



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Inclusão, direitos humanos e interculturalidade (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Cristina Hill Favero

ISBN: 978-65-5222-017-2





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Inclusão, direitos humanos e interculturalidade (Vol. 3)

Organização:
Paula Almeida de Castro
Cristina Hill Favero



realizeventos
Científicos & Editora





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Inclusão, direitos humanos e interculturalidade (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

I37 Inclusão, direitos humanos e interculturalidade / organizadores,
Paula Almeida de Castro, Cristina Hill Favero - Campina
Grande: Realize eventos, 2024.
749 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.000

ISBN 978-65-5222-017-2

1. Educação Inclusiva. 2. Direitos Humanos. 3. Diversidade.
4. Cidadania. 5. Práticas educacionais. I. Título. II. Castro, Paula
Almeida de. III. Favero, Cristina Hill.

21. ed. CDD 371.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

APARECIDA BASSOLI MACHADO
CARLA MARIA NOGUEIRA DE CARVALHO
CHRISTIANE MURY GOMES
CRISTINA HILL FAVERO
DEDILENE ALVES DE JESUS
EDELMA TARGINO
LUCIMARA DESTÉFANI DE SOUZA PENHA
LUIZ FELIPE DA SILVA MONTEIRO
MONICA CRUZ VIEIRA MENDONÇA
PALOMA REZENDE DE OLIVEIRA
PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
PAULO CESAR RIBEIRO JUNIOR
ROZINEIDE IRACI PEREIRA DA SILVA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

PREFÁCIO

Nos últimos anos, temas como inclusão, direitos humanos e interculturalidade têm ganhado cada vez mais relevância e despertado a atenção de educadores, pesquisadores e da sociedade como um todo. Esta obra busca, de forma sensível e engajada, tratar dessas questões essenciais, promovendo uma reflexão profunda sobre como construímos, juntos, um mundo mais acolhedor e respeitoso para todos.

A inclusão é um direito fundamental, que garante a cada pessoa a oportunidade de participar plenamente da sociedade, independentemente de suas particularidades. Neste e-book, mergulhamos em discussões sobre como o respeito às diferenças é um passo essencial para uma sociedade mais justa e igualitária, e como os direitos humanos oferecem a base necessária para a construção de um mundo no qual todos, sem exceção, possam se sentir valorizados e seguros.

Ao mesmo tempo, o diálogo intercultural emerge como um aspecto essencial neste processo de construção coletiva. Vivemos em um mundo globalizado, onde culturas e valores se entrelaçam e desafiam, diariamente, nossas concepções de identidade e pertencimento. Aqui, a interculturalidade é abordada como uma prática de respeito mútuo e de valorização das diversas perspectivas culturais, fomentando a convivência pacífica e a cooperação entre os povos.

A obra que você tem em mãos reúne um conjunto de reflexões, teorias e práticas que visam não só compreender as barreiras enfrentadas por pessoas de diferentes origens e condições, mas também apontar caminhos para superá-las. Ela oferece uma visão abrangente e atualizada sobre os temas, destacando a importância da empatia e da justiça social para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Convidamos você, leitor, a refletir e agir, a partir do conhecimento e das histórias aqui apresentadas, contribuindo para que esses valores se tornem parte integrante de nossas práticas cotidianas. Que os artigos aqui apresentados, inspirem não apenas mudanças de pensamento, mas também ações concretas em prol de uma sociedade que acolha a todos com dignidade e respeito.

Boa leitura!

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.001

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA UFPA..... 15

Paulo Andrey Loredó de Assunção

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.002

ENSINO MÉDIO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO E MOBILIDADE SOCIAL DE UM ALUNO DA SEGUNDA GERAÇÃO DE MIGRANTES..... 35

Maria Helena de Oliveira Pereira de Carvalho

Haydéa Maria Marino Sant'Anna Reis

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.003

OS DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO E DA COGNIÇÃO EM IDOSOS COM ALZHEIMER..... 49

Isabella Vieira da Silva Lima

Amanda Mascarenha

Daniel Gibin de Freitas Monteiro

Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.004

PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE: ITINERÁRIOS DE UM PROJETO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA SESC EM CASTANHAL – PARÁ..... 71

Simone do Socorro da Rocha Cordeiro Pinto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.005

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA: DA TEORIA À PRÁTICA..... 87

João Alberto Steffen Munsberg

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.006

**RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E
CONTRIBUIÇÕES**..... **109**

Daiane Araujo Avelino Bezerra

Cláudia Lúcia Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.007

**RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E
CONTRIBUIÇÕES**..... **121**

Daiane Araujo Avelino Bezerra

Cláudia Lúcia Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.008

**A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM MEIO AO ESGOTAMENTO DO
SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO**..... **133**

Viviane Carneiro Lacerda Meleep

Rosalee Santos Crespo Istoe

Alice de Souza Tinoco Dias

Marlene Soares Freire Germano

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.009

**CLUBES DE JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS (RPG): UMA
POSSIBILIDADE PARA ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO E COLABORAÇÃO
EM INSTITUIÇÕES FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO**..... **147**

Rebeca Sasso Laureano

Tatiane Negrini

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.010

**TECENDO HISTÓRIAS DE INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DAS
ASSOCIAÇÕES DE SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ**..... **166**

Amaya de Oliveira Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.011

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E BIBLIOTECA INCLUSIVA..... 187

Ana Márcia Andrade Silveira de Sousa

Barbara Suellen Ferreira Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.012

**IMPACTO DAS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NO ACESSO À
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO..... 206**

Alcir Rocha dos Santos

Liliane Pinheiro Rodrigues

Karoline Barbosa de Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.013

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: DESAFIOS
ENCONTRADOS POR PROFISSIONAIS NO ÂMBITO ESCOLAR..... 223**

Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl

Tania Regina Guimarães Trindade

Paulo Rogério Silva de Paiva Junior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.014

