elencou uma série de características fenotípicas comuns ao mesmo indivíduo que denominou "mongolismo".Já no ano 1959, Jerome LeJeune, determinou a causa do até então "mongolismo", como sendo a trissomia do cromossomo 21, sendo assim, na espécie humana, a primeira alteração cromossômica detectada. Já no ano 1960 foram descritos casos de translocação por Polani e, em 1961, foi descrito o primeiro caso de mosaicismo. Em 1970, nos Estados Unidos, foi abolido o termo mongolismo e denominou-se Síndrome de Down,para caracterizar os indivíduos que tinham características fenotípicas semelhantes, em homenagem ao médico inglês John Langdon Haydon Down, o qual descreveu a síndrome inicialmente.

Conhecendo a Síndrome de Down/ Trissomia 21

Síndrome é um conjunto de sintomas (características) que se manifestam em um indivíduo. A Síndrome de Down/Trissomia 21 (SD), apresenta várias causas para sua ocorrência; temos a trissomia 21(aproximadamente 95% dos casos da síndrome), originada através de um cromossomo extra no par 21, essa alteração cromossômica ocorre na disjunção dos cromossomos durante a meiose, o risco de não-disjunções cromossômica meióticas em geral aumenta com idade materna, mas não paterna, ao passo que a espermatogênese completa-se por volta de 2 meses, a ovocitogênese pode levar 40anos, pois inicia-se na vida embrionária da mulher e fica suspensa no dictióteno, prófase I (meiose I), diplóteno e se completa apenas na ovocitação, que pode ocorrer 40 anos depois, ou então, pode ser atribuída a uma translo-

cação cromossômica (aproximadamente 3% dos casos da síndrome). Translocação, ocorre quando dois cromossomos não-homólogos quebram-se simultaneamente e trocam seus segmentos. Na meiose, os dois pares de cromossomos não-homólogos pareiam-se em cruz, pois terão segmentos homólogos em função da translocação. Mosaicismo (aproximadamente 2% dos casos da síndrome), se refere a uma condição genética em que o indivíduo recebe dois materiais genéticos diferentes provindos do mesmo zigoto.

A proporção de ocorrência da SD na população brasileira está por volta de 1 para 1000 e 1 para 800 nascimentos vivos. Vários fatores ambientais tem sido reportados como agentes corroboradores da incidência desta síndrome cromossômica, no entanto, sabemos que o fator ambiental universalmente reconhecido como favorecedor do evento síndrome de Down, é a idade dos pais, e principalmente, a idade materna, como já foi descrito acima. Os indivíduos que apresentam a Síndrome de Down, podem ser do sexo masculino ou feminino. Trata-se de uma das alterações mais frequentes, é um tipo de aneuploidia, fenômeno onde ocorre uma variação numérica de um ou mais cromossomos no cariótipo do indivíduo. Podem também ser conceituadas como a perda ou o acréscimo de alguns cromossomos nas células, no caso da Síndrome de Down do tipo Trissomia Autossômica, aumentando assim, um cromossomo no genoma (também conhecida como Trissomia 21), como observamos no cariótipo masculino abaixo.



Cariótipo masculino de Síndrome de Down por trissomia do Par 21

Essas características que serão citadas não são obrigatórias na totalidade dos indivíduos com Trissomia 21, porém muitas delas podem se manifestar no fenótipo dos indivíduos, essas características são: baixa estatura, prega epicântica(olhos), cavidade bucal reduzida, boca semia-

berta, língua protusa (língua para fora), língua geográfica ou fissurada, erupção dentária tardia, excesso de tecido epitelial no pescoço ao nascimento, hipotonia Muscular, apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, apresentam mãos e dedos curtos e grossos, prega simiesca (nas mãos), comprometimento intelectual, problemas cardíacos. Com expressões fenotípicas e causas diferenciadas, a Síndrome de Down ou trissomia 21 representa uma das síndromes mais comuns por alterações no número de cromossomos. Apresentando alguns traços comuns da síndrome e outros apresentando baixa incidência, o diagnóstico precoce e os cuidados durante a gestação e logo após o nascimento são importantes para o desenvolvimento seguinte aumentando, assim, os cuidados em áreas como nutrição e estímulos o que garante uma maior perspectiva no desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e idosos com a Síndrome.

O Ensino de Ciências nas Séries Iniciais e no Ensino Fundamental

A Ciência é representada por uma linguagem precisa e rigorosa, ressaltando características da realidade cotidiana, de maneira sistemática e pragmática, regida por métodos que buscam sua validade. Para o ensino de Ciências a objetividade é fundamental, gerando no objeto de estudo métodos e técnicas específicas para a construção de novos conhecimentos, levando o aluno a um processo de aprendizagem alicerçado na investigação, descoberta e justificativas, geradas na metodologia do ensino, como na educação pela pesquisa, que traz uma abordagem de coletâneas de informações, com uma situação problema, objetivos/hipóteses, levantadas para uma busca de resposta ao questionamento inicial.A abordagem do questionamento é fundamental para gerar conhecimento, sendo a objetividade o método primordial para o resultado, para Bachelard (1996) "todo conhecimento é a resposta a uma questão". É importante aproveitar o espírito curioso da criança, levando em conta a significância do que foi planejado e proposto nos planos de ensino, mas também na abordagem do que a criança traz na sua bagagem de conhecimento para seus questionamentos próprios, cada aluno é um arquivo de informações, muitas delas sem o total co-

nhecimento sobre o assunto, assim, precisamos usar a chave certa para abrir a janela do conhecimento para a criança, respeitando a individualidade de cada um.

Nas competências para o ensino de Ciências no ensino fundamental tem-se como abordagens pertinentes: a compreensão do ensino de Ciências como uma atividade de abordagem social, histórica, econômica e cultural. Para essa abordagem pode-se trabalhar a coleta seletiva de lixo, higiene e saúde. Deve-se levar o aluno a buscar o conhecimento. Por exemplo, em uma sala de aula usa-se uma caixa fechada com um objeto dentro, ela deve passar de mão em mão para que o objeto que está na caixa aguce a sua curiosidade, que é um dos pilares da Ciência, a tentativa de resolver questionamentos. A compreensão da natureza como um sistema dinâmico é que somos agentes de transformação da mesma, pode ser trabalhado com o tema "órgãos dos sentidos", mostrando a interação no organismo e sua relação com o ambiente que o cerca. Outro ponto importante a ser trabalhado na sala de aula diz respeito a saúde, como um patrimônio individual e coletivo. O ensino de Ciências é permeado de significados, assim podemos fazer o uso de várias abordagens para o aprendizado. De acordo com Halliday & Hasan (1991), o uso instrumental e contextualizado das linguagens, a serviço de objetivos comunicativos, é o que configura um texto. Texto esse que pode construído com abordagens simbólicas, com formas diferenciais de expressão, como a montagem de um quebra cabeça em que cada peça apresenta um significado cognitivo pelo aluno, isso ressalta a importância de se explorar diferentes formas de aprendizado, conseguidos continuamente no ambiente escolar e fora dele.

As aulas de laboratório sempre foram atrativas para a prática do ensino de ciências, levando o aluno a aplicar o conhecimento prévio construído em sala de aula, representando uma forma de reforçar a alfabetização científica. É importante que o aluno seja capaz de compreender as implicações da ciência sobre sua vida, se apropriando do vocabulário básico dos conceitos, levando à observação dos processos que ocorrem ao seu redor para promover a relação entre os dois aspectos da abordagem. Existem práticas simples como a extração do DNA

(Ácido Desoxirribonucleico) do morango ou banana, levando o aluno ao contato com uma das estruturas mais fascinantes da célula, responsável pela nossa hereditariedade.

O papel do professor é fundamental na mediação das informações que gerara uma construção do conhecimento fundamentada, em bases sólidas em relação a significância dos conceitos abordados, o estudo de ciência precisa apresentar uma abordagem dinâmica regulamentados por princípios próprios, com o intuito de levar sempre a uma busca pelo conhecimento.

Na construção de um tal método para o ensino de ciências há que se fazer a análise da estrutura do conhecimento que será mediado e, com base na compreensão das relações de al estrutura com os níveis de organização da consciência, estabelecer e definir as orientações práticas para o ensino. (TUNES, 2000: 47)

Os saberes de formação e de experiências do professor de ciências, são fundamentais para uma melhor abordagem dos conteúdos, não é uma tarefa fácil levar o aluno a uma abstração de muitos assuntos em ciências e buscar transformar em algo concreto, palpável, para o melhor aprendizado, já que, muitas escolas não dispõem de instrumentos para tal realização, mas com o uso da criatividade muitos professores conseguem mesmo com poucos recursos aulas memoráveis e inesquecíveis na vida do aluno, pois com amor e dedicação podemos promover grandes transformações. Para crianças com síndrome de Down, em muitos casos, as atividades vão requerer uma maior atenção nas abordagens dadas, assim como, na linguagem aplicada, sempre buscando uma adequação individual para tal, na busca de maneiras mais didáticas e prazerosas, para que gere um vínculo de aprendizado. Com o dinamismo do ensino, os processos avaliativos precisam de abordagens reflexivas, durante e após aplicações dos mesmos, na tentativa de extrair ao máximo da essência dos conhecimentos construídos pelos alunos, gerando o sentimento de transformação social, reforçando o estímulo para a participação continuada nos vários instrumentos utilizados, valorizando cada passo dado pelo aluno na sua vida escolar, buscando sempre o estímulo à curiosidade do mesmo, para promover a melhor relação entre ensino e aprendizagem.

Proposta para trabalhar as competências socioemocionais junto ao reino vegetal com crianças que apresentam Trissomia 21/síndrome de Down

Para que se possa compreender a Inteligência Emocional, talvez seja necessário clarificaro conceito de emoção. De acordo com Smith e Lazarus (1990), as emoções têm capacidade para causar um importante impacto na saúde mental e física das

13pessoas, nas interações sociais, para além de influenciarem a capacidade de resolver problemas. As emoções alimentam as funções comunicacionais e sociais, contendo informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas, salientando a importância das competências emocionais nas interações sociais (Lopes et al., 2004). Estes autores sugerem que a ocorrência de uma interação social positiva e satisfatória conduz o indivíduo a perceber, processar e gerir a informação emocional de forma inteligente. A ideia de que as competências emocionais são essenciais para a adaptação individual, tem despertado o interesse pela temática da Inteligência emocional.

As competências socioemocionais começaram a ser investigadas depois dos anos 1930, quando pesquisadores se debruçaram sobre quais seriam as palavras usadas para descrever os traços da personalidade humana. Somente a partir dos anos 1980 foi possível chegar aos cinco eixos que definem as competências socioemocionais: *abertura ao novo* (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico), *consciência ou autogestão* (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), *extroversão ou engajamento com os outros* (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), *amabilidade* (empatia, respeito e confiança) e *estabilidade ou resiliência emocional* (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração). Segundo a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a política pública que define os direitos de aprendizagens de todos os

alunos do Brasil da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para nortear o trabalho das escolas e dos professores em cada uma das etapas de ensino, a BNCC traz como pilares 10 competências gerais para educação.

Princípios que favorecem a aprendizagem

Cada indivíduo possui e apresenta uma maneira própria de aprender, a forma individual de adquirir informações é definida como "Estilo de Aprendizagem". Por exemplo: algumas crianças aprendem com maior facilidade através de brincadeiras. Os estilos de aprendizagem se centram, geralmente, em como as pessoas gostam de aprender, como também podem ser considerados como uma forma de estruturar o pensamento no momento da aprendizagem. Adaptar as atividades de acordo com as habilidades de cada indivíduo. O objetivo principal em conhecer o estilo de aprendizagem de cada indivíduo é reforçar o potencial e/ou a capacidade que todo ser humano tem para aprender. Potencializar a aprendizagem é estimular, desenvolver estratégias adequadas a cada estilo de aprendizagem em particular, bem como reforçar habilidades no momento do processo de aprendizagem.

As virtudes se referem a atribuições positivas das pessoas, representa um hábito de fazer o bem, agir com eficiência em práticas que reforçam a reflexão de boas condutas. Este artigo traz uma proposta poética, traz dez virtudes que podemos observar nas plantas, de uma forma que o leitor se aproxime de forma curiosa e informativa de dez virtudes que são: bondade, paciência, sinceridade, sabedoria, generosidade, autoconfiança, contentamento, determinação, empatia e respeito. Dentro de um contexto, em que, as competências socioemocionais precisam caminhar juntas com os conteúdos, este livro traz de uma forma simples, uma abordagem reflexiva e de observação, de nossa biodiversidade vegetal, nomeando qualidades inerentes dos vegetais, valorizando nos conteúdos as qualidades gerais. Abaixo segue a proposta metodológica do trabalho com dez poemas que envolvem os conteúdo reino vegetal, aplicando a temática amabilidade que faz parte das competências socioemocionais, desta forma o aluno aprende o conteúdo e as virtudes de uma forma rimada.

BONDADE: PLUMERIA

Olha o que plumeria faz
nos mostra a benevolência
nos dá um belo perfume
e mostra sua essência

É nativa da américa do sul
e se adaptou bem no Brasil
seu perfume é algo extraordinário
perfume melhor sei que ainda não viu.

É a flor mais perfumada do mundo
Seu perfume não tem igual
Com seu cheiro atrai insetos
Polinizando no meu quintal.

PACIÊNCIA: BACURI

A paciência é coisa preciosa
O bacuri sabe exercitar
Com 15 dias suas sementes apontam a raiz
Mas só com 600 dias a parte aérea vai se apresentar

Seu fruto é saboroso
Muitas coisas dá para fazer
Mas é preciso esperar uns 12 anos
Para seu fruto poder colher

Sua árvore é frondosa
De beleza sem igual
Vem nos ensinar sobre paciência
De uma forma especial

SINCERIDADE: PLANTA CARNÍVORA

A planta carnívora deixa bem claro
Que a sinceridade é algo muito interessante
O seu nome já nos esclarece
Que com ela não se vacila nenhum instante

É uma planta de dupla nutrição
Que também fotossíntese pode realizar
Que come insetos de vez em quando
Para sua alimentação complementar

Ela quando atrai pequenos animais
Os digere em pequenos nutrientes
Isto é uma maneira dela se nutrir
De uma forma bem inteligente

SABEDORIA : MANDACARU

Uma planta típica do sertão
O mandacaru é um vegetal genial
Mostra sua sabedoria
Para que não venha passar mal

Possui várias particularidades
Com muitas adaptações para sobreviver
Suas raízes são bem profundas
Para muita água poder absorver

Sabedoria é o que não falta, Para esta planta espetacular
Possui espinhos no corpo, para menos água perder
Ela possui vários componentes adaptados
Para água armazenar e sobreviver

GENEROSIDADE: CARNAÚBA

A carnaúba é um vegetal que dele tudo se aproveita,
Sua generosidade é irradiante
Da sua folha se retira a cera
Para deixar tudo brilhante

Do seu caule se constroem casas
E muitos móveis para embelezar
As suas folhas cobrem as estruturas
Para a generosidade se completar

É uma palmeira muito bela
De postura imponente
É utilizada para embelezar as cidades
Nos deixando mais contente

AUTOCONFIANÇA: PINHEIRO

Com o pinheiro aprendemos sobre autoconfiança
Ele Cresce em terras improdutivas e se multiplica com facilidade
Esta planta nos mostra uma bela virtude
Que precisamos aprender independentemente da idade

No pinheiro o troco possui casca grossa
Apresenta também uma castanha clara e polida
Castanhas que são conhecidos como pinhões
Que no mês de abril já pode ser colhida

São plantas de folhas permanentes
Suas folhas são como agulhas perfurantes
Podendo atingir até 40 metros de altura
Tornando-o uma planta muito elegante

CONTENTAMENTO: GIRASSOL

A flor de girassol significa Contentamento
Que pode ser também sinônimo de felicidade
Sendo que a mesma reflete uma energia positiva
Que nos remete a uma grande vitalidade

Pode representar o sol e muita longevidade
Sua flor é muito utilizada para embelezar
Está fortemente associada à fama
Com tanta beleza assim vem nos encantar

Depois que plantar, sua floração vai ocorrer
Por volta de 50 dias, isto vai acontecer
Isto vai lhe dar muito contentamento
Assim convide todos para conhecer

DETERMINAÇÃO: IPÊ

O Ipê nos reporta a virtude determinação
Pois Em uma determinada estação
Tem a característica de Perder suas folhas
Para que venha ocorrer a sua floração

Apresenta uma variedade de tipos cores
É uma coisa muito linda de se ver
A maioria dos Ipês é de origem Brasileira
Isto é uma curiosidade para aprender

Com a sua floração exuberante
O vento vem ajudar a dispersão
De suas sementes que tem asas
Contribuindo assim para maior germinação

EMPATIA: ORQUÍDEA

A orquídea é uma planta cheia de empatia
Você gera logo uma identidade
Quando você se depara com sua flor
Vai logo construindo afinidade

A empatia é uma qualidade surpreendente
É uma virtude que promove afeição
Seu bom humor faz toda diferença
E nos faz ter mais compreensão

As orquídeas são apaixonantes
Suas variações são uma contemplação
Com vários tipos de flores e cores
Enchendo logo seu coração

RESPEITO: BIODIVERSIDADE

O respeito a biodiversidade vegetal
Precisa ser trabalhado em nossa consciência
O Cuidado com os vegetais
É uma questão de sobrevivência

Para uma melhor observação e preservação
É importante reconhecer as virtudes vegetais
Seres tão diversos que estão ao nosso redor
E que grandes ensinamentos sempre nos traz

Respeitar as plantas é uma virtude principal
Para conviver em harmonia e afeição
É importante conhecer os tipos vegetais
Pois desta forma vamos ter mais compreensão

Considerações Finais

A diversidade faz parte da condição humana e as diferenças possibilitam o enriquecimento das nossas experiências e conhecimentos, portanto, na atualidade temos que rever práticas a fim de minimizar a discriminação e o preconceito, gerados em torno das pessoas consideradas "diferentes". Consequentemente, precisamos compreender as peculiaridades de cada ser humano, em sua essência, sua forma de ser e, de estar no mundo. Essa possibilidade de conviver com a diversidade precisa ser encarada como algo positivo, ou seja, que enriquece as interações sociais. O que não deve ser visto como positivo é o incentivo a desigualdade e exclusão.