**PROMOÇÃO SOCIAL E PROFISSIONALIZAÇÃO: UM BREVE ESTUDO
DA POLÍTICAS DE COTAS SOB A LEI ESTADUAL Nº 9662 DE 28 DE
ABRIL DE 2022 NAS UNIDADES DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA
TÉCNICA (FAETEC)..... 239**

Camila Ribeiro Teodoro

Shirlena Campos de Souza Amaral

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.015

O QUE FAZ UMA ESCOLA SER INCLUSIVA?..... 256

Denise Schittine

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.016

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO.....268

Fabiane Silva Martins

Ana Carolina Cerveira Tavares

Daniele de Jesus Moreira Costa

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.017

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS: NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DE DOCENTES E SUA PERCEPÇÃO ACERCA DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....286

Renata Herta Weiss

Juliana Lira de Andrade

Elka do Couto C. de Carvalho

Inês Barbosa de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.018

POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A OCUPAÇÃO DE VAGAS DA LEI DE COTAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS E DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO.....309

Márcio José Previtalli

Jane Piton Serra

Evandro Moreira da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.019

ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD SOBRE EUGENIA E ENSINO DE GENÉTICA...332

Mauritânia Lino de Oliveira

Gerson de Souza Mól

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.020

A DUPLA-EXCEPCIONALIDADE: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO **347**

Sâmia Magaly Lima de Medeiros Soares

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.021

EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO: ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS DE DEBRET E DE RUGENDAS **362**

Luci Maria da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.022

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA ABORDAGEM INCLUSIVA: CONCEITO, TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... **384**

Mary Delane Gomes de Santana

Claud Kirmayr da Silva Rocha

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.023

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E CONTEXTO HISTÓRICO **402**

Joelma Freire Cordeiro

Mariana Rosa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.024

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM PORTO VELHO: UM OLHAR SOBRE A AMPLIAÇÃO DAS MATRÍCULAS A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **418**

Josineide Macena da Silva

Neire Abreu Mota Porfiro

Marlene Rodrigues

Carlos Magno Naglis Vieira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.025

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PROPOSTAS E DESAFIOS.....**437**

Cleuzilaine Vieira Silva

Ana Carolina Santana de Melo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.026

CORPOS PROFESSORAIS E PERFORMANCES: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DECOLONIAIS EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA PARAÍBA - PB.....**457**

Carlos Joseph Ramos Rafael

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.027

CULTURA DE PAZ E INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA HUMANIZADORA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO AEE DA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA.....**474**

Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas

Maria Cristiane Lopes da Silva

Merysany Silva dos Santos

Geovani Jacó de Freitas

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.028

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL FRENTE AO USO DO METILFENIDADO.....**496**

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.029

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....**518**

Fabíola Silva Matos

Michella Rita Santos Fonseca

Daniel Brandão Menezes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.030

PROPOSTAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO EM ENSINO DE HISTÓRIA..... 537

Carla Renata Vieira Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.031

ATUAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES NA REDE PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 560

Luís Valdo Manuel André

Maria Alda Sousa Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.032

PAIS EXAUSTOS, SAÚDE MENTAL EM RISCO: DESVENDANDO OS IMPACTOS DA EXAUSTÃO PARENTAL NA SAÚDE GERAL DE PAIS E MÃES.. 576

Maria Gabriela Vicente Soares

Vitória Nunes Vidal

Lilian Kelly de Sousa Galvão

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.033

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL..... 594

José wellerson do nascimento

Francisco Jhansen de Sousa Santos

José Gleison Gomes Capistrano

Fabricia Tatiana Pinto da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.034

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA..... 603

Solange Ventura Furtado

Rosa Martins Costa Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.035

ACOLHIMENTO DE ALUNOS DEFICIENTES EM ESCOLAS REGULARES: REAL INCLUSÃO DENTRO DE VÁRIOS DECÊNIOS..... 626

Fátima Fidelis Pantaleão

Vivianne Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.036

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA: INTERVENÇÕES GRUPAIS E A DESPATOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR..... **644**

Letícia Leite Bessa

Luciana Queiroz Fontenele

Jannayna Queiroz Carvalho

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.037

MÚLTIPLAS FORMAS DE LER E VALORIZAÇÃO DA CULTURA DO SERTÃO: A LITERATURA EM MULTIFORMATOS COM PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM..... **661**

Alessandra Lopes de Oliveira Castelini

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.038

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E INTERCULTURAL: O CASO DOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NO NORDESTE BRASILEIRO..... **682**

Emilly Monteiro Alves

Maria Beatriz Franca Diniz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.039

PRODUÇÃO DE LIVROS DIFERENCIADOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS..... **703**

Marta Coelho Castro Troquez

Noêmia dos Santos Pereira Moura

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.040

A PRESENÇA DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: EXPECTATIVAS E OPINIÕES DE PAIS, PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA SAÚDE..... **720**

Raelen Brandino Gonçalves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.041

**PAPEL DO QUALIFICAR ES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE MÃES
ATÍPICAS: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A AMAES.736**

Renata Resstel

Sabrina Santos Colodette

Elisangela Coco dos Santos

Alexandra Oliveira Aragão

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.001

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA UFPA

Paulo Andrey Loredo de Assunção¹
Ronaldo de Oliveira Rodrigues²

RESUMO

Essa pesquisa objetiva compreender, além da realidade acadêmica e as barreiras encontradas por pessoas com deficiência física, como se desenvolve e quais as contribuições de profissionais de apoio designados ao auxílio em atividades básicas cotidianas a esses alunos e como cada um desses agentes visualiza a sua presença e importância na universidade. O estudo desenvolve-se via abordagem qualitativa, conjuntamente à pesquisa exploratória e entrevista. O embasamento teórico se deu por meio de estudos que discutem a Inclusão com base em Lima (2017) Machado e Pan (2012), a legislação brasileira a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/15 e os dados disponibilizados no Censo da Educação Superior de 2015 e 2022. As entrevistas foram realizadas por meio de um questionário aberto respondido por três profissionais que atuam em um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública. Os resultados alcançados com a pesquisa indicam que a presença e disponibilidade desses profissionais, por parte da instituição, contribui enquanto políticas de inclusão, que direciona ao acesso e permanência de pessoas com deficiência física, e que os profissionais se visualizam enquanto parte de um trabalho de grande relevância e que os motiva ao aprimoramento de habilidades, formação profissional e agentes diretos do processo de Inclusão.

Palavras-chave: Ensino Superior, Políticas de Inclusão, Permanência, Deficiência Física.

1 Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pará - UFPA, pauloandrey6@gmail.com;

2 Doutor em Ciências Sociais-Antropologia, Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Breves, Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do PPGCIMES/UFPA, rrodrigues@ufpa.br.

INTRODUÇÃO

Machado e Pan (2012) ao discutirem sobre Pessoas com Deficiência (PcD) e ações/papéis direcionadas a este público, consideram que foram alteradas no decorrer da história, definindo modos de subjetivação. Assim, de acordo com os autores, o reconhecimento dessas pessoas perpassou pela discriminação em diferentes formas como a invalidação cultural e caridade, a partir da ótica de situação de incapacidade, e da superação de barreiras e preconceitos.

O ideal de produtividade e perfeição física estão interligados ao desenvolvimento e avanço da sociedade em diferentes épocas. Este ideal permaneceu e foi o direcionador quanto ao tratamento dado às PcD, em que, segundo Oliveira, A. (2004), há relatos presentes na literatura, que as pessoas com deficiência intelectual tinham uma função a ser ocupada, servindo como o bobo da corte ou a de palhaço. Ou seja, foram destinados a atividades que eram degradantes, discriminatórias e de marginalização.

Ainda na Antiguidade, a exclusão ou até a eliminação das PcD era aceitável e encorajada. Segundo Fonseca (2000), os primeiros povos definiam o extermínio como tratamento às PcD, por visualizá-los como um problema à sobrevivência do grupo, enquanto outros agiam por caridade, como uma forma de agradar aos seus deuses.

Raríssimas foram as exceções em que alguns povos adotaram atitudes de aceitação, apoio ou assimilação “[...] em sua maioria, infelizmente, a estrutura das sociedades sempre inabilitou as pessoas com deficiência como aquelas que não possuíam a menor perspectiva de sobrevivência, ora marginalizando-os, ora privando-os de liberdade” (Lima, S., 2017, p. 53).

Segundo Lima, S. (2017), no Brasil, as primeiras ações para que houvesse atenção para as PcD aconteceram no período imperial, sob o reinado de D. Pedro II, quando foram fundadas duas instituições, na cidade do Rio de Janeiro, a saber: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Por vezes, a marginalização da PcD era oriunda do núcleo familiar, em que as questões socioeconômicas e o desamparo pela parte do poder público, dificultavam ainda mais a sua vida e sua cidadania, contribuindo para o distanciamento do convívio social e a reafirmação do estereótipo de incapacidade, como afirmam Otoni, Mendes e Cavalcante (2020, p. 03):

Essa discriminação era feita também pela família da pessoa com deficiência, que se envergonhava com a situação e não possuía meios legais para buscar a educação necessária. Posteriormente, surgiram leis para que essa população pudesse usufruir do sistema de ensino.

Ainda na década de 1990, o Brasil promoveu uma extensa reforma no âmbito educacional. Nessa reforma, as diretrizes dos acordos internacionais foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterada em nova redação pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

A partir dessa ação, a Educação Especial foi considerada uma oportunidade real de democratização do ensino.

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art.59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 2013, p. 41).

Além da tratativa sobre os direitos de discentes com deficiência, no trecho mencionado, os artigos 58 e 59, citam a necessidade de apoio especializado, quando necessário e a qualificação profissional exigida, respectivamente. Também versa sobre a necessidade de adequação do que é desenvolvido e exposto, em sala de aula, conforme as barreiras enfrentadas por cada aluno, acrescentando que deverá ser analisada a forma de ação desenvolvida para atender a adequação, seja por meios materiais ou digitais.

Já o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, complementa e dá

sequência aos objetivos traçados para o Brasil, no auxílio e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Art. 1º: IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011, p. 01).

Reafirma, também, a obrigatoriedade da matrícula, preconizada na Constituição Federal, incluindo pontos já abordados em decretos e leis supracitados, como os ambientes que propiciem o avanço pessoal e acadêmico, apoio pedagógico individualizado e a presença da PcD, preferencialmente, em uma escola regular.

O decreto em questão orienta a implementação da Sala de Recurso Multifuncional nas instituições de ensino em que há matrícula de PcD na educação básica, e no Ensino Superior, os Núcleos de Acessibilidade, nos artigos 2º e 5º, respectivamente.

Esses ambientes têm por objetivo ser um espaço, na própria instituição de ensino, equipado com recursos que propiciem a acessibilidade, materiais pedagógicos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do discente, além de estimular a autonomia e a independência da pessoa.

Art. 2º: A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio perma-

nente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

Art. 5º: A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011, p. 02).

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade entende-se que a sua função é desenvolver e implementar ações que promovam a acessibilidade da pessoa com deficiência no sentido mais amplo, em que pode fornecer suporte pedagógico, bem como o acolhimento ao discente e o encaminhamento das demandas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem deste, objetivando as melhorias necessárias ao processo.

Para Lima, S. (2017, p. 54) “ainda que os direitos tenham sido conquistados de forma ampla no campo legislativo, com o intuito de alcançar a plena inclusão da pessoa com deficiência, há a recusa por parte do poder público na garantia e cumprimento dos direitos”. Esta recusa acontece em diversos espaços em que o ambiente de ensino se torna propício para o desenvolvimento de acontecimentos que envolvem a discriminação.