Adaptar atividades, metodologias, avaliações este é o caminho para podermos facilitar o processo de aprendizagem das pessoas com comprometimento intelectual. No contexto do ensino de ciências, o professor deverá utilizar-se de atividades práticas a fim de facilitar o processo de pensamento abstrato.

A escola e a sociedade deve acreditar, bem como investir nas possibilidades de aprendizagem das pessoas com Trissomia 21. Elas são capazes de aprender e de seguir progredindo em suas aprendizagens. Dar oportunidade! Esta deve ser a mola propulsora no contexto da inclusão escolar.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996. 316 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais -Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília,1998.

_____Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997

FONTANA, R. A .C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000, 176 p.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISMANN, Hilda (Ed.). *Didática das Ciências Naturais*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Griffiths AJF, Gelbart WM, Miller JH, Lewontin RC. **Genética Moderna**. RJ: Guanabara Koogan; 2001.

GUERRA, M. **Introdução à Citogenética Geral**. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro. RJ. 1988.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1991.

JUNQUEIRA, L.C.U. & CARNEIRO, J. **Histologia Básica**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 524p.

KIERSZENBAUM, B. L. **Histologia e biologia celular:** uma introdução à patologia. 3º Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 720p

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(8), 1018-1034.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. (Org.). **Genética baseada em evidências** - síndromes e heranças. São Paulo: CID editora, 2000. p. 817-894.

NUSSBAUM, RL. Thompson & Thompson – **Genética Médica**. RJ. Guanabara Koogan, 2002.

TARDIF, Maurice . *Saberes docentes e formação profissional*. 5ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TUNES, Elizabeth. *Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal.* Cadernos CEDES. nº35. 36- 49, 2000.

YOUNG, ID. **Genética Médica**. Guanabara Koogan, 2007

http://educador.brasilescola.uol.com.br

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

Daniela Cordeiro de Almeida Lemos

1 Introdução

O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) vem sendo estudado nas últimas **década**s por médicos, psicólogos, psicopedagogos, educadores e afins, de maneira especial, com a finalidade de proporcionar um maior conforto para a família e para o próprio TDAH frente aos conflitos pedagógicos e sociais que possam surgir.

Ao estudar as estratégias de intervenção para alunos com TDAH, tem-se como anseio auxiliar os docentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem, evitando, assim, "rotular" esses alunos como desqualificados ou distraídos dentre outros títulos, infelizmente utilizados na educação.

Segundo Reis e Camargo (2006), "o despreparo dos docentes para lidar com os conflitos que surgem nas salas de aula também contribui para a configuração do quadro", quadro este de alunos dispersos e desinteressados.

Para Ribeiro (2014), caso o TDAH não tenha uma boa intervenção escolar pode-se gerar várias consequências, sérias e duradouras, em seu desenvolvimento infanto-juvenil.

Dessa maneira, o artigo pretende oferecer informações e estratégias para que educadores, pais e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH possam ser auxiliados. Compreende-se que apenas um trabalho colaborativo entre ambas as partes poderá resultar em benefícios para o aluno com necessidades especiais, que neste caso, apresenta déficit de atenção e hiperatividade.

Espera-se levantar conhecimentos e apontar estratégias de modo a ajudar as pessoas com TDAH a terem melhor desempenho escolar bem como à família a encontrarem melhor manejo para promover seu desenvolvimento.

2.1 – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma revisão bibliográfica

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) vem sendo amplamente estudado por equipes multiprofissionais como médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, educadores e afins com a finalidade de amparar a família e o próprio TDAH tanto em âmbito acadêmico quanto em âmbito social.

Muitas vezes a pessoa com TDAH é rotulada o que dificulta o diagnóstico preciso e consequentemente um tratamento eficaz. Algumas definições do transtorno:

Para Sena e Neto:

> [...] o portador recebe o diagnóstico somente após uma longa trajetória de conflitos e dissabores. Quando crianças, muitas vezes, são rotulados com termos do tipo: distraído, desorganizado, "cabeça nas nuvens", "a mil por hora", desengonçado, indeciso, volúvel, irresponsável, "cabeça de vento", lerdo ou encapetado, conforme a direção dos sintomas do portador (SENA; NETO, 2013,p.39).

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA):

> O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas,

> que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (ABDA,2014,p.1).

Já para Arruda (2014), o fator genético é determinante, mas não o único:

> O fator genético é determinante, mas outros fatores também podem atuar: adversidades físicas durante a gestação (aumento da pressão arterial da gestante, hemorragias, insuficiência da placenta, sofrimento fetal, por exemplo), uso de substâncias pela gestante (cigarro, álcool e outras drogas), intercorrência ao nascimento (partos traumáticos e prolongados, falta de oxigênio para o cérebro do feto) ou outros eventos agressores do cérebro durante a infância (traumatismos cranianos graves e encefalites, por exemplo) (ARRUDA, 2014,p.9).

Percebe-se que não há uma única definição e sim várias percepções do portador do TDAH, tendo como fio condutor a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Essas podendo ser fruto de estímulos externos combinados com o fator genético, o qual denomina-se fenocópia. Desse modo, segundo Sena e Neto (2013), o TDAH é visto como uma síndrome complexa biopsicossocial.

Para reconhecer uma pessoa TDAH, basicamente, três sintomas devem aparecer em todos os locais que este frequenta são eles: impulsividade, hiperatividade e desatenção. O grau de prevalência de cada sintoma determina o tipo de TDAH como veremos mais à frente.

Existem sistemas classificatórios utilizados na psiquiatria com nomenclatura distintas, mas com diretrizes diagnósticas semelhantes como o *Diagnostic and Statiscal Manual of Mental Disorders* (DSM), que atualmente está na quinta edição, e classifica o transtorno como "Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade" – utilizado amplamente no meio acadêmico e científico; e a Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID), que está na décima edição e classifica o transtorno como "transtornos hipercinéticos".

Atualmente, de acordo com o DSM-V (2013), o TDAH é classificado entre os transtornos do neurodesenvolvimento sendo caracterizado por dificuldades no desenvolvimento pessoal, acadêmico e social, sendo dividido em três tipos: leve (brando), moderado, severo (grave). Essa classificação ocorre de acordo com a intensidade dos sintomas (desatenção, hiperatividade, impulsividade) e prejuízos pessoais, acadêmicos e sociais causados ao longo da vida do TDAH.

A nova classificação do DSM-V (2013) vem sendo debatida e discutida no meio acadêmico, para este trabalho usaremos os tipos, ou melhor, a divisão apresentada no DSM-IV que são:

- Transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade, tipo combinado.
- Transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade, tipo predominantemente desatento.
- Transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade, tipo predominantemente hiperativo-impulsivo.

Essa divisão acontece de acordo com as manifestações, maneiras e graus de comprometimento apresentados pelo paciente, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo DSM-IV.

Desse modo, o tipo combinado é caracterizado pela presença de seis ou mais sintomas (critérios) de desatenção e hiperatividade; tipo desatento quando o critério de desatenção é satisfatório, mas o de hiperatividade não; tipo hiperativo-impulsivo quando o critério de hiperatividade é satisfatório, mas o de desatenção não.

Esses critérios, estabelecidos pelo DSM-IV, devem ser observados no decorrer dos últimos seis meses que antecederam a avaliação diagnóstica, por profissionais competentes, como neuropsicólogos e neurologistas.

A desatenção é o sintoma central da pessoa com TDAH, sendo definida, segundo Arruda, como esforço de focalização do pensamento. São crianças que vivem "voando" sendo percebida de modo mais claro no início da alfabetização já em idade escolar. Essa percepção ocorre, quando o aluno com TDAH começa a não acompanhar a turma, tendo registros incompletos em seus cadernos, além da falta de atenção

na pontuação e grafia de algumas palavras, como não cortar a letra t, não pingar a letra i, a letra j, esquecer-se de um número no momento da realização de uma conta, troca de sinais nas operações matemáticas, respostas e pensamentos incompletos nas avaliações, dentre outros, prejudicando a vida acadêmica.

De maneira geral, a hiperatividade é um dos sintomas mais facilmente identificados, segundo Arruda (2014), podendo se manifestar até mesmo antes do nascimento, onde o feto se movimenta de modo excessivo em relação a um feto normal, além disso são crianças que apresentam o desenvolvimento motor adiantado e geralmente falam em demasia e em um tom elevado.

Os pais, geralmente, identificam o hiperativo rapidamente, pois comentam que o filho não para quieto, tendo uma inquietação corporal. Geralmente, são crianças destemidas, que se atiram em brinquedos nos parquinhos, sem avaliar o grau de periculosidade, muitas vezes escalam portas em casa, "ligadas na tomada 220V".

A impulsividade é percebida quando se faz algo gerado pelo impulso, pela impaciência e irritabilidade. O interessante é que muitas vezes, esse sintoma passa despercebido pela a família do TDAH, segundo Arruda (2014). A impulsividade tem como característica mudança de canais de televisão, não assistem um programa completo, interrompe a fala do outro, responde antes da pergunta ter sido concluída dentre outros.

O tratamento da pessoa com TDAH deve ser multidisciplinar assim como seu diagnóstico, contando com médicos, psicólogos, psicopedagogos e até mesmo a utilização de medicamentos segundo Ribeiro (2014), onde percebe-se a complexidade e à heterogeneidade dos sintomas do portador de TDAH.

O medicamento, atualmente, utilizado no Brasil é o metilfenidato e a lisdexanfetamina, sendo amplamente estudados e com eficácia comprovada.

De acordo com pesquisas o tratamento mais eficaz é a combinação de terapia e medicamento, onde a terapia atua nas relações sociais e o medicamento na base neurobiológica. Validando esse pensamento, lê-se em Sena e Neto (2013).

> Psicofarmacoterapia: é o único método de tratamento, que até agora, demonstrou real eficácia no tratamento das dimensões biológicas básicas do TDAH, isto é, o déficit de atenção, a hiperatividade, e aimpulsividade.[...]Cabe ressaltar que a psicofarmacologia envolve muito mais que uma prescrição mecânica de medicamentos, mas uma profunda percepção do quadro do paciente e de sua resposta à terapêutica proposta (SENA e NETO, 2013, p. 101-102).

Para o tratamento ser eficaz é fundamental o apoio da família e a parceria entre a mesma com os profissionais da saúde e a escola, segundo Ribeiro (2014), sendo um tratamento familiar, pois o convívio com pessoas com TDAH é um desafio cotidiano, por isso a importância de todos os envolvidos conhecerem sobre o transtorno, para que o tratamento seja eficaz.

2.2 – A relação entre escola, família e profissionais da saúde e o TDAH

A relação escolar, família e com os profissionais de saúde (tripé de apoio ao TDAH) é fundamental para o bom desempenho do aluno com TDAH, para isso precisa-se de uma comunicação clara e objetiva.

Segundo Sena e Neto (2013):

> Estabelecer e manter uma relação com um portador de TDAH é uma experiência que pode ir do saudável até o insustentável, dependendo fundamentalmente do quadro do portador, dos transtornos associados, dos aspectos psicossociais e da presença ou não do tratamento adequado (SENA e NETO, 2013, p. 73).

Para DuPaul e Stoner (2007):

> A comunicação clara e inequívoca é a base de toda prestação de serviços profissionais nas áreas de educação, psicologia, medicina e profissões relacionadas, e é um marco da oferta de serviços de alta qualidade no apoio aos estudantes com TDAH, seus pais e professores. A boa comunicação é fundamental por várias razões (PUPAUL e STONER, 2007, p.218).

Dessa maneira, reforça-se a importância da comunicação entre família, escola e profissionais da saúde visando o melhor tratamento para a pessoa com TDAH é fundamental. Caso não ocorra essa comunicação, o maior prejudicado será o próprio TDAH e as relações tendem a ser fracassadas, comprometendo a auto estima.

A partir do momento que se tem um diagnóstico; este estabelecido por uma equipe multifuncional como médico, professores, psicólogos e afins; pode-se montar estratégias para um tratamento adequado e eficaz.

De acordo, com Sena e Neto (2013, p.74), "é preciso saber lidar com a angústia da família e do portador". Somente assim, pode-se auxiliar tanto a família quanto ao portador TDAH.

A escola tem o dever de auxiliar a família nesse contexto com o aluno com TDAH, para isso ela deve ter valores semelhantes ao da família e que enfoquem o indivíduo como ser único valorizando suas conquistas, os mesmos autores confirmam esse pensamento quando dizem:

> É preciso observar quais são os valores da escola, que devem estar muito próximos dos da família e que ela forneça um complemento da educação que a criança recebe em casa. Escolas que enfocam a formação do aluno valorizando suas diferenças individuais e enfatizando o lado humano das relações dentro de um contexto biopsicossocial são as mais indicadas para portadores de TDAH do que as escolas que priorizam a competitividade e os resultados quantitativos (SENA e NETO, 2013. p. 84).

Com isso, a relação do tripé de apoio ao TDAH deve ser bastante afinada para que possa surtir efeito o tratamento, pois somente assim ocorrerá êxito.

A parceria e a transparência nas relações devem ser laços bem estreitos, porque caso uma venha a falhar, todo o processo tende a fracassar, voltando à estaca zero.

2.3 – Estratégias de intervenção educacional para alunos com TDAH

Os educadores são essenciais para o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, principalmente, para os que tem TDAH.

Para Reis e Camargo:

> [...] os professores são os sujeitos que, diretamente, podem interferir na aprendizagem, fazer a mediação entre os relacionamentos presentes no ambiente escolar e perceber quando há necessidade de solicitação de avaliação médica e/ou psicológica[...] (REIS e CAMARGO, 2008. p.93)

Com base nessa premissa algumas estratégias de intervenção serão abordadas afim de auxiliar o sucesso da pessoa com TDAH no âmbito educacional.

Um dos dificultadores para a pessoa com TDAH está em manter-se organizado e atento, sendo estes fundamentais para um bom desempenho acadêmico, para isso a pessoa com TDAH necessita de rotina e um espaço adequado para que todas as demais estratégias possam ter sucesso.

O ambiente escolar é fundamental para o rendimento do aluno. Lembrando que o aluno com TDAH já se dispersa facilmente, o ambiente não deve conter muitas informações, quanto menos distratores, melhor será o desempenho e o foco de atenção se tornará mais eficaz.

Para Benczik (2002):

> As intervenções no ambiente escolar são extremamente importantes [...] Levando-se em conta que estímulos podem competir entre si para a obtenção de respostas de atenção, gerando conflito entre estas respostas e distração em relação à tarefa, é preciso especial cuidado com o aspecto do ambiente. Por exemplo, cuidar desse aspecto na área e trabalho pode reduzir a incidência de erros, de acidentes e aumentar a produtividade. Planejar e organizar o ambiente em sala de aula, reduzindo a presença de estímulos, competindo com a atenção do aluno,

> poderá facilitar muito a aprendizagem. Nesse sentido, é que se recomenda não inundar a sala de aula com decorações que possam levar a distrações.(BENCZIK, 2002, p.84).

A partir da rotina pré-estabelecida e local adequado pode-se trabalhar com: regras claras, objetivas e curtas; limites; acompanhamento frequente; quadros organizacionais; mapas mentais ou conceituais; dicas e lembretes; uso adequado de agenda; sentar-se à frente; canetas coloridas; estratégias de autocontrole como a meditação; pausas regulares; reforço positivo dentre outros.

Para Benczik a rotina é fundamental para que o TDAH tenha um bom controle emocional e consiga obter sucesso, além de uma atenção individual. Dessa maneira, lê-se:

> Rotinas diárias e consistentes e ambiente escolar previsível e organizado ajudam a criança a manter o controle emocional. Estratégias de ensino ativo que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais. É importante que o aluno com TDAH receba o máximo de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fileira na sala de aula, próximo ao professor e longe da janela, longe do pátio, ou seja, em local onde ele tenha menor probabilidade de distrair-se. Essa criança pode ser um útil assistente do professor, podendo auxiliá-lo sempre. (BENCZIK, 2002, p.86)

Percebe-se a necessidade de uma atenção e um atendimento personalizado afim de auxiliar o aluno e colocá-lo em evidência reforçando positivamente suas ações, lembrando que as regras devem ser curtas e objetivas para maior eficácia.

O educador deve conhecer sobre TDAH para que possa auxiliar no progresso do aluno, segundo Rief (2001) a utilização de um local seguro, regras e limites bem definidos, supervisão frequente, retorno positivo e o uso da voz calma e tranquila ajudam no sucesso do TDAH.

Em Sena e Neto (2013) encontra-se:

> Um trabalho eficaz de educação para os portadores deve ser abrangente, ou seja, é preciso que todos (pai, mãe, irmãos, tios,

> avós, funcionários da casa, etc) sejam conhecedores da situação e estejam unidos nessa tarefa. A escola, toda a equipe de profissionais deve estar adequadamente treinada para dar o suporte necessário, estabelecendo um contato estreito e regular com a família e o médico da criança. (SENA e NETO, 2013.p.85)

Apesar de já existirem listas de intervenções estratégicas para TDAH´s, como as sugestões de Backer, vale lembrar do papel fundamental do professor, pois será ele que as colocará em prática.

Um dos maiores desafios é preparar os educadores a lidarem com o aluno TDAH, pois o despreparo e a falta de conhecimento contribuem para o insucesso e a baixo autoestima do TDAH, em Ribeiro (2014) encontra-se:

> Provavelmente por não terem informações sobre o TDAH nem orientação quanto ao manejo dos sintomas na sala de aula, muitas vezes os professores apresentam atitudes inadequadas. Tratam esses alunos com descaso ou mesmo com punições que ferem a autoestima do estudante e dificultam ainda mais sua adaptação à escola (RIBEIRO, 2014, p.30).

Segundo Desidério e Miyazaki (2007):

> Os principais obstáculos para a implementação de programas comportamentais em sala de aula são o tempo do professor e a sua atitude em relação às estratégias. Primeiramente o professor deverá conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má-educação ou preguiça. Além disso, este deverá ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança TDAH (DESIDÉRIO e MIYAZAKI, 2007,p.173).

Percebe-se que nada se adianta se o professor não efetuar seu papel de maneira efetiva, pois o que são listas comportamentais sem atitudes?

Para Benczik existe um tipo ideal de professor para TDAH.

> O estilo do professor que parece mais se ajustar às necessidades do estudante com TDAH é aquele que se mostra: democrático,

> solícito, compreensivo, otimista, amigo, empático, dá respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno. (BENCZIK, 2002.p.83)

O tipo do professor também é essencial para que ocorra sucesso com o TDAH.

É na escola onde ocorrem os maiores problemas com o TDAH, sendo muitas vezes excluídos do meio, devido ao despreparo e desconhecimento dos profissionais da educação. Ao invés de incluir de maneira efetiva e acolhedora.

Em Arruda (2014) lê-se:

> Os problemas comportamentais destes alunos na escola acabam provocando a criação de rótulos, posturas de esquivas dos colegas e professores e, por fim a exclusão. Cerca de 40% das crianças e adolescentes com TDAH trocam ou são expulsos de suas escolas e um contingente ainda maior sofrerá consequências do isolamento e marginalização social. Neste sentido, é fundamental o suporte escolar para o aluno com TDAH. (ARRUDA, 2014.p.82).

Dando suporte a essa ideia e a importância da escola no contexto do aluno com TDAH encontra-se em Ribeiro (2014):

> Se o papel da escola é preparar a criança e o adolescente para dominar habilidades cognitivas e sociais e ela não tem obtido resultados positivos com os alunos – inclusive colocando-os em situação de exposição, discriminação e descrédito -, há de se pensar em como preparar os professores e a própria instituição de ensino para lidar com o TDAH, pois sua intervenção descuidada pode causar sérias e duradouras consequências ao desenvolvimento de crianças e adolescentes portadores desse transtorno (RIBEIRO,2014, p.79).

Dessa maneira, cabe ao educador colocar em prática as estratégias de intervenções para o sucesso do aluno com o TDAH, dependendo somente da sua atitude, criatividade e motivação.

Algumas estratégias gerais que foram coletadas de vários autores estão listadas e ilustradas a seguir, com o objetivo de auxiliar não somente o aluno com TDAH, mas a todos os estudantes da classe:

- As instruções devem ser dadas de maneira clara, objetiva e curta.
- Utilizar quadro de rotina semanal, assim a pessoa com TDAH consegue se organizar melhor no tempo e no espaço.

Quadro 01 – A rotina semanal

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
7:00							
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
…							

Fonte: própria

- Utilizar a agenda de maneira adequada, é importante supervisionar e certificar que o aluno com TDAH esteja usando-a de modo correto.
- Sempre que possível utilize recursos visuais e/ou materiais concretos, assim como canetas coloridas.
- Voltar a aula anterior é fundamental para criar sítios de significância e deixar o processo ensino-aprendizagem mais fluido.
- Na medida do possível, ir até a mesa do aluno com TDAH, dando um auxílio individual, assim ele se sente acolhido e seguro, facilitando a aprendizagem.

- O trabalho em grupo é importante para as relações sociais, mas o mesmo não deve ter mais do que três alunos, é interessante ter um aluno monitor no mesmo.
- O tempo da aula pode ser trabalhado com atividades lúdicas e interativas, deixando a aula mais interessante e menos cansativa.

Quadro 2 – A rotina da aula (Aula com 50 minutos)

Horário	Aula 1
10 minutos	Retorno da aula anterior – Correção dos exercícios
10 minutos	Explanação e experimentação
10 minutos	Exercícios de fixação
10 minutos	Feedback

Fonte: Própria

- A interação com a família deve ser frequente, evitando que seja somente em momentos de estresse. As reuniões de pais com a escola são fundamentais para todo o processo de desenvolvimento do aluno.
- A paciência é um dom aos professores, pois muitas vezes é necessário repetir o conteúdo de diversas formas.
- O reforço positivo é importante, para que o aluno se encoraje e aprenda.
- Evitar a exposição negativa dos alunos, segundo Cortella: "Elogie em público, corrija em particular".

Com essas estratégias e muitas outras o aluno com TDAH alcançará o sucesso e consequentemente seus rótulos vão desaparecendo, se tornando assim uma pessoa segura e confiante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um transtorno complexo percebe-se várias linhas de pesquisa, mas tem-se em comum o consenso de o TDAH ser multifatorial tendo uma forte carga genética e o meio ambiente como fator determinante.

O diagnóstico para a pessoa com TDAH deve ser feito por uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, fonoau-

diólogos e educadores afim de perceber o paciente como um todo e em todos os âmbitos, pois uma característica marcante é ter o mesmo comportamento em ambientes distintos.

O despreparo de educadores contribui para o fracasso do aluno com TDAH, pois muitas vezes estes são rotulados (agitados, a mil por hora, preguiçoso, bagunceiro...) e não tem a oportunidade de se expressarem, sendo na maioria, das vezes, mal compreendidos. Dessa maneira, percebe-se a necessidade de capacitar os educadores e esclarecer a família do portador de TDAH a melhor maneira de manejo, para que o portador de TDAH obtenha sucesso.

As estratégias apresentadas auxiliam a minimizar os impactos que o aluno com TDAH sofre no meio educacional e social. Utilizá-las beneficiará não somente aos estudantes com TDAH, mas a todos, pois a família do portador de TDAH também sofre com ele e por ele.

O TDAH deve continuar a ser estudado para que mais pessoas possam ter a oportunidade de serem entendidas e compreendidas no contexto social e educacional, tendo assim uma vida de oportunidades, assim como os não TDAH tem.

Referências

ABDA. **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH.** Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/399-algumas-estrat%C3%A9gias-pedag%C3%B3gicas-para-alunos-com-tdah.html> Acesso em: 23 fev. 2016.

ABDA. **O que é o TDAH.** Rio de Janeiro:2014. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html> Acesso: em 28 jul.2016

ABDA. **TDAH e o processo de aprendizagem.** Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/1065-tdah-e-o-processo-de-aprendizagem.html > Acesso: em 17 fev. 2016.

ASSOCIAÇÃO AMAERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V:** Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais.Dis-

ponível em:<http://www.dsm5.org/about/Pages/Default.aspx> Acesso em: 28 jul. 2016

ARRUDA, Marco A. **Levados da Breca:** um guia sobre crianças e adolescentes com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ribeirão Preto: 2006. Disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/transtorno-deficit-atencao-hiperatividade> Acesso em 23 fev. 2016

BARKLEY, Russell A. Avances em el diagnóstico y la subclasificación del transtorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puedo passar em el futuro respect al DSM-V. **Revista de neurologia,** Barcelona, v.48 supl 2, S101-S106, Jan-Jun, 2009. Disponível em:<http://www.neurologia.com/pdf/Web/48S02/bbS02S101.pdf>Acesso em: 28 jul. 2016.

BENCZIK, Edyleine B.P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** atualização diagnóstica e terapêutica. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo,2002.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina O. S.Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, Perdizes, v.11 n. 1, p.165-176, Jan-Jun, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572007000100018&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 17 fev.2016.

DUPAUL, George J.; GARY, Stoner.**TDAH nas escolas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.**

GOULARDINS, Juliana B. **O TDAH no DSM-5.** São Paulo: 2015. Disponível em: <http://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no--dsm-5/> Acesso em: 28 jul.2016.

REIS, Maria das Graças F.; CAMARGO, Dulce Maria P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, Perdizes, v. 12 n. 1, p.89-100, Jan-Jun,

2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?-pid=S1413-85572008000100007&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 17 fev.2016.

RIBEIRO, Vânia M.**O TDAH na família e na sociedade**: um estudo sobre os relacionamentos sociais e familiares de pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

RIEF, Sandra. **Dicas para a sala de aula.** Disponível em: <http://www.tdah.com.br/paginas/gaetah/Boletim8.html> Acesso em: 03 mar.2016.

SENA, Simone S.; NETO, Orestes D. **Distraído e a 1000 por hora**: guia para familiares e portadores de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**.**3.ed. Belo Horizonte: Artesã, 2013

SANTOS, Audrey R. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH):** Algumas estratégias para professores e pais.p.01-06, Jan 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/transtorno-do-deficit-de-atencao-tdah-algumas-estrategias-para-professores-e-pais/56259/> Acesso em: 17 fev. 2016.

A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA SURDOCEGOS: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES

Adriana Barroso de Azevedo
Elaine Gomes Vilela

Introdução

A surdocegueira é um assunto pouco explorado em pesquisas brasileiras se comparada a outras deficiências. É importante ressaltar que a surdocegueira é muitas vezes confundida com múltiplas deficiências; visto que, é a junção da perda de dois sentidos sensoriais concomitantemente. Todavia a surdocegueira é uma deficiência única caracterizada por uma condição de sujeitos que são isentos de visão e audição com perdas totais ou parciais. O reconhecimento da deficiência como condição única parte da percepção de Hellen Keller, uma surdocega que ficou mundialmente conhecida pelo fato de ser a primeira surdocega a concluir um curso de bacharelado, escrever 14 livros que foram traduzidos para diversos idiomas, além de ser ativista social; realizando trabalhos voluntários e auxiliando pessoas em todo o mundo. Sua história de superação motiva muitos surdocegos até os dias de hoje.

Hellen Keller estabeleceu a surdocegueira como condição única independente dos graus de perda sensorial no primeiro congresso mundial de surdocegueira que acorreu no ano de 1977; onde Hellen Keller pronunciou a seguinte frase:

> Uma pessoa é [surdocega] quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdacega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que tem perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que sua "incapacidade" seja a menor possível. (HKWC, 2020, p. 1)

Nessa perspectiva Keller ressalta a importância de perceber os graus de dificuldades enfrentados pelas pessoas que possuem essas perdas sensoriais. Nesses moldes pensamos em quais as necessidades básicas das pessoas que possuem a isenção desses dois sentidos.

As pessoas chamadas 'típicas' (pessoa com todos as propriedades cognitivas e motoras preservados) possuem cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar. Esses sentidos são como janelas utilizadas para percepção do ambiente, pessoas e informações que o cercam. No caso do surdocego, duas janelas estão trancadas; dessa forma, ele carece de outros sentidos para se apropriar do mundo que o cerca.

O sentido primordial utilizado pelo surdocego é o tato reconhecido por toda a extensão do corpo não só da mão propriamente dita. É por meio desse contato que ele estabelece a comunicação com o seu entorno. Le Breton (2016) constata:

> A pele é o ponto de contato com o mundo e com os outros. Ela sempre é uma matéria de sentido [...] Entre o exterior e interior, ela estabelece a passagem das estimulações e do sentido[...] A pele não sente nada sem sentir-se ela mesma."Tocar é tocar-se", diz Merleau-Ponty [...]. (LE BRETON, 2016, p. 207-208)

Dessa forma à mesma medida que o surdocego toca algo, ele sente-se tocado pelo mesmo na relação recíproca. Além do toque em objetos que comunicam informações; para o surdocego, o toque primordial advém do humano; ou seja, das pessoas que o rodeiam e que comunicam a ele informações e as percepções exteriores a ele. "To-

cando a pele, toca-se o sujeito no sentido próprio e figurado. A pele é duplamente órgão de contato: se ela condiciona a tatilidade, ela igualmente mede a qualidade de relação com os outros". (LE BRETON, 2016, p. 238).

Surdocegos em contato

A comunicação dos surdocegos e os primeiros toques acontecem no seio familiar onde o surdocego encontra aconchego e apoio dos seus familiares. Quando ocorre a perda dos sentidos, a família torna-se uma coluna de sustento para essas pessoas.

A medida em que a família apoia esse surdocego nas escolhas de comunicação e busca por profissionais qualificados, ela proporciona a ele os recursos de transposição de obstáculos. Vilela (2018) ressalta as dificuldades enfrentadas pelas famílias frente à notícia da surdocegueira:

> Em todos os casos de surdocegueira que pude acompanhar percebi as dificuldades enfrentadas pela família frente à descoberta da surdocegueira. Alguns pais não gostam de recordar o momento em que ocorreu a perda sensorial dos seus filhos, por trazer a lembrança um grande sofrimento. Há outros casos em que os pais conseguem buscar forças e superar a dor da perda da projeção do filho que eles não tiveram, podendo assim dar o suporte necessário a ele. (VILELA 2018, p. 67)

Esse relato da autora evidencia duas perspectivas de reação dos pais de surdocegos. Alguns deles tiveram traumas tão severos com a notícia da surdocegueira e as dificuldades advindas dela, que preferem não comentar e nem recordar os momentos cruciais a esses fatos. Outros conseguem transpor a perspectiva do filho perfeito, desenvolvendo empatia e ajudando outros pais a vencerem seus obstáculos. A superação acontece por meio de uma força maior que emerge desses pais.

Vilela (2018) menciona o trabalho de pais que procuraram incansadamente por escolas que realizassem o atendimento inclusivo, porém sem sucesso, levando os pais a desistirem da educação dos próprios filhos.

A importância de procurar profissionais especializados é muito importante para que o desenvolvimento do surdocego aconteça de maneira plena.

Isto posto pensamos no profissional que traz essas informações visuais e auditivas. O profissional que exerce esse trabalho com responsabilidade e ética é denominado guia-intérprete. Ele realiza múltiplas funções, além de conduzir/guiar o surdocego em espaços diversos, ele ainda traz as informações por meio da interpretação. Desta forma Carillo destaca:

> O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular. (CARILLO, 2008, p. 70)

Como citado por Carillo é importante que esse profissional seja detentor de conhecimento de inúmeras formas de comunicação além de, estratégias que sejam eficazes a cada surdocegom atendido.

Esse profissional além das atribuições citadas acima, precisa constantemente buscar formação para aprimorar seu trabalho. Dependendo da origem da surdocegueira o guia-intérprete fará as escolhas de comunicação para esse atendimento.

> A comunicação é a chave para inserção social das pessoas surdocegas no ambiente sociocultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação eficazes. (REYES, 2000, p.1)

Para que essa comunicação seja eficaz torna-se primordial que o guia-intérprete tenha a informação desse surdocego que ele atende sobre a aquisição da surdocegueira. O autor Reyes (2004), fala de dois

tipos principais que definem as categorias de surdocegos, são elas: congênitos e adquiridos.

Os surdocegos congênitos são caracterizados por aqueles que nasceram surdocegos ou tornaram-se surdocegos, antes à aquisição de linguagem, fator esse que torna a comunicação e interação mais difíceis.

Os surdocegos adquiridos são caracterizados por aquelas pessoas surdas que tornaram-se cegas, ou cegas que tornaram-se surdas ou até mesmo pessoas consideradas "típicas" e em algum momento da vida adquirem a surdocegueira decorrente de um fator patológico ou algum tipo de acidente. Essas pessoas possuíam uma forma de linguagem antes da aquisição da surdocegueira.

Para os surdocegos adquiridos a comunicação torna-se possível por meio da adaptação da comunicação utilizada antes a aquisição da surdocegueira.

Para ambos o processo de ensino aprendizagem em espaços escolares precisam de adaptações de materiais pedagógicos para que suas carências sejam supridas, ocasionando assim uma aprendizagem significativa baseada em experiências.