Contudo, as adequações necessárias não se restringem às legislações e estrutura, mas, também, ao nível de acessibilidade para o discente com deficiência, além das relações interpessoais dentro do espaço educacional, que podem ocasionar situações de poder e discriminação. Assim, não é a pessoa que necessita de adequação à entidade educacional, mas a própria entidade que deve, obrigatoriamente, organizar-se para receber e propiciar um espaço de trocas e vivências.

Exigências pedagógicas que vão de encontro às práticas educacionais vigentes nas escolas, que mantém resquícios da educação tradicional. Acrescenta-se o fato de que os sistemas educacionais apresentam o discurso da inclusão, em suas políticas, mas não alteram nem a estrutura nem as práticas educacionais das escolas, mantendo com isso situações de discriminação e de exclusão de pessoas com deficiência (Oliveira, I., 2017, p. 48).

É certo que o enfrentamento às mazelas sociais é um processo longo e contínuo, especialmente no que tange à isonomia de direitos. Desse modo, é imprescindível um árduo trabalho instrucional, político e social, que possibilite o avanço e conseqüentemente a diminuição de relações desiguais, prejudiciais ao desenvolvimento social.

O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA AO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do Ensino Superior, a gestão e o direcionamento das políticas voltadas a PcD, fica sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação, que atua por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). Este Programa foi criado em 2005, em consonância aos decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e dispõe sobre a LIBRAS, respectivamente.

A inserção, socialização e desenvolvimento da pessoa enquanto membro do ambiente acadêmico não se restringe – e jamais deve ser restrita – ao ato de matrícula e a presença em sala. O discente com deficiência, enquanto sujeito acadêmico, também deve ser reconhecido enquanto potencial pesquisador e agente direto de transformação, avanço da ciência e suas diversas áreas/temas do conhecimento.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013, p. 12).

As ações que envolvem o referido programa são desenvolvidas por núcleos de acessibilidade, que correspondem a setores de instituições federais de ensino superior, que organizam e implementam as ações direcionadas à acessibilidade

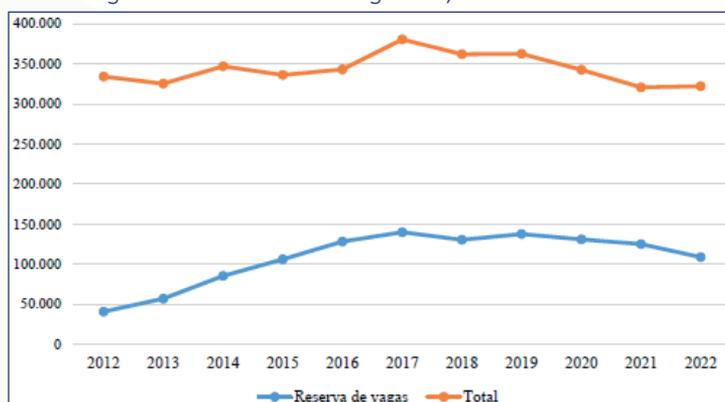
de pessoas com deficiência. Compete aos núcleos “[...] minimizar as limitações físicas, pedagógicas, em nível comunicacional e informacional, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013, p.13).

Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços (Espanha, 1994, p. 16).

Seguindo o que preconiza a legislação brasileira, quanto à Inclusão no Ensino Superior e por possuir estrutura e políticas de ingresso e permanência para discentes com deficiência, a UFPA desenvolve ações direcionadas a uma parte da comunidade acadêmica que necessita de auxílio no que diz respeito ao ingresso, permanência e possibilidades de conclusão de curso com sucesso.

Desde o ano de 2012, o ingresso na Rede Federal de Ensino (Gráfico 1) tem seu quantitativo acima dos 300 mil ingressantes, alcançando o ápice no ano de 2007, com 380.561 aprovados. Estes números são importantes para a discussão e implementação de políticas e ações que atendam a comunidade de discentes ativos nos cursos de graduação, em conjunto aos que ingressam nas universidades. Neste total também estão inclusas as pessoas com deficiência, por meio da reserva de vagas, que alcançou o seu maior número em 2017, e totalizou 108.616 ingressantes em 2022.

Gráfico 1 - Número de ingressantes em cursos de graduação na Rede Federal – Brasil 2012-2022



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep (2022).

Na UFPA as ações direcionadas às PcD são promovidas pela Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), que é vinculada à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). Em suma, “atende o público da Educação Especial, no Ensino Superior, e oferece a assistência estudantil aos discentes com deficiência e superdotação/altas habilidades” (UFPA, 2022). Além de atuar na diminuição de possíveis barreiras aos discentes, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou pedagógicas.

As ações pedagógicas incluem programas como: o Programa de apoio especializado e individual (PAI PcD) e o Pro-pedagógico. Têm por objetivo proporcionar interpretação em LIBRAS, apoio por meio de cuidadores, audio-descrição, transcrição em Braille e outros. Assim como auxílios financeiros, que contribuem para a permanência na instituição, na manutenção de moradia ou na aquisição de materiais que possibilitem maior autonomia quanto aos estudos. Além do fomento à pesquisa através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA-PcD).

No que tange ao alcance do suporte financeiro, o benefício é limitado e não contempla a todos os discentes.

Esses auxílios são considerados importantes para os mais vulneráveis economicamente, no entanto, os recursos não conseguem atingir todos os discentes. Apesar disso, a iniciativa é promissora e permite que estudantes possam permanecer na instituição quando a barreira é econômica (Gonçalves e Teixeira, 2022, p. 20).

Para maior integração à comunidade acadêmica, a CoAcess também conta com o Programa Rede de Saberes, que é voltado a ações formativas disponibilizadas aos alunos com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação e servidores da UFPA. Além de proporcionar cursos como: Curso de Libras; Formação de tradutores/intérpretes de Libras; Oficina de NBR; Oficina de NVDA; Oficina de Dosvox; Curso de enfrentamento ao capacitismo, e outros. Ações que estão em consonância ao que é preconizado para a Educação Especial, por documentos nacionais e internacionais, e contribuem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da pessoa com deficiência.

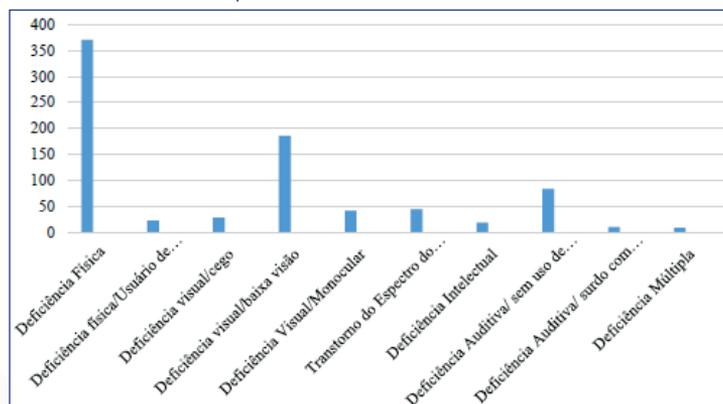
As ações promovidas pela CoAcess são necessárias, considerando também o aumento no número de vagas ofertadas a PcD. Segundo os dados disponibilizados pela CoAcess (UFPA, 2022) durante os anos de 2017 a 2022, o quantitativo de vagas reservadas/oferta teve sua maior disponibilidade no

ano de 2018, com 1.291 vagas. Com os demais anos, ainda que em oscilação, o número total representa 5.299 vagas

No comparativo aos dados de 2021, o número de matrículas de PcD aumentou para 184 alunos. O maior quantitativo refere-se à Deficiência Física (236), seguida pela Deficiência Visual/Baixa visão (186) e Deficiência Auditiva/sem uso de Libras (83), no campus Belém. Nos campi do interior, especificamente em Altamira, refere-se às deficiências Física e Visual, correspondendo a 24 e 16, respectivamente.

Quanto aos cursos de graduação, a pluralidade de alunos é evidenciada no Gráfico 2 em que, os alunos com deficiência física (266), sem uso de cadeira de rodas, lideram a presença na UFPA, seguidos por alunos com baixa visão (191) e alunos com deficiência auditiva (62). Dados que permitem inferir que todos os alunos identificados são alcançados por ao menos uma política de acessibilidade e/ou permanência.

Gráfico 2 - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, no ano de 2022, de acordo com os Tipos de Deficiência



Fonte: Adaptado CoAccess/SAEST/UFPA (2022).

Os dados disponibilizados pela CoAccess vão ao encontro dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, em que mostra a presença em maior número de pessoas com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. Sendo informações importantes para dimensionar a comunidade acadêmica, em específico, e para o aprimoramento das políticas de assistência e permanência a estes discentes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui base na abordagem qualitativa e apresenta caráter exploratório, além de entrevista. O processo de escolha dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados teve por base o tipo e os objetivos da pesquisa. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram: questionário aberto e levantamento bibliográfico.

Quanto a abordagem qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...] Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva e Menezes, 2001, p. 20).

De tal maneira, é possível compreender a partir da realidade, as questões mais subjetivas, além do comportamento, o agir, opiniões e outros. Viabilizando, assim, o aprofundamento no tema da pesquisa.

O caráter exploratório induz ao questionamento com a finalidade de compreensão, esclarecimento e contribui para a geração de hipóteses para o entendimento e explicação sobre a realidade estudada.

A pesquisa inicia-se pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado (Piana, 2009, p. 168).

Como estudo exploratório foi necessário o levantamento bibliográfico, momento inicial desta pesquisa, realizado por meio de pesquisas bibliográficas fundamentadas com o trabalho de Lima, S. (2017); o embasamento em documentos de convenções internacionais e a legislação brasileira quanto às diretrizes e orientações sobre o ensino de PcD, por exemplo da Declaração de Salamanca e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, respectivamente, necessários ao subsídio do estudo e melhor entendimento sobre inclusão no ensino. A junção das informações coletadas durante o processo possibilitou reflexões sobre o contexto histórico em defesa do direito de PcD e como os documentos orientadores foram dispostos

à sociedade e os resultados alcançados por meio de suas implementações e os aprimoramentos devidos.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e a escolha de periódicos brasileiros nas Bases de Dados Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Os materiais encontrados foram escolhidos por meio de uma triagem considerando descritores como: Ensino Superior; Inclusão; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência Física.

As participantes desta pesquisa foram 03 servidoras da UFPA, a quem foram apresentadas um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contém as informações sobre o objetivo da pesquisa, coleta de dados e o sigilo sobre as informações coletadas.

Segundo Lima e Miotto (2007) é importante destacar o direcionamento e o desenvolvimento de um processo de pesquisa, no que se refere à escolha dos procedimentos metodológicos que serão estruturantes para o processo, a fim de obter a maior clareza na sobre o método a ser utilizado.

De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é formado a partir de conjunto de perguntas, geradas a fim de alcançar as respostas e os objetivos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Assim, o questionário composto por perguntas abertas foi aplicado presencialmente e as respostas foram gravadas com auxílio de um *smartphone* e analisadas posteriormente.

Entrevistas [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 03).

O processo de entrevistas auxiliou na compreensão no que tange à presença de barreiras, sejam atitudinais, arquitetônicas ou tecnológicas, e como as servidoras lidam a partir dessa realidade, que ainda assim, conseguem vivenciar e serem vozes ativas para a idealização de ações mais inclusivas e que garantem direitos em meio ao Ensino Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da conversa com as servidoras, aqui representadas por S1, S2 e S3, entendemos que até o momento, não há regulamentação para a função específica de “Profissional de Apoio”, sendo necessária a criação de critérios para o exercício da função. Além do desconhecimento acerca do trabalho que é desenvolvido.