Para isso são necessários recursos pedagógicos adaptados por meio de adaptações de jogos e brincadeiras/ recreação entre outros. De acordo como parecer CNE/CEB numero 17/2001, configura que:

> Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. (BRASIL, 2001, p.14)

Para os alunos surdocegos é necessário uma atenção específica para sanar as informações suprimidas pelas perdas visuais e auditivas. Entretanto é importante ressaltar que a ausência dos sentidos sensoriais não afeta o desenvolvimento cognitivo e tampouco as capacidades e habilidades intrínsecas ao desejo de aprender, comunicar e socializar que os surdocegos possuem.

Comunicação na surdocegueira

Alguns tipos de comunicação utilizadas por surdocegos, podem ser citadas aqui, entre eles: Língua de Sinais Tátil (LIBRAS[6] adaptada para o tato) , Alfabeto Manual Tátil (Alfabeto específico para surdocegos, realizado no tato), Alfabeto Datilológico Tátil (Alfabeto de Libras utilizado pelos surdos, porém, adaptado para o tato), Língua de Sinais em Campo Reduzido (Libras realizado em um espaço de sinalização restrito contemplando surdocegos com baixa visão), Fala Ampliada (Fala próximo ao ouvido do surdocego quando este possui resíduos auditivos) , Tadoma (percepção da fala por meio da vibração das cordas vocais e movimento labial, percebido pelo tato do surdocego quando tocado na região fono articulatória) , Braile Tátil (Braille adaptado para o tato, usando os dedos indicador e médio e as falanges dos dedos simulando os pontos em relevo e selas braille), Escrita na palma da mão (Escrita na palma da mão usando o dedo como lápis realizando a escrita em letra maiúscula e bastão), entre outros.

Esses tipos de comunicações utilizadas na surdocegueira evidenciam sucesso no transcorrer de informações auditivas, porém as informações visuais não são contempladas, carecendo de um complemento.

Dentre todas essas formas de comunicação as informações auditivas são reproduzidas e informadas com sucesso. O que nos chama a atenção nesses moldes comunicativos, são as informações visuais que são deixadas de lado. Nessa perspectiva surge a comunicação social háptica como complemento da comunicação que o surdocego utiliza, sanando essa carência trazendo informações visuais. . "As haptices e os haptemas fazem referência à combinação das mensagens táteis, palavras e elementos gramaticais" (WATANABE, 2017, p. 127).

> As haptices são mensagens táteis individuais para as pessoas com surdocegueira, isto quer dizer: é como ler um texto e ao interpretá-lo realizamos também a expressão mencionada de forma tátil na pessoa com surdocegueira, demonstrando ou representando as expressões mencionadas das personagens ou

6 Língua Brasileira de sinais: forma de comunicação utilizada pela comunidade surda e pelos ouvintes que se comunicam com eles por meio de sinais.

> quando estamos em uma reunião e demonstramos como o grupo está, ou seja, se eles estão cansados, ou alegres. (WATANABE, 2017 p.127)

As mensagens visuais trazidas pela comunicação social háptica contemplam uma variedade de informações visuais de ambientes na prevenção de acidentes e estímulo à autonomia, descrição de objetos e pessoas além de expressões faciais e corporais do texto fonte que ele tem acesso por meio da comunicação. A comunicação social háptica é realizada nas costas, braços ou pernas do surdocego, contemplando uma parte do corpo de sensibilidade.

Araújo (2019) carrega informações essenciais logo no prefácio da sua obra intitulada: Práticas de Interpretação Tátil e comunicação Háptica para pessoas com surdocegueira. Nela o grupo Hápti-co da Noruega fundado em 2008 por uma equipe de intérpretes de surdos e surdocegos, evidencia a origem da comunicação social háptica desenvolvida por uma surdocega chamada Trine Ness. Essa surdocega tinha o intuito de "capturar o ambiente".

De posse da atuação de guias-intérpretes com essa surdocega; foi percebido que a captura de ambientes estava designando pequenas ações que consciente ou inconscientemente realizamos; mas, possuem impacto direto nas informações. Por exemplo: sorrisos, feições de tristeza, olhares impacientes ou celestias, rubor no rosto, ou até mesmo um olho esgazeado. Essas características trazem entonação a informações auditivas. Se essas informações não forem capturadas o discurso corre o risco de perder sua essência. (ARAÚJO, 2019)

O autor ainda menciona que o grupo Hápti-Co publicou um livro em 2013 trazendo o conhecimento de sinais hápticos. Esse material foi traduzido para a Língua Inglesa em 2015 em colaboração com o Helen Keller National Center for Deaf Blind Youths & Adults (HKNC) situada em Nova Iorque.

A comunicação social háptica foi apresentada no ano de 1991, na 10ª Conferência Mundial DBI, em Orebo, Suécia. Segundo Lahtinen (1999), a comunicação social háptica corrobora com a comunicação do surdocego tornando as informações completas. Os primeiros sinais táteis (haptices/haptemas), apresentados foram "sim" e "não", e repre-

sentação de pessoas no âmbito de "chegada" e "saída". Essas informações foram compartilhadas na DBI do Deafblind Educação (PALMER E LAHTINEN, 1994).

A comunicação social háptica chegou ao Brasil com a ajuda de guias-intérpretes e surdocegos que tiveram contato com guias-intérpretes e surdocegos da Hápti-co. Esse encontro de guias-intérpretes e surdocegos ocorreu por meio de um Workshop de sinais hápticos na conferência internacional World Federation of the Deafblind (WFDB) que realizou-se no país da Filipinas em 2013. (ARAÚJO, 2019)

Desde então essa equipe de guias-intérpretes e surdocegos que tiveram acesso a essa aprendizagem, têm compartilhado esse conhecimento com outros grupos disseminando conhecimento e possibilidades de interação total para surdocegos quando de posse de informações visuais e auditivas.

A comunicação social háptica tomou repercussão mundial por meio de um vídeo veiculado pelo YouTube, de surdocegos assistindo ao jogo da Copa do Mundo em 2014. Os mesmos guias-intérpretes e surdocegos que propagam essa comunicação no Brasil, veicularam esse vídeo, que alcançou um alto índice de visualizações.

A comunicação social háptica é essencial para surdocegos que já tiveram experiências visuais, pois essa comunicação resgata essas memórias trazendo à tona a percepção de ver novamente. Helen Keller disse que "se vemos uma vez, o dia é nosso e o que o dia mostrou" (KELLER, 2008, p. 7). Essa declaração relata a percepção de entender e reconstruir a imagem por meio da memória.

É possível desenhar cenários nas costas de surdocegos que um dia já tiveram o sentido sensorial da visão, como o relato abaixo:

> O mapeamento no corpo é utilizado para várias finalidades, dentre elas: descrição de ambientes desconhecidos; disposição de objetos; orientação de destino e segurança pessoal. A comunicação háptica está em constante evolução, propagando a possibilidade de comunicação em sua inteireza de informações. (VILELA 2018, p. 130)

A partir do mapeamento no corpo, o surdocego se insere no ambiente com inteireza de informações podendo imaginar aquele espaço e

saber o posicionamento das pessoas e objetos. Esse recurso traz ao surdocego autonomia em locomover-se sozinho por esse espaço, além de segurança. De posse desse mapeamento articulado com a comunicação que o surdocego utiliza é possível que ele recupere nesse momento a percepção visual e auditiva por meio da comunicação social háptica.

Narrativas de experiências com a Comunicação Social Háptica

A maioria dos surdocegos que têm a possibilidade de conhecer a comunicação social háptica, cunham possibilidades de comunicação completas, aderindo à sua utilização.

Vilela (2018) ressalta experiências narrativas de surdocegos que evidenciam que por meio da comunicação háptica e da Libras tátil é possível deixar de ser surdocego, pois evidencia a posse e retomada de dois sentidos que a comunicação social háptica pode proporcionar. A narrativa do surdocego a seguir evidência essa experiência:

> Então, quando eu estou com a Comunicação Háptica, eu entendo exatamente tudo aquilo que está acontecendo, todas aquelas informações que não são linguísticas. Esse toque faz com que eu tenha acesso a todas essas informações que a Libras Tátil não me dá. Eu creio que é muito importante tanto a Comunicação Háptica como a Libras Tátil por que elas fazem com que eu ative a minha memória e lembro de imagens visuais que complementam a informação. Isso me desperta muito mais o interesse e a vontade de entender aquela história. Antes eu não tinha isso e agora que eu tenho acesso a Libras Tátil junto com a Comunicação Háptica. Isso, para mim, cria possibilidades infinitas de combinações linguísticas e não linguísticas, para o entendimento da informação. (NARRADOR 3 apud VILELA 2018, p.127)

A narrativa evidencia a importância da comunicação social háptica trazendo pertencimento de mundo a este surdocego. Ele relata que antes da comunicação háptica ela tinha informações consideradas incompletas por ele; mas, de posse Libras Tátil e do complemento da comunicação social háptica é possível obter informações completas. O

participante que trouxe essa experiência é um surdocego adquirido. Ele nasceu surdo e por volta dos quinze anos de idade tornou-se cego por meio de uma síndrome chamada Usher. Ele foi perdendo a visão gradativamente até ficar completamente cego.

Durante o período de perda visual ele aprendeu a escrita do código em Braille e adaptou a Libras que utilizava para comunicação, para a Libras tátil. Dessa forma desenvolveu a transposição do obstáculo que a surdocegueira lhe ocasionou com os recursos que dispunha. Atualmente com a utilização da comunicação social háptica em conjunto com a Libras Tátil evidencia a alegria de ter informações completas.

A autora ainda sinaliza a experiência da comunicação social háptica por um participante surdocego congênito; pois, não havia linguagem e forma de comunicação antes a aquisição da surdocegueira. O participante nasceu surdo e por volta dos cinco anos de idade, estava completamente cego. Esse fator foi decorrente da Rubéola Congênita. Mesmo com todos os desafios enfrentados por esse participante, ele conseguiu transpor as barreiras que certamente foram mais desafiadoras, por não haver uma forma de comunicação para adaptar. O participante precisou conhecer todos os elementos e as formas de se expressar de maneira singular. O trabalho de aquisição de linguagem aconteceu tardiamente aos 9 anos de idade, passando por um percurso tenebroso sem comunicação com o mundo e com as pessoas que o cercavam.

Junto com a comunicação ele teve acesso à educação e conhecimento de mundo pelo toque. Ele evidencia que não lembra de um dia ter visto; portanto, não guarda informações visuais. Nesse contexto a comunicação social háptica pra ele funciona como um estimulador de criatividade. À medida que recebe os estímulos da comunicação social háptica ele é capaz de construir e imaginar esses elementos de maneira tátil ou seja, como se ele estivesse tocando. O participante evidencia alegria nessa narrativa de experiência a seguir:

> Olha, eu vou dizer que eu gosto da Comunicação Háptica e preciso dela para minha comunicação. Por meio dela, eu sinto a mensagem de forma intensa. Eu me sinto muito feliz por poder utilizar essa comunicação. Eu gosto e quero continuar usando. (NARRADOR 1 apud VILELA 2018, p.127)

A narrativa corrobora com a evidência da importância da comunicação social háptica independente das causas da surdocegueira; seja ela, adquirida ou congênita. Em ambos os casos ela completa informações e traz à tona percepções antes perdidas.

Considerações finais

A experiência no contato com surdocegos proporciona experiências ímpares tanto aos familiares quanto aos profissionais guias-interpretes que prestam esse atendimento. A cada encontro descobrimos percepções diferentes. Percebe-se que os surdocegos evidenciam a transposição de obstáculos em meio à superação. A maneira com que percebem o mundo e utilizam os sentidos sensoriais remanescentes encantam a todos que os rodeiam.

A comunicação social háptica nessa percepção e captura de nuances, configura-se de sobremaneira importante na comunicação de surdocegos promovendo completude de informações. O campo de pesquisas na área de surdocegueira ainda é escasso, carecendo de pesquisadores comprometidos com essa causa. No entanto as evidencias da eficácia no uso da comunicação e em especial a comunicação social háptica; nos inspira na busca e propagação dessa comunicação aparentemente simples; mas, capaz de desenrolar pensamentos complexos de surdocegos que buscam uma comunicação efetiva.

A comunicação social háptica aponta caminhos promissores para a inclusão efetiva de surdocegos a espaços sociais frequentados por eles. De posse de informações visuais e auditivas a comunicação social háptica configura-se como elemento indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Heio Fonseca de. **Práticas de Interpretação Tátil e comunicação Háptica para pessoas com surdocegueira**/Hélio Fonseca de Araúji...[et al.]. – 1 ed. – Petrópolis – Editora Arara Azul, 2019

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Brasília, 2001a. Disponível

na Internet em: <http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

CARILLO, E. F. P. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade**. 2008

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

HKWC. Helen Keller World Conferences. WFDB. Disponível em: http:// www.wfdb.eu/es/helen-keller-world-conference. Acesso em: 10 maio. 2020.

LAHTINEN, R. ***Development of the Holistic Social-Haptic Confirmation System. A case study of the yes & no-feedback signals and how they become more commonly and frequently used in a family with an acquired deafblind person.*** Licenciate Thesis. Department of Teacher Education. University of Helsinki, 2003.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos.** São Paulo: Vozes, 2016.

PALMER, R. & Lahtinen, R. (1994). ***Communication with Usher People***. In: Deafblind Education, 1994, July-December.

PALMER, R.; Lahtinen, R. ***Social-Haptic Communication for Acquired Deafblind People andFamily:*** *Incorporating Touch and Environmental Information through Holistic Communication.* DbI Review, 2005, January–June, p. 6-8.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os Desafios nos Processos Socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva**. 2018.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2017.

O ENSINO ESTRUTURADO E A CRIANÇA COM TEA: FRAGMENTOS DE CASOS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO CENTRO RAIMUNDO NONATO, MACAPÁ, BRASIL

Jacione de Oliveira Góes de Souza

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com o que se toma por diferente apresenta enorme potencial de aprendizagem, principalmente no que se refere aos aspectos pessoal e profissional daqueles que têm essa oportunidade. O diferente desafia-nos a mudanças na forma de ver o mundo, de pensar e de agir; torna-se, portanto, experiencialmente rico, instigando-nos forçosamente a ser mais. Concebê-lo dessa forma constitui tarefa árdua, especialmente no ambiente escolar, onde se enfrentam grandes resistências no que se refere à aceitação das alteridades, principalmente se ela se distancia daquelas convencionadas por parâmetros normatizadores.

Uma questão inicial, então, que se apresenta é separar o que entendemos por diferente da ideia de anormal/patológico. Sem a pretensão de aprofundar nas questões epistemológicas que cercam os termos, parece-nos que no contexto escolar, assim como na sociedade como um todo, diferencia-se normal e patológico em termos de desvios, no qual o padrão preponderante seria o ponto no qual se estabelece o iní-

cio do desvio. Assim o patológico é, portanto, definido a partir do que se convencionou normal, levando-se em consideração as características individuais daquele que se distancia desse ponto de referência, ou seja, quanto mais distante desse ponto, maior o enquadre do sujeito no polo da anormalidade. Esse deslocamento, subjetivamente reforça estigmas, percepções distorcidas, cria mais um abismo entre as pessoas

Desse paradoxo resulta uma série de desdobramentos que, em boa parte, reforçam e/ou legitimam um ideário de homogeneidade – no qual a busca por pacificar as relações entre as pessoas reside em olhar a todos pelo mesmo prisma. Tal ideário, inevitavelmente, estende-se ao fazer humano, gerando uma sorte de problemas pelos quais enfrentam aqueles que pertencem, militam ou que "ousam" se envolver no universo dos alunos com deficiência. Cientes disso e ávidos por conhecer um pouco mais desse universo, propusemo-nos a enveredar por essa temática, observando *in loco* o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Dessa maneira, este trabalho teve por objetivo apresentar um relato de experiência no atendimento especializado com crianças com TEA. Para dar conta desse objetivo primário foi realizada uma minuciosa observação do espaço que acolheu esta pesquisa. Nesse sentido, algumas inquietações foram pertinentes como mola propulsora. Inicialmente nos questionamos, buscando justificar a escolha do campo de pesquisa, em que consistia a metodologia usada naquele espaço de acolhimento e atendimento de crianças com TEA.

Estabelecido nosso objetivo principal, é importante dizer que o questionamento que nos mobilizou diz respeito aos êxitos alcançados no acompanhamento dessas crianças. Em que consiste a metodologia de trabalho desenvolvida no Centro Raimundo Nonato? Essa pergunta tem diversos desdobramentos, mas estaremos focados nas ferramentas de ensino utilizadas com as crianças, para pensar a possibilidade de aplicação delas, quiçá, em outros contextos educacionais.

A princípio tomamos o campo como um lugar em que se produz algum tipo de trabalho satisfatório com aquelas crianças observadas, como veremos no decorrer desse relato. Partimos do pressuposto de que o comportamento considerado exitoso estaria calcado num planejamento contextualizado, com objetivos definidos e corroborado por

ambientes e materiais bem estruturados. Conhecer a instituição e sua forma de trabalho, ajudou a entender os motivos de seu sucesso.

Dividimos esse relato em três momentos que, mesmo distintos, entrelaçam-se. Primeiramente apresentamos algumas considerações sobre o espectro autista, uma vez que a maioria das crianças atendidas no centro já chegam com o diagnóstico fechado. Em seguida, apresentamos o espaço onde ocorreram as observações - o Centro Raimundo Nonato - e algumas observações sobre o atendimento especializado, no tocante ao Ensino Estruturado fundamentado no modelo Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children -TEACCH. E, por fim, mas não menos importante, fazemos um pequeno relato de nossa experiência, a partir de fragmentos de caso de três crianças com diagnóstico de autismo, acompanhadas no referido centro.

Podemos indicar como uma das metas desse trabalho a utilização desse conhecimento como contribuição para o ensino regular no que tange as necessidades de crianças em atendimento educacional especializado. A escolha por pesquisar a relação entre TEA e o uso da metodologia do Ensino Estruturado deveu-se também ás necessidades percebidas no trabalho com alunos com TEA no ensino regular.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPECTRO AUTISTA

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são considerados um conjunto de desordens que prejudicam o desenvolvimento da pessoa, fazendo-a seguir caminhos distintos dos usuais nas áreas de comunicação, interação social e áreas restritas de interesse. As primeiras referências ao termo autismo remontam ao início do século XX, quando por volta de 1911 o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) fazia menção a características dos quadros psicóticos. Segundo Figueiredo (2009), autismo era o termo que Bleuler usava para se referir ao conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia em que se percebia uma prevalência da realidade interna sobre a realidade externa.

Os primeiros estudos relacionados ao autismo, porém, datam de 1943 e foram atribuídos ao psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-

1981), que estudou um grupo de 11 crianças com características específicas. Os estudos de Kanner, segundo Rodrigues e Spencer (2015) descreviam divergências no comportamento social, principalmente o isolamento, identificado como "retraimento autístico".

Desde Kanner até os dias atuais, os estudos na área evoluiram de modo que se pôde, enfim, traçar algumas características específicas do transtorno, bem como métodos e programas que auxiliam no desenvolvimento da pessoa com TEA. Dentre as características podemos salientar as dificuldades em manter contato visual; dificuldade em responder quando solicitado; emissão de gestos repetitivos; organização de objetos, como os brinquedos, sempre da mesma forma; possibilidade de atraso ou ausência de desenvolvimento da linguagem; ansiedade frequente; indiferença afetiva ou inadequada; sensibilidade auditiva, entre outros.

Porém, tais características manifestam-se diferentemente em cada pessoa e em graus diferentes, que vão do leve ao severo. Nos primeiros anos de vida, os sinais do autismo dificilmente são percebidos, entretanto, à medida em que a criança vai crescendo, os sintomas vão ficando mais evidentes. Figueiredo (2009, p. 09) esclarece que há "diferenças no comportamento entre as pessoas com autismo, com sintomas que podem estar presentes numa diversidade de combinações, variando em grau de diversidade". Daí a dificuldade de se fechar um diagnóstico precocemente.

Vale ressaltar ainda que o conjunto de desordens pertinentes ao TEA "são consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento sem cura, que se mantem ao longo da vida" (Idem, p. 11). Em razão dessa diversidade, pode-se concluir o quão difícil seja favorecer o desenvolvimento da pessoa com TEA, portanto, "no contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente" (Ibidem, p.11). A condição mais associada ao autismo é a Deficiência Intelectual (FONSECA e CIOLA, 2016), que se apresenta no espectro em diversos graus, atingindo cerca de 80% dos casos.

Autores como Lear (2004); Windholz (2016); Fonseca e Ciola (2016), vêm desenvolvendo trabalhos nessa linha e propondo atividades que visam melhorar o desenvolvimento das pessoas com o refe-

rido transtorno. Atualmente existem métodos, programas e propostas pedagógicas de intervenção. Dentre eles podemos citar o TEACCH, método que procura responder às necessidades das pessoas com TEA, objetivando dar-lhes a maior autonomia possível na vida adulta. O Centro Raimundo Nonato utiliza em sua prática, o ensino estruturado fundamentado no TEACCH.

O ensino estruturado é um dos pilares pedagógicos mais significativos do TEACCH, com estratégias que ajudam a facilitar a aprendizagem e autonomia das pessoas com TEA.

3. O CENTRO RAIMUNDO NONATO E O ENSINO ESTRUTURADO

O Centro Raimundo Nonato, criado no ano de 1997, surgiu da inquietação da Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência (AVAP) em parceria com o governo do Estado do Amapá com a proposta de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais. Desde então, o centro vem acolhendo uma demanda expressiva de pessoas com deficiência. Sua missão é oferecer atendimento educacional especializado e atendimento clínico, apoio e acompanhamento para alunos com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e transtorno do espectro autista (TEA), garantindo-lhes a permanência na escola regular, habilitando-os para o exercício da cidadania.

No período em que a pesquisa de campo deste trabalho acontecera, o Centro atendia uma demanda de 405 pessoas. Deste total, 220 eram autistas e, destes, 160 estavam sendo atendidos em salas estruturadas. O Centro contava, na época, com quatro salas estruturadas, que, segundo Fonseca e Ciola (2016), são os ambientes de ensino com espaços definidos e separados, caso seja necessário, por delimitações físicas, como armários, tapetes, móveis, biombos, etc. Esta estrutura é importante, pois deve levar a criança a ter foco no que for essencial.

Para desenvolver o trabalho com os alunos com TEA, o Centro Raimundo Nonato, a partir do ano de 2013, passou a utilizar o Ensino Estruturado, fundamentado nos princípios do programa TEACCH. O referido programa foi criado na universidade da Carolina do Norte, por Eric Schopler e seus colaboradores. Este programa pode ser tra-

balhado com autistas de todas as idades, de acordo com a necessidade de cada um deles e não está restrito ao ambiente escolar. Ele pode ser desenvolvido, por exemplo, na residência da pessoa com TEA.

A mudança de ambiente de aplicação do TEACCH demanda, entretanto, alterações na apresentação do material. Tais mudanças devem ser evidenciadas, também, se a aplicação é feita com crianças ou com adultos. Na verdade, a interação escola-família, fará toda diferença no sucesso da aplicação do programa e, consequentemente, nos seus resultados. Inclusive, essa colaboração é um de seus princípios basilares, pois "trata-se de um programa transdisciplinar que envolve tanto profissionais da saúde como da educação e pais" (FIGUEIREDO, 2009, p. 29).

Segundo Fonseca e Ciola (2016), o TEACCH busca modos de entendimento de como a pessoa com Autismo pensa, vive, aprende e responde ao ambiente a fim de promover aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade. Nessa perspectiva, é importante uma adequação dos ambientes escolar e familiar, com o propósito de diminuir comportamentos tidos como inadequados, potencializando, assim, a aprendizagem, bem como a adequação de todo material pedagógico utilizado pelo aluno com TEA. Corroborando com essa ideia pode-se considerar que "a experiência a partir de vários estudos realizados pela divisão TEACCH permitiu perceber que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das crianças com autismo" (FIGUEIREDO, 2009, p. 44).

O ensino estruturado apresenta seus conteúdos organizados sistematicamente, com estratégia didática bem definida, onde as ações do professor durante o ensino estão previamente definidas, poderíamos dizer que seja uma forma organizada de ensino que ressalta a intenção da ação de ensinar. Vale ressaltar que o centro faz algumas adaptações conforme a realidade social dos alunos e da própria instituição. Figueiredo (2009) afirma que isso é possível, pois o TEACCH é relativamente flexível, podendo adaptar-se a individualidades dos alunos e a distintos níveis de funcionamento.

Neste programa, segundo Theodoro e Melo (2009) a imagem visual é produtora de um processo de comunicação, ou seja, apresenta-se com a utilização da informação visual como forma de comunicação e

expressão. A realidade é transferida para imagens que representam o que deve ser feito e o processo de desenvolvimento é, então, baseado em níveis como objeto/imagem/sujeito/palavra.

Para finalizar esse capítulo é importante frisar que, no Centro Raimundo Nonato, existem quatro salas estruturadas funcionando em dois períodos, atendendo quatro alunos a cada hora e cada sala conta com dois profissionais da educação. Como destacam Fonseca e Ciola (2016), o processo ensino e aprendizagem se constrói em rotinas organizadas e que necessitam de um ambiente estável, visando a organização, primando pela flexibilidade e evitando a rigidez.

Visando atender alunos que ainda não desenvolveram a fala, a coordenação pedagógica do Centro, no ano de 2016, iniciou o treinamento em PEC'S (The Picture Exchange Communication System), que é um sistema de comunicação por troca de figuras, que foi desenvolvido em 1985, por Lori Frost e Andy Bondy. O objetivo desse sistema é ensinar comunicação funcional, podendo ser usado por pessoas com qualquer tipo de deficiência, pois "o PECS torna possível que os alunos nos digam o que eles querem" (BONDY e FROST, 2001, p. 731).

O Centro apostou em outras atividades para melhorar o desenvolvimento de seus alunos. Conta com uma sala de educação física adaptada, onde os alunos desenvolvem atividades lúdicas em grupo e são mediadas por dois profissionais de educação física. Tal atividade, se configura como uma importante oportunidade de interação social e possibilidade de aprendizagem. Conta ainda com uma equipe técnica, formada por psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e pedagogos que oferecem cursos e assistência técnica às escolas do Estado. Mantêm uma agenda de eventos culturais, na qual os alunos têm participação ativa. Visando melhorar ainda mais o desenvolvimento de seus atendidos, o centro realiza um trabalho direcionado aos pais, ofertando formação especifica sobre a deficiência dos filhos destes, além de outros cursos.

4. UM BREVE RELATO DA EXPERIENCIA

Para dar início ao nosso relato de experiência é interessante reafirmar que o programa ao qual vimos nos referindo tem como uma

de suas maiores preocupações a promoção da independência da pessoa com TEA, e, para sua aplicação o Centro Raimundo Nonato utiliza cinco ambientes. Faremos um breve relato sobre cada um dos ambientes observados.

O primeiro ambiente observado foi a Área do Lazer, onde os alunos aprendiam a selecionar as brincadeiras, interagiam com outras crianças, socializavam, quebrando a barreira da preferência pelo brincar sozinho. Este local encontrava-se organizado com brinquedos diversos, colchonetes, estantes, tapetes, caixas para guardar objetos, etc., possibilitando a imitação da vida ativa.

O segundo ambiente observado foi a Área do Aprender**,** onde se desenvolviam várias atividades, conforme o desenvolvimento da criança. Eram atividades estruturadas que trabalhavam aspectos cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais. Nessa área, o professor acompanhava o aluno, ajudando-o em suas necessidades, com o objetivo desenvolver novas aprendizagens, melhorar a atenção e a concentração.

Outro ambiente observado foi a Área do Individual, onde o aluno poderia realizar aquelas atividades que já possuía domínio e autonomia. O professor mantinha certa distância e só intervinha se fosse solicitada ajuda. Este momento era propicio para que o aluno aprendesse a pedir auxílio.

O quarto ambiente observado foi a Área de Espera, onde os alunos ficavam quando se mostravam ansiosos e/ou impacientes, ou quando os outros ambientes estavam ocupados. Nesse espaço se trabalhavam aspectos como a paciência, a tolerância e a concentração.

E, finalmente, foi observada a Área de Grupo, onde se encerravam os trabalhos em cada dia de atendimento. Realizava-se uma atividade que necessitava da participação dos alunos atendidos. Trabalhavam-se aspectos como a convivência, as relações interpessoais e o trabalho em grupo.

Os atendimentos eram realizados com agendas individuais e cada agenda representava um nível de aprendizagem. Cada nível é identificado por cores. O nível I, de cor amarela, é o nível de aprendizagem definido por um pensamento ainda imaturo, aplicado àqueles em início de processo de aquisição cognitiva. As atividades neste nível

preocupam-se em ensinar para a pessoa "que as mãos podem trabalhar independentes umas das outras, em cooperação e em conjunto com os olhos (integração olho-mão), mantendo o foco atencioso e criando uma rotina de trabalho" (FONSECA e CIOLA, 2016 p. 64), ou seja, as atividades são mais motoras que cognitivas. É um nível preparatório para os demais. A agenda é com objetos, como recomenda os referidos autores supracitados.

O nível II, é identificado pela cor verde. Neste nível, ainda se utiliza elementos concretos, porém, com exigências cognitivas, incorporadas às habilidades adquiridas no nível anterior. É uma fase de apresentação, na qual o aluno passa a aprender a função dos objetos. Neste momento, a pessoa com TEA começa a fazer a combinação de elementos concretos, seleção, pareamento de objetos iguais e diferentes, organizar objetos por categorias e discriminá-los através de alguma característica, fazer alinhavos, etc. Aqui, ainda não conseguem simbolizar nem fazer abstração, portanto ainda apresentam dificuldades em formar conceitos. A agenda deste nível permanece ainda com objetos.

O nível III, definido pela cor azul é caracterizado pela fase da representação. Nela, o aluno inicia a função simbólica, fazendo categorização e combinação de objetos com imagem. Percebem-se habilidades perceptuais mais desenvolvidas. Neste nível já se inicia a introdução de números e letras. As atividades trazem conceitos "mais simbólicos, imagéticos, incorporam fotografias, pictogramas, rótulos, letras, números, (...), além de sobreposição, associação, seriação com uso de imagens e objetos, completar figuras, categorizações, classificações". (Ibidem, p. 67). Vale lembrar que aqui o aluno já consegue utilizar as habilidades trabalhadas nos níveis anteriores que continuarão sendo reforçadas. Frisamos ainda que, apesar dos avanços, as habilidades adquiridas até aqui ainda são insuficientes para o processo de leitura. Neste nível, a agenda pode ser tanto com fotos quanto com pictogramas.

O nível IV, representado pela cor vermelha, é o mais simbólico dos quatro, logo exige maior esforço cognitivo - é a fase da metarrepresentação. Nesse momento as habilidades para leitura já estão sendo instaladas, principalmente, a leitura com significados. Portanto, as atividades propostas, são de "emparelhamentos, associações, seriação com o uso de textos, operações matemáticas, frases, equações, situa-

ções-problema, leitura, completar lacunas e qualquer outra atividade/jogo cujo processo seja necessária à leitura" (Ibidem, p. 68). As citadas atividades têm menos estrutura e são mais próximas ao que é oferecido pelo currículo comum, podendo assim, a agenda ser apresentada em qualquer de suas formas.

Quando o aluno já consegue dominar as atividades dos quatro níveis, ele é transferido para a sala de alfabetização, onde serão trabalhadas as habilidades mais específicas de leitura e escrita.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No período de março a junho de 2017 foram acompanhados, de forma sistemática, três alunos, com idades de 07, 08 e 11 anos. O primeiro aluno que, por uma questão de sigilo, chamaremos de Martin, era um menino de sete anos que frequentava a escola regular e cursava o 1º ano do Ensino Fundamental I. Ele recebia atendimento especializado no Centro no contra turno e encontrava-se no nível II do TEACCH.

No período em que ocorreram os atendimentos, percebeu-se que o aluno apresentava grande oscilação de comportamento; ora estava disposto a fazer as atividades, ora apresentava significativa resistência. Como o aluno possuía um brinquedo de preferência e andava sempre com ele, retirava-se o objeto e somente era devolvido quando terminava suas atividades. Quando o mesmo iniciou a escola regular, chegava ao atendimento cansado e sonolento, necessitando de um esforço maior, tanto de sua parte quanto da parte do profissional que o atendia, pois sua permanência na sala ficava seriamente comprometida. Assim necessitava de uma quantidade e diversidade maior de estímulos para que continuasse naquele espaço.

Mesmo na sala de Educação Física adaptada, com dois professores para desenvolver o trabalho, Martin não participava das atividades que lhe eram propostas em sua totalidade, ficando muito agitado em comparação aos demais alunos. Ele sabia utilizar sua agenda com autonomia, movimentando as fichas corretamente nos diversos ambientes. Porém apresentava dificuldade na Área do Lazer, insistindo em brincar sozinho e não querendo compartilhar os brinquedos. Era necessária

constante intervenção para que ele entendesse o objetivo daquele espaço. Na Área Aprender, ele apresentava pouca autonomia, requerendo acompanhamento constante. Numa atividade em que necessitava parear as cores, fazia isso sem dificuldade, porém não sabia dizer os respectivos nomes. O professor verbalizava o nome das cores e ele apenas repetia. Quando lhe eram propostas atividades envolvendo muitas peças coloridas, ele se apresentava bem metódico e separava tudo por cor, mesmo quando o objetivo não era este.

Eram poucas as atividades que conseguia desenvolver na Área Individual, sentia mais facilidade nas de selecionar cores, entretanto, ao final da pesquisa já encaixava números e letras com autonomia. Na Área de Grupo, sua participação era conturbada, pois, algumas vezes, apresentava dificuldades em obedecer às regras, noutras se mostrava resistente à participação.