S1: “No caso, a praia e nossa função, eles hoje estão pedindo cuidador de idoso, né? Mas, logo assim, quando eu entrei em 2018, eles pediam quem tinha um curso Técnico de Enfermagem e só quem entrava, quem tinha curso. Hoje, já está se abrindo espaço para outras pessoas, que não seja tão rígido, né? Tem curso cuidador de idoso que abrange também o mesmo, tem que ter o cuidado, tudinho.”

S2: “Muita gente não conhece esse trabalho. Às vezes que chega tem... aqui mesmo dentro da universidade, [perguntam] “aí você trabalha em qual setor?” Aí quando eu falo do trabalho, [a surpresa] “gente, legal esse trabalho! Muito bonito. A gente não conhece esse trabalho”. Quando não outras pessoas... que chega a perguntar “tu trabalhas no hospital?” Não, não trabalho. Trabalho com alunos, na locomoção de aluno que aí eu vou explicar. Mas tem isso dentro da universidade? Muita gente não tem o conhecimento do nosso trabalho”.

S3: “Aí a gente é contratado como cuidador de idosos. A gente só tem cuidador de idoso, porque é pela legislação. Então, a gente entra no cuidador de idoso, mas a gente não é cuidador de idoso. A gente é profissional de apoio, trabalha com pessoas com deficiências. Então, não tem isso assim, bem específico. A gente trabalha com profissional de apoio, com pessoas com deficiências. Cuidador infantil, não, trabalha com pessoas com deficiências”.

É perceptível a preocupação, por parte da gestão superior, ainda que inexistia uma orientação quanto aos requisitos para a função de apoio aos discentes PcD. Visto que de acordo com o levantamento feito pela universidade, do total de alunos PcD matriculados, ou seja, 811 discentes, a parcela que corresponde a deficiência física equivale a 371 discentes, próximo a 50% (UFPA, 2022). No Campus Belém, ao todo, estão matriculados 625 discentes PcD, desse quantitativo, sendo a maioria, está a deficiência física, com 306 discentes. Quando perguntadas sobre quais são as funções que desempenham; os alunos que acompanham; se há alguma especificidade, além da deficiência física; e os cursos de graduação em que estão presentes, obtivemos o seguinte:

S1: “Eu fico com três alunos, né? Ficava porque um já se formou, que é o aluno 1, e ele anda mais de andador. O aluno 2, ele já é [deficiência] múltipla. Ele não mexe perna, não mexe braço. ele é totalmente dependente, tem que dar comida na boca. O aluno 3, além da baixa a visão, ele quebrou a perna, tem os ossos de vidro, a deficiência dos ossos de vidro.”

S2: “Eu acompanho dois alunos, que é o aluno 1, ele é da Biblioteconomia. [...] Então ele não tem equilíbrio no corpo, a deficiência dele é física, e eu auxilio ele muito na locomoção aqui dentro da universidade. Eu ajudo ele mais na locomoção, pro banheiro, quando ele chega na faculdade, [...] eu auxilio ele pra chegar até a sala, e quando ele precisa ir ao banheiro, ir pra vir pro R.U., para fazer a alimentação dele. E tem outra aluna também que é de Engenharia Mecânica, que a deficiência dela também física, é uma deficiência moderada. Então, eu ajudo ela na locomoção, também pra alimentação, ao banheiro também.”

S3: “Fiquei com dois alunos, que ele é da Engenharia da Computação, ele é deficiente físico e aí eu também auxilio ele nessa locomoção, para ir para o RU, ao banheiro. E já a aluna da tarde também é física, mas já é mais moderada porque ela não usa a cadeira de roda, ela consegue caminhar, mas precisa de uma assistência minha para acompanhar até a sala.”

Nesses relatos percebemos que existem uma ou mais especificidades presentes em cada aluno, o que pode demandar um olhar mais atento por parte das profissionais, inclusive nas atividades cotidianas consideradas básicas. No Campus Belém (UFPA, 2022), a maior parte dos discentes com deficiência física estão no Instituto de Ciências da Saúde – ICS, sendo 76 discentes, seguido pelo Instituto de Tecnologia – ITEC e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICESA, com 43 e 42 discentes, respectivamente. Além do acompanhamento direto pelos diferentes cursos e espaços que compõem a

Universidade, as servidoras foram perguntadas como se desenvolvem os seus trabalhos dentro da sala de aula e se havia interferência quanto a autonomia dos discentes que acompanham ou demais que não solicitam o auxílio direto das servidoras.

S1: “Os outros não sabem, e assim, não conhecem o trabalho, mas assim, é que eles são adultos para pedir nosso apoio. Às vezes uma [pessoa diz] “Olha, eu vi um rapaz ali na cadeira de roda, vai lá cuidar dele”. Eu disse não, senhora, não é assim que funciona. Eu sentei, expliquei pra ela, não posso chegar assim.”

S2: “Sim, a gente fica fora de sala, aguardando eles se comunicar através do telefone, do WhatsApp.”

S3: “Porque, às vezes, para não ficar muito distante da gente...de... na hora de chamar, né? Pra ir, por exemplo, ao banheiro, a gente está ali perto. Ali por perto.”

As servidoras informam que o trabalho desenvolvido é concomitante ao estímulo da autonomia e da individualidade de cada discente, referente ao não confundir o acompanhamento com um viés pedagógico, no que se refere ao lembrete/fiscalização quanto ao trabalho acadêmico. Tampouco há a interferência sobre as relações interpessoais entre discentes PcD, professores e demais discentes. Também, não há a solicitação de todos os discentes PcD quanto ao auxílio das servidoras.

Ao serem perguntadas sobre a relação com os alunos que acompanham e se há alguma resistência por parte deles quanto ao serviço, as servidoras relatam sobre a boa comunicação existente entre ambos.