O segundo aluno, Quentin, de 08 anos, frequentava a escola regular, 1º ano do Ensino Fundamental I e recebia atendimento especializado no Centro no contra turno. Estava no nível III do TEACCH. Ele se apresentava calmo e disposto a realizar as atividades. Geralmente, mantinha-se calado, introvertido, respondendo apenas ao que lhe era perguntado. Entretanto, em dados momentos, contava-nos algumas histórias e o que havia feito durante aquele dia ou no final de semana. Apesar de falar pouco, apresentava linguagem verbal bem desenvolvida.

Em entrevista com a mãe do aluno, ela nos informou que ele estava bem na escola regular; que sua professora vinha tecendo elogios sobre o seu desenvolvimento escolar. Ele ainda não estava lendo, entretanto já possuía as habilidades básicas para a leitura. Quentin realizava as atividades relativas as habilidades matemáticas com autonomia.

Ele usava a Área do Lazer sem grandes dificuldades, compartilhava os brinquedos e os devolvia ao lugar após o término das atividades. No Espaço Aprender, fazia a maioria das atividades com autonomia, conhecia os números, as cores, o alfabeto, mas ainda não conseguia juntar as sílabas para formar palavras. Percebemos que ele apresentava alguma dificuldade com relação aos sons, porém não tivemos acesso ao Planejamento Educacional Individual (PEI) do aluno, visando uma investigação mais aprofundada.

Na Área do Aprender, surpreendeu-nos seu nível de conhecimento, pois selecionava, pareava, montava figuras complexas e raramente necessitava de ajuda. Na Área de Grupo, cumpria todas as regras, esperava a sua vez, passava a vez, pedia ajuda quando necessário, mostrava-se bastante sociável.

O terceiro aluno, Stanley, de 11 anos, frequentava escola regular, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I e recebia atendimento especializado no Centro no contra turno, estava no nível IV do TEACCH. Na Área Lazer, algumas vezes mostrava-se resistente, principalmente quando manifestava interesse por um brinquedo novo. Na Área do Aprender, o aluno encontrava-se bastante avançado. Sabíamos que ele era capaz de resolver algumas questões, porém insistentemente dizia não saber fazê-lo, ficava postergando, brincando e só o fazia quando a professora se mostrava firme. Vale ressaltar que como o aluno encontrava-se no nível IV, suas atividades eram menos estruturadas, portanto, mais próximas do currículo regular. As referidas atividades o permitiam usar folhas soltas, cortar, colar e fazer atividades de formação de palavras, as quais lhe exigiam a habilidade de leitura, algo que claramente ele já possuía. O aluno apresentava mais dificuldades voltadas à área das habilidades matemáticas, pois somava e subtraia somente com ajuda.

Na Área do Individual, fazia tudo sozinho, necessitando apenas ser estimulado e no Espaço Grupo conhecia as regras e cumpria a maioria delas. Podemos dizer que o aluno estava bem desenvolvido cognitivamente, entretanto, necessitava melhorar nos quesitos autoestima e concentração.

Durante as observações, constatou-se o quanto os alunos avançaram cognitivamente, partindo de níveis diferentes de desenvolvimento. Dessa feita, entendemos que variados fatores influenciavam e/ou mantinham essa diferença. O aluno Martin, por exemplo, apresentou um processo de assimilação mais lento. Supõe-se que isto se deva tanto a aspectos maturacionais, ao grau de severidade do TEA que apresentava, como também pela quantidade de faltas ao atendimento, fato que impôs quebras ao processo de ensino. Já os demais alunos, que eram mais assíduos, com idades maiores e grau de severidades menor, os avanços foram mais significativos. Tendo Quentin as habilidades de

leitura e escrita mais desenvolvidas e Stanley com melhor desempenho nas habilidades matemáticas.

Ao se observar o cotidiano das escolas, constatamos que a educação inclusiva tem cada vez mais ampliado seus espaços, mas que os agentes desse processo ainda enfrentam grandes dificuldades em gerenciar essa inclusão em sala de aula. Nesse aspecto, chamou-os a atenção o compromisso dos profissionais com a pessoa com deficiência. Percebeu-se que acreditavam no que faziam, procurando o melhor para os seus alunos com muita atenção e respeito. Tal percepção reforçou, junto aos pesquisadores, a ideia de que as diferenças representam grande oportunidade de aprendizado. Este se materializa na forma de mão dupla. Clarificou ainda que na qualidade de escola, precisamos (re) significar a nossa prática para um modelo mais ético, cidadão e democrático, que aceite as diferenças e estimule autonomia de nossos alunos com TEA.

Acredita-se que o trabalho feito no centro, especificamente, nas salas de ensino estruturado pode ser desenvolvido nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas regulares, necessitando apenas de algumas adaptações de espaço de acordo com a realidade de cada escola. E ainda que parte do programa TEACCH pode ser adaptado para a sala regular, como a utilização de agendas de atividades, assim como montar um espaço para desenvolver as atividades.

Temos clareza que a escola só se torna inclusiva, se estiver disposta a se reiventar constantemente para atender sua diversidade de alunos e acreditamos que isso seja possível. Mas também, não podemos deixar de expressar a necessidade de políticas públicas eficientes, escolas com estrutura física adequada, professores em formação contínua e valorizados, apoio financeiro constante por parte dos governos municipal, estadual e federal.

REFERÊNCIAS

BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. *Behavior Modification*, v.25, n.5, p.725-744, 2001.

FIGUEIREDO, Elsa Cristina Ferreira Rodrigues de. 2009. 143 f. - **O ensino estruturado como resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo**. Dissertação de

mestrado. Lisboa: ISCTE, 2009.. Disponível em: www:<http://hdl.handle.net/10071/2644>. Acesso em: 15 dez. 2019.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo:** fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 2ª ed. Ribeirão Preto, SP: Book, 2016.

LEAR, Kathy. **Help Us Learn**: A Self-Paced Training Program for ABA Part I: Training Manual Toronto, Ontario – Canada, 2a edição, 2004.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A Criança Autista**: Um estudo psicopedagógico. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

THEODORO, Rosana de Lima; MELO, José Ferreira (2016). **Implantação do programa Teacch com ênfase em alunos da educação de jovens e adultos** – EJA [versão em PDF]. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_rosanadelimatheodoro.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

WINDHOLZ, Margarida H. **Passo a passo, seu caminho**: guia curricular para o ensino de habilidades básicas / Margarida H. Windholz . -2. ed. rev. e amp. - São Paulo : EDICON, 2016.

OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS NA ESCOLA REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE MONTE AZUL/MG

Bruno Lutianny Fagundes Monção

1 INTRODUÇÃO

A educação atual, com base na Declaração de Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e ratificado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), tem como princípio fundamental que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A compreensão desse princípio diz respeito à criação de uma escola em que estabeleça como ponto principal a garantia do acesso e da permanência de todos e, para isso, necessário se faz o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os sujeitos ali inseridos.

Ademais, para que se efetive uma Educação Inclusiva, é imprescindível uma prática educativa que envolva todos os membros de uma sociedade no processo contínuo de atendimento à diversidade e as particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, incluir é, sobretudo, garantir a todos os sujeitos o efetivo exercício de sua cidadania respeitando suas diferenças e potencialidades. Com vistas a isso, a escola deve apresentar meios e recursos adequados e oferecer apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

*De acordo com Mendes (2012), u*m importante para caminho para abranger a diversidade é a construção de uma escola que ofereça uma proposta igualitária de ensino ao grupo ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Isso seria adotar práticas pedagógicas oferecendo condições favoráveis para seu o desenvolvimento e aprendizado, tendo como princípio que todos são capazes de aprender independentemente de duas deficiências.

Partindo desses pressupostos, desenvolvemos a presente pesquisa, cujo objetivo constitui-se em discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular a partir do discurso de professoras da Escola Estadual de Monte Azul/MG. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo, tendo como unidade selecionada para o estudo a Escola Estadual de Monte Azul/MG. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, com abordagem qualitativa. Segundo Laville; Dione (1999, p.155, 156),

> [...] tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado. [...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

Foram sujeitos desta pesquisa três professoras da referida escola. Para preservarmos a identidade desses sujeitos, o denominamos de Professor A, Professor B e Professor C. Para a coleta dos dados foi construído um roteiro de entrevistas com 10 (dez) questões abertas para obter o máximo de informações possíveis. O roteiro de entrevista contém tópicos relacionados com a Educação Inclusiva para surdos e a prática pedagógica do professor.

A relevância do presente estudo está no fato de que a educação especial assume, cada vez mais, uma maior importância no contexto educacional, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências

de uma sociedade em processo de renovação e da busca incessante pela igualdade, quando todos os homens, sem distinção ocuparem o mesmo lugar e terem acesso indiscriminadamente a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a sua formação individual social e cultural, bem como sua inserção no ambiente escolar e na sociedade.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

As discussões atuais sobre a Educação Inclusiva procedentes de políticas educacionais inclusivas, bem como dos aportes legais que lhes dão sustentação, vem evidenciando a qualidade do atendimento das crianças e jovens com deficiência em escolas regulares, especificamente em se tratando de como se dá esse processo, tendo em vista os valores sociais voltados para a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, cujo princípio é construir uma sociedade mais justa e participativa, não importando a condição social, cultural e biológica dos sujeitos, principalmente no contexto educacional.

Dentre essas discussões, ressalta-se a formação e a postura dos (as) professores (as) frente ao atendimento das crianças e jovens com deficiência, partindo do princípio que muitos destes não possuem uma formação adequada.

Vale ressaltar que os princípios éticos-políticos que norteiam a igualdade de direitos e de oportunidades para todos está estabelecida desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a*dotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III). Dentre os direitos básicos, a referida Declaração* delineia em seu artigo III:

> 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se

esforce, através do ensino e da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades, cujos direitos foram garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, quando estabelece, em seu artigo 206, inciso I, a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, em seu artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino..

Resultante do delineamento dos direitos humanos básicos e consideradas as práticas da Educação Inclusiva garantida na Constituição Federal, vários documentos legais foram sendo criados tendo como princípio uma escola para todos, que vise à superação de um atendimento que considera apenas aqueles alunos ditos "normais", cuja proposta pedagógica se sustenta em um modelo padronizado.

A exemplo destes ordenamentos legais destinados à Educação Inclusiva, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 2), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº9394/96 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 (BRASIL,2011), que abordam algumas particularidades relacionadas à inclusão social e escolar do sujeito com deficiência, dentre outros documentos essenciais a uma efetiva política inclusiva.

A construção de um sistema educacional inclusivo, prioritariamente no que se refere a estudantes com deficiência, não reside somente no fato de um aumento de matrículas nas escolas em classes regulares ou especiais, é preciso que o ingresso seja feito de forma satisfatória e que os dados quantitativos não substituam o atendimento especializado de qualidade desses alunos. O direito ao acesso e ao acompanhamento educacional deve ser para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e a implementação dessa política deve acontecer de maneira ampla, sem fragmentação.

Entende-se, portanto, que para que a inclusão se concretize é necessário, além das referidas políticas que determinem a sua efetivação, refletir sobre certos conceitos, como por exemplo, concepção de ho-

mem, educação, e sociedade como seus determinantes econômicos, sociais e políticos (ROSSETO, 2006).

Ademais, para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva e eficaz, é preciso que existam políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças e que possibilitem sua inserção no ambiente escolar, permitindo-lhes interagir, socializar-se e aprender com qualidade.

É sabido que as instituições educacionais, da forma como se encontram estruturadas (infraestrutura, formação dos professores, dentre outros aspectos), não apresentam condições para a efetivação de tais princípios. Muitas crianças encontram-se inseridas nas escolas regulares sem nenhum atendimento especializado, uma vez que muitos professores não têm formação adequada para atendê-los e os sistemas educacionais ainda não dispõem totalmente de uma assistência adicional e apoio às crianças e aos professores que assim o requerem.Como vemos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a provisão de serviços adicionais de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas, assim como uma formação adequada aqueles sujeitos inseridos no processo educacional, conforme está explícito no item C: "A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na programação das escolas inclusiva" (UNESCO, 1994, p. 26).

Nesse sentido, entende-se que o desafio que confronta a educação inclusiva é no que diz respeito a eficácia de uma escola que promova uma pedagogia capaz de educar todas as crianças.

Vale ressaltar que o Brasil assinou a Declaração de Salamanca e comprometeu-se a alcançar os objetivos propostos, dentre eles, o de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. No entanto, mesmo após ter assinado a declaração, no Brasil ainda demorou muito para se implantarem nas escolas qualquer tipo de inclusão.

As políticas públicas educacionais para a educação inclusiva, pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado, não atendem a realidade de todas as escolas, uma vez que muitas não tem, sequer, acessibilidade, sem se falar da precariedade dos recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), amparada em outras leis que dão suporte aos alunos com necessidades especiais, garante o direito de crianças e jovens frequentarem regularmente a escola em classes regulares de ensino, com condições de excelência para o seu pleno desenvolvimento.

Mendes (2012) aponta para a importância dos alunos terem apoio de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, adaptações do material e do ambiente físico, estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos.

Em relação a inserção do aluno surdo no ensino regular, é importante ressaltar que embora as Políticas Públicas, bem como a legislação sinalizem tais práticas inclusivas, muitas escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos uma vez que oferece um ensino com base em apenas em alunos ouvintes. Entendemos, portanto, que a escola deve ser um espaço para todos os alunos, não só em relação à sua inserção através de uma matrícula, mas, sobretudo, na organização e planejamento de atividades visando atender as diferentes formas de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE /2011-2020), documento mais atual que embasa a organização do Sistema Educacional Brasileiro, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece uma **nova função da Educação especial** como *modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização* (da Educação Infantil ao Ensino Superior). Com vistas a uma efetiva educação inclusiva, a Meta 4 do referido plano, pretende "universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino."

Dentre as estratégias para o cumprimento da referida Meta, está a implantação de mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE); ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o Programa Nacional de Acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação

entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Diante da precariedade observada em muitas instituições, Mantoan (2003) afirma que ainda há uma resistência por parte do sistema de ensino regular à inclusão. Nesse sentido, inferimos que mesmo apresentando avanços, as políticas públicas brasileiras para a Educação Inclusiva ainda possuem desafios a serem superados. Como já falamos, muitas escolas regulares ainda não estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais, principalmente quando se trata da formação dos docentes, ou seja, as escolas regulares ainda não se apresentam suficientemente adequadas para garantir ao aluno com deficiência um aprendizado eficaz, principalmente no que diz respeito ao aluno surdo, uma vez que as práticas educativas são voltadas para os alunos ouvintes.

Em relação a isso, Silva (2001, p.21) defende que "é preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo".

2. PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Como já discutimos ao longo deste estudo, a Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, conforme estabelece a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com vista nisso, políticas públicas e legislações específicas preconizam que nas escolas inclusivas todos os alunos com necessidades educativas especiais devem receber apoio didático necessário para assegurar-lhes uma educação eficaz e qualitativa.

Trazendo um breve histórico sobre a educação dos surdos no Brasil, estudos mostram, a exemplo de Karin Strobel (2009), que a mesma surgiu no final do século XIX, na época imperial, no ano de 1855, quando o professor francês Enerst Huet, que era surdo, veio ao Brasil a pedido de D. Pedro II dando início à educação dos surdos e preparou um programa que consistia em utilizar o alfabeto manual e a língua de sinais da França, assim, ele apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escola especial, solicitando ao

imperador um prédio para fundar uma escola. Em 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que tinha como missão capacitar pessoas para lidarem com a deficiência auditiva, para o uso da língua de sinais.

Antes da criação do referido instituto, entre meados de 1857 até 1949, não existia nenhuma iniciativa do governo federal em relação à educação de surdos, só havia iniciativas particulares, geralmente promovidas por instituições ligadas à Igreja Católica. Porém, nesse mesmo ano, foi aprovado, pelo governo Dutra, um novo Regimento para educação de surdos. Segundo Soares (1999), é nesse momento que a política de ampliação de atendimento, juntamente com a adoção de uma metodologia inspirada em algumas experiências realizadas nos Estados Unidos teve repercussão no Brasil. De acordo com Silva (2003), tal educação tinha como base o Oralismo, ou seja, o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, cujo objetivo era possibilitar ao surdo a comunicação oral.

Para Lacerda (1998), essa prática proibia a comunicação gestual--visual, provocando, nos surdos, um grande atraso em seu desenvolvimento, uma vez que a estes eram negados a sua própria língua. Com isso, surge uma nova abordagem: a Comunicação Total, que tinha como princípio, segundo Costa (1994, p.103), a utilização da "Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita", ao mesmo tempo. Embora não atendendo as necessidades dos alunos surdos, a Comunicação Total trouxe para o contexto educacional a Língua de Sinais, o que já era um avanço.

A ineficácia, tanto do Oralismo como da Comunicação Total, traz para o cenário educacional, na década de 90, uma nova filosofia com base no Bilinguismo. De acordo Oliveira (2001, p.6), essa nova abordagem educacional apreende a língua de sinais na sua forma genuína, tendo como "pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] ". Com isso, é garantido ao surdo o direito de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, SEESP, 2010 p.14).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) também relata o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei no 10.436/02, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de2002, em seu Art. 1º, estabelece que:

> LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais.

Esse artigo reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão dos surdos, porém, é a partir do parágrafo único que lhe é estabelecido o status de uma língua, com recursos e gramática própria. E a comunidade surda a qual pertence à maioria dos surdos que usam a LIBRAS, para preservar sua cultura e sua luta para garantirem os seus direitos.

O Decreto no 5.626/05 regulamenta a Lei no 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória em curso de formação de professores, de licenciatura e as institui-

ções de ensino federais passam a ter como atribuição o uso e a difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. Em seu artigo 3º, assegura o direito da inclusão da disciplina:

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Diante do exposto, entendemos a evolução das políticas publicas inclusivas, no entanto, é salutar reafirmar que muito ainda tem que ser feita com vistas a uma efetiva inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionamos na introdução do presente estudo, esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, cuja abordagem qualitativa teve como objetivo discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular a partir do discurso de professoras da Escola Estadual de Monte Azul/MG.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas com questões abertas relacionados à formação do educador, aos desafios e problemas quanto a Educação Inclusiva para surdos, bem como sobre a prática pedagógica nesse contexto.

Os sujeitos entrevistados, denominados Professora A, Professora B e Professora C, trabalham com Componentes Curriculares divergentes no Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual de Monte Azul. A Professora A leciona Língua Portuguesa, a Professora B leciona História e a Professora C ministra aulas de Matemática.

Sobre o tempo de atuação docente, a Professora A possui 10 anos de experiência, a Professora B, 18 anos e a Professora C, 05 anos de prática docente. Quanto à formação, as três professoras possuem Licenciatura Plena e possuem Especialização em Educação Inclusiva. De acordo com Col, Marchesi, Palácios & Cols (2004, p. 44),"a formação

do professor e seu desempenho profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas".

Vale ressaltar que a formação deve ter como foco a criação de espaços que possibilite a construção de mudanças nas práticas pedagógicas e, consequentemente, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sobretudo, daqueles com deficiência. Não basta, portanto, que os alunos com deficiência, no nosso caso, os surdos, sejam apenas inseridos na escola regular, mas que sejam garantidos todos os seus direitos.

De acordo com Meirieu (2005, p. 44),

> Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Nesse sentido, faz-se necessário uma escola que atenda às necessidades de todos os seus alunos, independentemente de sua condição étnica, cultural, física, etc. É preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações. É este o princípio ético da Educação Inclusiva.

As professoras entrevistadas, quando questionados sobre a metodologia utilizada em sala de aula, foram unânimes em afirmar que suas aulas eram planejadas de acordo com às necessidades dos alunos e que o método principal é a linguagem bilíngue. É importante considerar que a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos e a língua oral utilizada em seu país (segunda língua) não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam preservadas.

Igualitariamente, quando perguntadas sobre a capacidade do aluno surdo e construir e adquirir conhecimentos, as professoras responderam que seus alunos, apesar de apresentarem dificuldades, são capazes de construir e adquirir conhecimentos de forma gradativa.

> Com relação ao aluno, é preciso levar em conta três fatores envolvidos em seu processo de aprendizagem: os conhecimentos prévios, a atividade mental, construtiva e a motivação para aprender. [...) o mecanismo de influência educativa que pode] exercer para possibilitar que o aluno construa novos conhecimentos [...] (COL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 46).

Embora saibamos que a inserção do aluno surdo na escola regular, muitas vezes não implica que este esteja incluído, não podemos partir do princípio que a surdez é um elemento complicador do processo de aprendizagem, ou seja, compreendemos que ser surdo não predetermina a não potencialidade do sujeito. O que defendemos é que muitas vezes a aquisição do conhecimento é limitado pelo fato de não haver uma língua comum entre professor-aluno e aluno-aluno. Sabemos que a escola é organizada para alunos ouvintes, o que leva o aluno surdo sentir-se excluído.

Quadros (2007) ressalta que a educação no país ainda reflete os princípios da política de integração, traduzidos como a inserção de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. A autora considera que essa situação é o grande entrave do processo educacional inclusivo dos surdos, impondo um desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais. A autora sugere que a implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos surdos, que reivindicam uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos.

Lacerda (2007) alerta para o fato de que o aluno surdo, que não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, encontra-se em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Ao serem abordadas sobre o que acham da experiência de trabalhar com alunos surdos, as professoras afirmaram que é uma experiência enriquecedora e gratificante; é uma pratica pedagógica que requer mais tempo e dedicação assim como um maior cuidado no planejamento das aulas e constantes estudos e pesquisas, o que faz com que adquiram maiores conhecimentos sobre a Educação Inclusiva.

Ainda sobre o processo de inclusão, as professoras disseram que os alunos surdos contam com o apoio de um professor Intérprete de Libras, o que contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Quando questionadas se a escola em que trabalham está preparada para receber alunos surdos, as professoras responderam de forma afirmativa, uma vez que a SEEMG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, designa professores intérpretes de Libras para atender os alunos surdos.

Ressaltamos a importância crucial do intérprete nesse processo de inclusão, mas vale considerar que não basta só a presença do intérprete na escola para que o surdo esteja incluído, pois o papel desse profissional não pode ser confundido com o papel professor. A metodologia e a responsabilidade pelo ensino é do professor, ou seja, a este último cabe dinamizar e adaptar os conteúdos a serem trabalhados de forma que todos possam aprender. Ao intérprete é delegado a função de mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados. De acordo com Quadros 2004, p.60), o intérprete "[...] se assumir todos os papeis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, [...]."

Através das respostas das professoras percebeu-se que estas se preocupam com o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e a garantia de que os direitos de igualdade sejam assegurados. Buscam constantemente por novos conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras, tendo sempre em vista o sucesso do desenvolvimento dos seus alunos.

Com a realização desta pesquisa, pode-se constatar que a inclusão é uma prática que a cada dia vem se integrando no ambiente escolar, permitindo a inserção de todos os alunos surdos na escola e a garantia de seus direitos, embora que muito ainda tem que ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando contribuir para uma Educação Inclusiva de qualidade, o nosso estudo preocupou-se em discutir sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular a partir do discurso de professoras

da Escola Estadual de Monte Azul/MG. Evidenciamos, diante dos dados coletados que a referida escola tem se preocupado com o processo inclusivo, uma vez que mantêm, em seu quadro profissional, um intérprete de Libras, bem como professores com Especialização em Educação Especial, cuja metodologia tem buscado atender as necessidades dos alunos.

Mesmo assim, entendemos que a Educação inclusiva não se faz apenas com a presença de profissionais especializados, mas, sobretudo, com a inserção dos alunos com deficiência no efetivo exercício de cidadania, o que inclui a socialização e interação com todos que fazem parte do contexto escolar. Além disso, é necessário compreender que não é o aluno com deficiência que tem que se adaptar a escola, mas cabe a essa se adaptar às condições dos alunos de forma que possa atender a todos, como preconiza a Declaração dos Direitos Humanos e as Políticas Públicas que versão sobre a Educação Inclusiva.

É fato que essas políticas públicas, bem como a legislação que versa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não tem dado conta de uma efetiva inclusão, no entanto, muitos avanços foram evidenciados.

A idealização e a construção de uma Educação Inclusiva e de qualidade são almejadas por todos (professores, alunos, pais e a sociedade em geral), mas, para que isso aconteça, tem que haver modificações profundas nos sistemas de ensino, a começar pela formação de seus sujeitos.

Nossos estudos revelaram que a inclusão deve possibilitar a interação e a integração de todos os alunos, independente de sua condição étnica, física, intelectual, social, emocional, linguísticas, dentre outras, favorecendo uma participação em todos os programas educacionais.

Com a realização deste trabalho percebeu-se que o assunto Inclusão Escolar não é um fim em si mesmo, é um trabalho coletivo, contínuo, interativo e cooperativo, abrindo possibilidades de compartilhar experiências, tornando nossas escolas lugares privilegiados para se promover a inclusão, sendo possível discutir e construir novos conhecimentos.

Por fim, entendemos que a discussão sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular não é fácil, uma vez que muitas escolas não

dispõem de profissionais com formação adequada. Compreendemos, também, que as dificuldades e os desafios encontrados para a implementação das políticas educacionais inclusivas também perpassam por classes superlotadas e infra-estrutura. Esperamos que este estudo possa contribuir para um melhor esclarecimento acerca do processo de inclusão no ensino regular, sobretudo, a inserção do aluno surdo. Com isso, contribuiremos para que professores, em geral, possam direcionar estratégias para uma efetiva inclusão social, reconhecendo e valorizando as diferenças e particularidades de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB, N.2, 11 SET.2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2v. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**-Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, **Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005**, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf Acesso em 12/10/2016.

BRASIL, Congresso nacional. **Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação especial – MEC; SEEPS, 2001. Disponível em: Acesso em 15/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – 2011-2020. Disponívelem: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 15/10/2016.

COSTA, M.P. R. Orientações paraensinar o deficiente auditivo ase comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LACERDA, C.B.F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, v.10, 1998, p.30-40.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MANTOAN, M. T. E. Direito de Ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

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

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

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

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Rodrigo Hubner. O pleonasmo da Educação Inclusiva, **Revista TAM nas Nuvens**, v. 2, n. 21, 2012. Disponível em

http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_rodrigo_jan_2012.pdf. Acesso em 17/10/2016.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recurso como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADROS. Ronice. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESO, 2004.

QUADROS. RM. **Inclusão de surdos:** pela peça que encaixa neste quebra cabeça (2007) [Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/ index_arquivos/Documentos/Quadros_MEC_2007.pdf Sassaki R. Entrevista. Integração 1998;20:8-10. Acesso em 10/10/2016.

SILVA, Marilia da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, R. R. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas.** 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____. **Surdos:** Vestígios não Registrados na História. Tese de Doutorado em Educação UFSC. Florianópolis: 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br acessado em: 16/10/2016.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** 1990. Disponível em: declaração dos direitos humanos://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em 15/10/2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos humanos** - 1948. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em 15/10/2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Salamanca. Espanha. 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10/10/2016.

ZANELLA, M. N. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**. Disponível em http://www.ufscar.br/~cech/ppgees/propobjet.htm. Acessado em 29 de Maio de 2016.

DEMOCRACIA E INCLUSÃO EM DEBATE: A ESCOLA SEM PARTIDO SOB A ÓTICA DE UM COMUNITARISMO ABERTO

Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes
Thiago Leite Cabrera
Daniel Machado Gomes
Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira

INTRODUÇÃO

"O meu descobrir a minha identidade não quer dizer que a trabalho em reclusão mas que a negocio através do diálogo, parcialmente exposto, parcialmente internalizado, com outros", assevera Charles Taylor (2011, p. 55) em relação ao processo de formação da identidade do *self*. A partir desta constatação, o autor defenderá uma concepção de autenticidade subjetiva baseada no comunitarismo, em oposição ao ideal atomista que se origina da vertente liberal mais radicalizada. O presente artigo busca demonstrar que a orientação comunitarista pode lançar novas luzes à discussão em torno das relações que envolvem democracia e práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, a hipótese que conduz o desenvolvimento do trabalho se opõe ao ideal de pretensa neutralidade na educação defendido pelo movimento Escola sem Partido.

A metodologia empregada é qualitativa com base em pesquisa de documentos normativos e bibliografia, adotando como marco teórico as ideias comunitaristas do filósofo canadense Charles Taylor. O

texto está dividido em duas partes, a primeira trata das bases teóricas da liberdade de ensino, a partir de uma concepção de sociedade constituída por uma pluralidade de valores em diálogo, em contraste com concepções individualistas da sociedade, em nossos dias, geralmente de cunho neoliberal. A segunda seção do artigo aborda a liberdade de cátedra no Brasil, tendo em vista o pluralismo político e a vedação à censura prévia, princípios que asseguram em nossa ordem legal uma sociedade democrática, onde o modelo pedagógico promova a inclusão através das liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar as mais diversas formas de saber e correntes de pensamento.

LIBERDADE DE ENSINO: BASES TEÓRICAS

Dentre as muitas tendências em definir e caracterizar a liberdade, encontramos aquelas correntes que veem a liberdade como capacidade de escolha. Esta visão condiciona a discussão da liberdade à avaliação de bens concretos que se podem eleger. Podemos situar aqui a liberdade de cátedra, como situaríamos também a liberdade política, a liberdade de expressão e assim por diante. Por outro lado, o conceito de liberdade implica em dizer também capacidade de agir. Em termos jurídicos, isto indica a ausência de coerção dessa capacidade. A liberdade teria, portanto, estes dois aspectos que se conjugam: a capacidade, o poder de agir e os objetos de escolha.

O filósofo italiano do século XIX, Antonio Rosmini definira a liberdade de cátedra, entendida como liberdade de ensino, como "o direito não impedido de ensinar e de aprender" (1912, p. 12). Rosmini entende que é intrínseco a cada ser humano aplicar suas capacidades para seu autodesenvolvimento e que a educação é o meio privilegiado para esta atuação de suas capacidades. A liberdade de cátedra é intrínseca à liberdade de ensino, embora se possam discutir seus limites. Por sua vez, o pluralismo de ideias é inerente ao direito de ensinar e aprender. É bem justo que se discuta o que se pode chamar de limites à liberdade de cátedra. Contudo, primeiramente, deve-se discutir o que não se entende como limite neste caso. Considerando que se trata de uma liberdade específica, importa discutir a natureza mesmo do objeto dessa liberdade que é a educação. Esta

envolve a pesquisa, o ensino, a aprendizagem e os meios de transmissão. Há certamente em cada um desses setores uma série de escolhas que supõe a capacidade ou a capacitação dos envolvidos. Por conseguinte, a discussão do tema pode chegar a níveis de especificação que não podem ter lugar neste artigo, o qual visa à discussão do princípio geral da liberdade de cátedra e a sua aplicação ao ambiente recente de debates jurídico-políticos no Brasil. Por outro lado, como se disse não se pode ignorar o que ela envolve, para que os princípios bem esclarecidos possam atingir cada um de seus elementos.

Voltando a Rosmini, encontraríamos a indicação de três limites inerentes ao ensino: a falta do saber necessário, porque aquele que não sabe, está privado da potência de ensino; a falta de ensino, ou ensinar o erro; a falta de inofensividade no modo de ensinar, isto é, a compreensão de que a educação deva ser um processo de convicção e não de violência (ROSMINI, 1912, p. 14-15).

Por mais paradoxal que possa parecer, o limite da liberdade de cátedra, enquanto esta é intrínseca à qualidade do ensino não é outra coisa senão a conquista da própria liberdade como resultado do processo educativo e criativo. Isto quer dizer, que o limitar a liberdade de cátedra é privar o educando do conhecimento que favoreça suas escolhas, pois a educação contribui para a posse responsável da liberdade de que cada qual é dotado. Por outro lado, uma educação que não conduza à posse da liberdade é uma educação que não se coaduna com a sociedade democrática. De modo mais concreto, não se coadunam com a democracia brasileira, e com os princípios que constituem sua visão de educação.

No fundo, estão em contraste aqui concepções atomistas da sociedade, nos dias de hoje geralmente de cunho neoliberal, e concepções comunitaristas, as quais, em suas variantes mais abertas, admitem a importância dos direitos individuais liberais, sem desconsiderar o compromisso com o diálogo entre valores plurais de determinada sociedade. Aqui se pode situar o pensamento político e ético de Charles Taylor.

Contrariamente a qualquer posição atomista, Charles Taylor defende que uma das formas de autenticidade que caracteriza a ética moderna e, por conseguinte, qualquer projeto de educação, exige uma "autodefinição no diálogo" (TAYLOR, 2011, p. 73). Isto quer dizer

que um posicionamento claro político, e mesmo religioso, de quem ensina não limita a liberdade do outro, antes a promove, pois explicitamente manifesta ato mesmo de reconhecer o outro como capaz de escolha, isto dentro dos limites da gradualidade da idade. O ideal de educação como ideal de realização de cada indivíduo exige uma fidelidade a si mesmo que o professor não pode escamotear. Este princípio não é simplesmente suposto em nossas leis. Podemos dizer que é a finalidade mesma da legislação educativa.

Portanto, a tentativa atomista de fragilizar o ensino, pelo enfraquecimento do papel do professor, deve ser encarada como nova tentativa de controle e censura de opiniões contrárias e impedimento ao diálogo. Dessa maneira, não deve o Estado vigiar por uma pretensa neutralidade do conteúdo ministrado nas salas de aulas, mas incentivar que o debate ocorra, na medida em que o aprendizado, além de fundamental direito, é dever estatal.

PLURALISMO POLÍTICO, LIBERDADE DE CÁTEDRA E VEDAÇÃO À CENSURA NO BRASIL

A Constituição Federal de 1998, responsável pela redemocratização, estabeleceu um novo paradigma político ao elevar o pluralismo político a fundamento da República como se observa pela leitura de seu artigo 1º, inciso V. Por isso, a posição política da comunidade deve ser o resultado de um processo político democrático que concilie ou, ao menos, leve em consideração, as divergentes posições políticas na tomada de decisão (PEREIRA, 2014, p. 131). Assim, é natural que em uma sociedade complexa como a brasileira, em que inexiste busca institucional pela unificação de uma ideologia no poder, vários grupos sejam encarregados conjuntamente pela formação de uma vontade de Estado, apta a legitimar o processo democrático que, como se sabe, não pode ser resumida à mera eleição de representantes políticos.