S1: “As vezes meu aluno quer ir a algum lugar e não chamava, ou se precisar me chama, aí quando ele estava lá no Ver-o-pesinho dizia : “Não, deixa que eu vou”. Tipo assim, as vezes eles estão muito independentes que a gente já deixa ele levar e ir empurrando a cadeira dele e tudo. Mas assim, tinha um momento que ele me pedia, acho que só mesmo com as urgências, com muita urgência. Mas ele, quando eu vi, ele estava lá. Aí também não abordava ele, deixava ele, só me aproximava dele quando ele me pedia auxílio”.

S2: “O meu, ele não tem, mas ele é assim um aluno que diz assim: “Eu quero ganhar minha independência”. Assim, ele diz, é tanto que ele consegue comer, pegar algo e agora ele está tentando treinar para comer no garfo. E ele diz que quer ganhar, conquistar mais ainda, para ele conseguir fazer mais as coisas dele.

Nesse sentido, notamos que os próprios discentes, apesar da solicitação do auxílio das servidoras, valorizam o próprio empenho na busca da autonomia em atividades cotidianas, buscando ajuda apenas quando necessária.

Sobre as barreiras encontradas no espaço universitário, as servidoras exemplificam locais e situações que dificultaram a livre circulação junto aos discentes. Em grande parte, obstáculos como os carros estacionados em frente as rampas de acesso, elevadores com defeito, carrinhos de vendas de doces e outros em meio ao caminho, são os destaques entre os relatos, que também se estendem ao espaço externo da universidade.

S2: “O banheiro lá... é precário. Aí a gente tem que vir aqui pro banheiro, pra cá pro laboratório, né? Que é um banheiro que já é bem [melhor]...dá

uma boa caminhada para lá. Assim também como também ali na Estação [de ônibus], a gente tem uma dificuldade, ela sendo cadeirante, para empurrar aquela cadeira de rodas. É um pouco difícil para...tanto quando na chegada quanto na saída, aquelas rampas quebradas, né? Difícil. E também não só isso, como também na questão...na hora de... de embarcar ela nos ônibus, que às vezes também os motoristas têm muitos que não querem levar, outros dizem que aquela... que era coisa que eleva, né? O elevador tá quebrado, muitas das vezes não. Às vezes eu cheguei até a brigar com um motorista”.

S3: “Meu aluno tem que ir para o laboratório, tem que ir para a sala dele, então é locomoção para lá e para cá. E o acesso para chegar até esses devidos lugares tem uma grande dificuldade, porque para chegar na sala dele, tem um certo local, que é de difícil essa cadeira dele pra gente conseguir passar, tem que ter um jeitinho pois tá super desgastado lá. Isso ele já acionou, já foi, já... que ele é insistente, ele vai atrás. E dizem que a prefeitura tá esperando o recurso e tal, mas até agora não resolveu. Mas é muito difícil. Ele diz assim: “Essa cadeira de rodas aqui não vai vencer até o final do semestre, do segundo semestre”. Então a gente tem muitas dificuldades sim, com certeza”.

É perceptível que a estrutura física da universidade não contribui para a livre circulação da comunidade acadêmica, em especial dos discentes que fazem o uso da cadeira de rodas. Situação que contribui para a insegurança dos discentes e a inacessibilidade dos espaços.

De acordo com o Capítulo II da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que versa sobre a Igualdade e da não discriminação, respectivamente nos artigos 4º e 5º indica:

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

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

Art. 5º: A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante (Brasil, 2015, p. 03).

Os artigos contêm duas palavras presentes de forma recorrente – ou implícita – em relações interpessoais com as PcD, sendo a exclusão e a discriminação, que se relacionam a atitudes inadequadas, que proliferam o “capacitismo”. O termo é referente ao ato de discriminar a pessoa com deficiência em que é considerada como sendo inferior ou inapta para exercer determinadas atividades.

Em meio a conversa, é unânime entre as entrevistadas, a presença do capacitismo no cotidiano e como a convivência com os discentes e o aprimoramento necessário para o trabalho, contribuíram para a formação pessoal e compartilhamento de informações a fim de diminuir ideias errôneas acerca das PcD.

S1: “Quando a gente entrou aqui, a gente tem aquele pensamento que as pessoas com deficiência só têm no hospital. Tanto é que quando eu entrei aqui, eu falei assim: tem aqui, eu não acredito. Assim, os alunos com deficiência podem estudar. Eu entrei nesse pensamento, pois muita gente tem. Então quando eu vi eles querendo participar, estudando, fazendo [...] lá eu me encontrei, pois eu não imaginava que os autistas, os com paralisia cerebral... crianças, sabe? Com várias deficiências ali, síndrome [...] tu te sente assim, como se tu pudesse fazer algo para essas pessoas, porque eles têm pensamento, as pessoas com deficiência não vivem de tomar remédio, injeção e ser limpada e cuidada, mas é muito além daquilo. Porque lá no [...] a gente passou muito por isso. Eles são discriminados lá fora, então não podem ser discriminados aqui dentro”.

S2: “E eles [pessoas externas] não acreditam que um aluno com deficiência é estudante de Direito, é estudante de Medicina, é estudante de Engenharia, é Arquivo, é Biblioteconomia, é Computação... “Meu Deus, não acredito. Tem isso na UFPA?”. Então são coisas que precisam ir lá pra fora, né? Precisa ir adiante. Expandir, né? Expandir. Então as pessoas não acreditam. Eu disse, gente, e eles são muito inteligentes. Muito inteligentes mesmo”.

São relatadas a formas de instrução e trabalho direto com os discentes, afim de resguardar a postura e evitar desgates por conta do esforço físico realizado.

S2: “Tem os cursos, né? Que eles... Ah, gente, vai ter... Tem uns projetos de cursos, a gente acompanha...palestra também que fala sobre a deficiência física, o que está envolvido com a deficiência física, a gente participa pra gente ter mais conhecimento, né?”