O princípio do pluralismo político alcança atualmente as diversas facetas da vida política e social do país. Assim, a ideia de pluralismo deve ser compreendida de maneira abrangente, com o fito de contemplar os diversos aspectos que marcam a diversidade social, cultural e política do país. Tamanha a importância de tal postulado que há quem

defenda que tal direito, por estar inserido dentro dos princípios fundamentais da ordem constitucional, não se encontra sujeito ao debate político sobre sua pertinência ou não, na medida em que sua violação implica, necessariamente, no rompimento expresso ou implícito com a ordem vigente. Para essa vertente, os princípios do pluralismo e da dignidade da pessoa humana necessitam de um consenso político, pois fundamentam o próprio pacto constituinte em vigor (MALISKA, 2018, p. 387).

Neste giro, é de se destacar que o pluralismo possui uma conceituação polimorfa, trazendo em seu bojo a possibilidade de obtenção de diferentes decisões para um mesmo problema, ou seja, permite a interpretação diversificada de uma realidade, podendo ser entendido como um método apto a ensejar a racional coexistência humana. Nesse ponto, a sociedade plural deve ser entediada como aquela capaz de permitir em sua formação a presença de vários grupos e, ainda, é capaz de harmonizar os múltiplos interesses existentes. Portanto, a sociedade plural é, sob o ponto de vista ideológico, oposta a visão unitária e totalitarista do poder (MAUÉS, 1999, p. X). Assim, é possível afirmar que o pluralismo político pode ser encarado como um dos alicerces da sociedade democrática.

Sobre o pluralismo político sustenta-se que

> Quanto ao pluralismo "político, sua territorialidade incorpora proposições que se pautam pela rejeição de toda e qualquer forma de concentração e unificação do pluralismo político – entendido como variedades de partidos e movimentos políticos que disputam entre si, através do voto ou de outros meios, o poder na sociedade e no Estado -, Norberto Bobbio reconhece, levando em conta a experiência da sociedade italiana, a presença também do pluralismo econômico e ideológico (WOLKMER, 2015, p. 187).

Neste mesmo espírito de assegurar uma sociedade plural, a Constituição consagra a liberdade de cátedra em seu artigo 206, dispondo que o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. O artigo

menciona ainda como princípio do ensino o **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.** Vejamos:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
>
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII – garantia de padrão de qualidade.

O inciso final parece dar a motivação de todos os outros: a garantia de qualidade. Ora, quando se trata de educação, a qualidade há de ter como padrão o processo civilizatório no qual se insere a própria Constituição. Entenda-se, um Estado democrático. Por isso, a ênfase na igualdade de condições e ao pluralismo de ideias, apontados nos primeiros incisos. Contudo, é o inciso II que vem confirmar a discussão de princípios a que nos propusemos aqui. O inciso indique quatro atos intrínsecos à liberdade de cátedra: aprender, ensinar, pesquisar e divulgar. Os dois primeiros atos estar dispostos numa relação direta, que ousaria dizer mútua, a conectar, portanto, os dois entes principais da educação, o discente e o docente. Pesquisar e divulgar, por outro lado, parecem transcender os dois primeiros, porque se inserem numa dinâmica permanente

que pode prescindir da ação mútua, indispensável no primeiro caso. Estas distinções servem para que possamos nos deter nos tipos de escolha inerentes a tais atos. A relação docente-discente exige uma gradualidade de transmissão de ideias, ainda quando o discente esteja igualmente inserido na perspectiva da pesquisa. A divulgação pode ser facilmente relacionada a outro tipo de liberdade, que é a liberdade de expressão, a depender do meio de divulgação.

Assim, assentado que a liberdade de cátedra possui valor principiológico de índole constitucional, nenhuma lei ordinária limitadora do pluralismo de ideias pode ser editada, sob pena de incorrer em flagrante vício de constitucionalidade. Aliás, ao analisar a Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537 – em que investigava a constitucionalidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas e cujo escopo recaía, justamente, em se implementar uma neutralidade política, ideológica e religiosa no referido âmbito escolar no referido Estado –, o Ministro do STF Luíz Roberto Barroso se manifestou no sentido de considerar inviável tal neutralidade, na medida em que a mesma implica "a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala" (BRASIL, 2017). Diante disso, é inegável que qualquer tentativa no sentido de se implementar um movimento "neutro" em sala de aula fenecerá, na medida em que incorre em flagrante inconstitucionalidade.

Evidencia-se, diante do exposto, que a Constituição Federal vigente, especialmente pelo positivado em seus artigos 205 e 206, respectivamente, confere um viés democrático e social à educação, tendo em vista que promove a complementariedade da família com Estado e sociedade, perquirindo a promoção do indivíduo como cidadão. Por isso, a educação deve objetivar a formação do discente para a autonomia e o convívio, o respeito à pluralidade, em um ambiente de liberdade de expressão e de aprender, preceituada na Carta Magna (QUADROS, 2019, p. 40). Assim, pelo que se expôs até o presente momento, o pluralismo político é fator imprescindível para que possa existir uma educação inclusiva e democrática.

Lado outro, e ainda analisando o arcabouço normativo existente, merece ser salientado que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sintonia com a vigente constituição, estabelece que:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II **– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
>
> **III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**;
>
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (BRASIL, 1996).

Por isso, a liberdade de ensinar também se encontra protegida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que possui como mister normatizar o ensino à nível nacional. Ademais, ainda merece destaque o fato do exercício do magistério no Brasil já sofrer com inúmeras mazelas, tais como, desvalorização salarial, desamparo político e desprestígio social. Nesse interim, o nobre fim de educar, novamente, sofre novo ataque que consiste, justamente, na perda da autonomia intelectual do professor e o cerceamento das suas atividades laborativas sob o falacioso argumento de separar a educação de determinadas ideologias partidárias (BITTENCOURT, 2017, p. 118).

Nesse sentido, não se defende no presente trabalho que o ambiente escolar deva ser dominado por debates políticos, na medida em que caso assim fosse, as matérias componentes da base curricular estariam fadadas à extinção. No entanto, não se pode impedir, sob pena até mesmo de violação constitucional, que discussões políticas se insiram casuisticamente dentro da academia. Ademais, é notória a participação da escola na formação cívica da população, que deve, inclusive, ir além das matérias componentes da grade básica, ensinando valores sociais, éticos, sobre a sexualidade, e, até mesmo, ajudando no processo de formação política da população.

Estão em jogo tendências atomistas e comunitaristas, como se disse, aplicáveis também ao âmbito do direito à educação. No que se refere ao atomismo, podemos entender tal corrente doutrinária que defende que o "eu" antecede o grupo. Gargarella (2008, p. 143) esclarece que o termo atomismo é usado para designar as doutrinas contratualistas do século XVIII que enxergam a sociedade como um agregado

de indivíduos orientados por objetivos individuais. Em contraste com a visão atomista, a perspectiva comunitarista entende que a identidade é definida em grande parte a partir do conhecimento de onde a pessoa está situada, das suas relações e seus compromissos.

É importante, contudo, matizar o sentido de comunitarismo, pois bem se sabe que o comunitarismo frequentemente significa uma oposição ao liberalismo. Mas é importante distinguir ao menos dois tipos de liberalismo: aquele que promove as liberdades individuais mas "permanece neutro em relação à diversidade de identidades sociais, culturais e religiosas" (CITTADINO, 2009, p. 138) e aquele em que o estado se compromete com uma cultura particular e sua sobrevivência. É nesta segunda tendência que o comunitarismo de Taylor se pode inserir. O que podemos chamar de comunitarismo multiculturalista de Taylor não dispensa a formação das identidades, a política do reconhecimento, que não somente mitiga o liberalismo mais radical, mas promove a preservação e a valorização de distintas culturas. Um liberalismo como mera afirmação das individualidades gera um conflito para o bem comum. E é aqui que se insere também uma ética que considera a pessoa em constante diálogo intercultural e multicultural.

Interessante ponderação é a de que a premissa defendida pelo famigerado movimento "escola sem partido" deriva de uma vertente mais atomista da ideologia neoliberal. Assim, soa estranho defender uma isenção partidária quando o próprio movimento carrega grande sentimento político. Talvez a grande lição a ser retirada do movimento neoliberal seja a de que é impossível adotar a neutralidade. É o que se lê, por exemplo, no §1º do artigo 1º do Projeto de Lei 7181/2014, do Deputado Federal Erivelto Santana:

> § 1º Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Ou, ainda, o Projeto Lei 867/2014, art. 1º, incisos I e II do Vereador Carlos Bolsonaro, do Rio de Janeiro:

> Fica criado, no âmbito do Sistema de Ensino do Município, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:
>
> I - neutralidade política, ideológica do Município;
>
> II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

Essas posturas carregam consigo uma peculiar visão de mundo. Por isso, é igualmente estranho a paradoxal atitude de defender uma posição ideológica e, de maneira diametralmente oposta, defender uma neutralidade dos professores. Aliás, defender a neutralidade não encontra respaldo do ponto de vista hermenêutico, uma vez que a educação é historicamente guiada e direcionada por teorias filosóficas, sociológicas e culturais, o que faz com que o discurso educacional nasça com uma concepção peculiar de mundo, ainda que esta não esteja relatada nos currículos tradicionais.

Por outro lado, é característica das sociedades contemporâneas a abertura social, o que leva ao necessário entendimento de que a liberdade de cátedra não pode ser censurada previamente, como pretende o movimento em questão. A Constituição Federal, em seus artigos 5º, IX e 220, §º2, prestigia a liberdade de expressão em detrimento da censura, com a eventual responsabilização *a posteriori.* Destarte, com a redemocratização do país, ocasionada pela vigência da Lei Maior, qualquer tentativa de censura deve ser impedida, eis que remete ao tormentoso período vivenciado durante o governo militar.

A censura prévia, incompatível com o estado democrático em que vivemos, envolve qualquer conduta que impeça a livre circulação do pensamento, tolha a liberdade de imprensa e limite a liberdade educacional. Nesse sentido, o objetivo do movimento "escola sem partido" reside em, conforme já foi amplamente defendido pelos seus fundadores, combater o discurso ideológico contrário, ou seja, que não seja neoliberal. Destarte, a proibição a censura prévia deve, com mais rigor inclusive, ser combatida quando o cenário em que a mesma ocorre se trata do local apropriado para o debate e discussões, que consiste, justamente, na escola.

Neste giro, tal política pode ser compreendida como uma verdadeira asfixia realizada contra a atividade de ensinar, tendo em vista que,

de modo geral, a mesma pauta sua agenda por intermédio de um processo engendrado por uma discursividade conservadora, que produz o efeito de esvaziamento da política em proveito de uma suposta moralidade (WOLFF *apud* SANTOS, 2007, p. 46).

Analisando o movimento Escola sem partido, Miguel (2016, p. 608) nos ensina que o mesmo é pautado por dois pilares, quais sejam, a soberania da família e a neutralidade, como claramente aparece nos projetos de lei acima citados. Pelo primeiro, a família seria soberana e, justamente por isso, poderia impor sua vontade em detrimento até mesmo sobre o direito do estudante em obter elementos suficientes para produzir e construir paulatinamente sua própria visão de mundo. No que se refere ao segundo pilar, este parte da noção de que o conhecimento não é situado socialmente, o que praticamente inviabiliza o magistério nas disciplinas tidas por humanas, a não ser que tal ensino, assim como aconteceu no regime ditatorial militar, se limite a listas de nomes de personalidades e datas de eventos.

CONCLUSÃO

Levando em conta subsídios teóricos oriundos do comunitarismo aberto de Charles Taylor, o presente artigo enfocou o movimento da Escola sem Partido em contraposição aos valores constitucionais que tutelam práticas educacionais inclusivas e democráticas. Assim, foi percebido que a teoria desenvolvida pelo referido filósofo contribui para o desenvolvimento de valores educacionais aptos a constituir um modelo antípoda ao de uma sociedade atomista. Pela ótica do comunitarismo de Taylor, valores da comunidade passam a ser entendida como indispensáveis, cultivando-se a preservação de distintas culturas em diálogo, restaurando os laços coletivos e fomentando um constante debate e intercâmbio intercultural e multicultural. Assim, ao resgatar a importância da ideia de comunidade, pode ser sublinhado o papel do educador que vai além do mero tecnicismo e possibilita a própria emancipação social ao contribuir com a formação cívica do indivíduo, o que pode ser utilizado como fundamento filosófico para que o movimento analisado seja refutado.

De igual maneira, também foi constatado que o movimento Escola sem Partido pode ser confrontado com princípios constitucionais,

como é o caso do pluralismo jurídico que prevê, dentre outras coisas, a possibilidade de obtenção de diferentes decisões para mesma realidade social. Por isso, a sociedade plural deve ser capaz de contemplar a existência de vários grupos e, ainda, ser capaz de harmonizar os múltiplos interesses existentes. De fato, o pluralismo se contrapõe a visão unitária e totalitarista de poder, sendo, em última análise, um dos pilares da sociedade democrática, o que faz com que a liberdade de cátedra não possa ser censurada por grupos políticos.

Por derradeiro, foi exposto que a liberdade de cátedra possui guarida constitucional, devendo ser entendida em conjunto com a vedação à censura prévia de ideias, orientações e percepções da realidade. Nessa linha de raciocínio, é importante sublinhar que o papel do educador não se limita às matérias componentes da grade básica, mas deve, de igual maneira, colaborar para formação cívica do cidadão, ensinando valores sociais, éticos e, até mesmo, contribuir para conscientização política da população. Por todo exposto, conclui-se que a suposta neutralidade proposta pelo movimento Escola sem Partido não condiz com a previsão constitucional que consagra as liberdades de ensinar e de aprender como formas de assegurar práticas educacionais inclusivas e democráticas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Espaço Acadêmico.** Maringá. 16, p.117-133. Disponível em:http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386. Acesso em 23 de nov. 2019.

BRASIL**, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.> Acesso em: 24 de nov. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de nov. 2019.

BRASIL, **Projeto de Lei 7181/2014**, dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL, **Projeto de Lei 867/2014**, cria no âmbito do sistema de ensino do município, o programa escola sem partido. Disponível em: https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocumentAcesso em: 20 de abril de 2020.

CITTADINO, Gisele. Comunitarismo. In: BARRETTO, Paulo Vicente (coord.). **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo/Rio de Janeiro: Unisinos/Renovar, 2009, p. 136-138.

GARGARELLA, Roberto. As teorias da justiça depois de Rawls. **Um breve manual de filosofia política.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MALISKA, Marcos Augusto. Dignidade Humana e pluralismo constitucional. Limites e possibilidades de dois princípios constitucionais em tempos de profundo dissenso político. **Revista da AJURIS**. Porto Alegre, v.45, n.144, Junho. 2018. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-AJURIS_n.144.13.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2020.

MAUÉS, Antônio Gomes Moreira. Poder e Democracia: O pluralismo político na Constituição Federal de 1998. **Revista Eleitoral TER/RN**. Volume 25, 2011. Porto Alegre. Disponível em: http://eje.tre-ba.jus.br/pluginfile.php/838/mod_page/content/29/O%20PRINCÍPIO%20DO%20PLURALISMO%20POLÍTICO%20E%20A%20CONSTITUIÇÃO%20FEDERAL.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. "Da doutrinação marxista à ideologia de gênero"- Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento bra-

sileiro. **Direito e Práxis.** 2016**.** Pg 590-621. Brasília. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163. Acesso em: 20 de abril de 2020.

OLIVEIRA, Araújo; CERNY, Roseli; AVILA DE LUCA, SILVIANE. A docência perante o projeto de lei "Escola sem Partido". **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n.3. Disponível em http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9735. Acesso em 21 de abril de 2020.

PEREIRA, Gabrielle Tatith. **Pluralismo, democracia e direitos fundamentais: legislação, racionalidade emancipatória e soberania popular**. 2014. Dissertação (mestrado em Direito). Instituto Brasiliense de Direito Público. Brasília. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509039/dissertação%20FINAL%20FINAL%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 26 de abril de 2020.

QUADROS MACHADO, Camila. **Escola sem partido ou escola sem educação? Uma análise do projeto de lei 867/2015 à luz da Constituição Federal de 1988, da lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação 2014-2024.** 2019. Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7883854. Acesso em: 18 de abril de 2020.

ROSMINI, Antonio. **Sulla Libertà d'Insegnamento**. Roma: Tipografia del Senato Giovanni Bardi, 1912.

SANTOS, MARIA DE SOUSA, Bruna. **A educação brasileira entre a asfixia e a resistência: Política de significação dos movimentos "Escola sem partido" e Professores contra o Escola sem Partido**". 2018. Dissertação (mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina grande. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/

public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7422816. Acesso em: 17 de abril de 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537/ Alagoas. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, 21 de março de 2017. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf. Acesso em 27 de abril de 2020.

TAYLOR, Charles. **A Ética da Autenticidade**. Tradução de Talyta de Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico – Fundamentos de uma nova cultura do direito.** 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502228375/cfi/187!/4/2@100:0.00. Acesso em 27 de abril de 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL
(VOL. 1)

Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes,
Daniele Tavares de Miranda Correia e
Marcia Cavalcanti (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020