S3: “A responsável pela equipe, ela treina a gente, né? A troca do aluno, da cadeira de roda para usar o banheiro com postura, para a gente ter a postura, as técnicas de como...Para não danificar a nossa coluna. Não me dá problema também. [...] devido a tudo isso para dar treinamento para a gente ter a nossa postura, para fazer a transferência deles do vaso para a cadeira. Não é assim, mas é que a gente tem que... Tem aquela técnica só

para o treinamento, para trabalhar então com o aluno. Então a gente tem sim esse treinamento”.

É importante a informação de que a gestão superior promove momentos de informação, em conjunto a iniciativa das servidoras em adquirir mais conhecimento acerca da deficiência física e em como melhor auxiliar os discentes, além dos cuidados próprios no exercício da função.

Ao fim da conversa, foram convidadas a comentar livremente sobre algo que não foi perguntado, mas que consideravam de suma importância para o conhecimento acerca da função e dos seus cotidianos.

S2: “Eles falam, dizem assim: “se não fossem vocês, olha, o trabalho de vocês me ajuda muito, porque se não fossem vocês aqui, vocês são meu braço e minhas pernas, se não fossem vocês, as coisas ficariam muito difíceis”. A aluna falou que ela tinha dificuldade para vir à aula, porque? Às vezes ela não tinha quem pudesse ajudar [...] Até aí ela passou a mudar, até ela conhecer o trabalho do profissional de apoio aqui dentro da universidade. Aí ela assim... deslumbra pelo nosso trabalho: “Não, vocês são... posso hoje terminar meu estudo graças a vocês. Porque eu faltava, eu não podia vir porque não tinha ninguém para me ajudar. E que esse projeto cresça mais e mais, né?” Chame mais profissional de apoio”.

S3: “Que o nosso trabalho, ele seja mais conhecido, né? Tipo, por outras pessoas. Que possamos abrir até caminho para que outras pessoas venham, conheçam nosso trabalho e possa crescer nosso... tipo de trabalho, né? Que é esse. É um trabalho bonito, mas também para ser conhecido”.

Mediante a isso, percebemos o quão necessária é a estrutura com ações que atendam ao público PcD, nesse caso, os discentes com deficiência física, que podem contar com o auxílio da universidade, para a sua permanência, por meio das profissionais de apoio. Iniciativas de atendimento, a exemplo dessa, contribuem para a diminuição das desigualdades no ambiente acadêmico e viabilizam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos do discentes PcD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa foi possível conhecer e entender sobre uma equipe entre as diversas equipes que fazem parte da comunidade de servidores da UFPA, no caso, as das Profissionais de Apoio. As diferentes visões, realidades e contextos vivenciados pelas Profissionais junto aos discente que acompanham,

são importantes para dimensionar os processos inclusivos no Ensino Superior, suas dificuldades e possibilidades de avanço. Principalmente, pela forma que a Universidade é observada agora, não sendo feita por um discente ou um docente, mas por servidoras tão essenciais e que personificam uma política que contribui em diversos âmbitos.

Apresentamos um breve contexto sobre as PcD e discussões que orientam e garantem direitos à educação inclusiva, além de um contexto acerca da UFPA, sobre o acesso e permanência de PcD no Ensino Superior, em consonância às políticas de auxílio ao público em questão. O trabalho também possibilitou reflexões sobre o percurso histórico em defesa do direito das PcD, além de que não uma profissão específica direcionada ao atendimento de PcD física, mas que ainda assim, a situação pôde ser contornada e desenvolvida com empenho.

Desse modo essa pesquisa, que culmina com o relato das servidoras, contribui não somente para a ampliação de discussões sobre o processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência que estão ou almejam estar no Ensino Superior. Mas, para as melhorias que ainda necessitam, sejam na estrutura física ou organizacional, sobre o conhecimento ou o desconhecimento acerca do trabalho desenvolvido. Pois, a Universidade é um lugar que deve ser ocupado pelo mais diferentes grupos e públicos e deve se tornar, de fato, um espaço acessível e reconhecedor de direitos e das diferenças dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 12796/2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: 2022.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.**

Cadernos de pesquisa, p. 139-154, 2002.

ESPAÑA. **Declaración de Salamanca: Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. ESPAÑA.

FONSECA, R. T. M. (2000). **Proteção jurídica dos portadores de deficiência**. Revista de Direitos Difusos, 4(1), 481-486.

GONÇALVES, A. M.; TEIXEIRA, S. R. dos S. . **Coordenadoria de acessibilidade da ufpa: experiências e desafios no ensino superior**. Educere et Educare, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, S. S.. A lei da inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**.

1.ed. Belém: EDUEPA, 2017. p.52-66. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf> Acesso em: 07 de jul. 2024.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de jul. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

OLIVEIRA, A. M.. Um duplo aspecto da noção de obstáculo epistemológico na educação matemática. In: C. P. A. Alves, & O. Sass (Orgs.), **Formação de professores e campos do conhecimento** (pp. 63-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2004

OLIVEIRA, I. A. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**. 1.ed. Belém: EDUEPA, 2017. p.37-51. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

OTTONI, M. A. M.; MENDES C., S.; CAVALCANTE N. O., S.. Políticas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 129–137, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1966>. Acesso em: 30 ju. 2024

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. Florianópolis, 2001.

UFPA. **Dados PcD 2022**. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1r-s3epXtGUWHMQ-MOK8QOKTNsuQBrdvx2/view> >. Acesso em: 22 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.002

ENSINO MÉDIO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO E MOBILIDADE SOCIAL DE UM ALUNO DA SEGUNDA GERAÇÃO DE MIGRANTES

Maria Helena de Oliveira Pereira de Carvalho¹
Haydéa Maria Marino Sant'Anna Reis²

RESUMO

No Brasil, as migrações fronteiriças se intensificaram nas últimas décadas provocando demanda por escolarização de crianças e adolescentes filhos de migrantes, e consequente aumento do número de matrículas nas escolas públicas. O fato de nascer ou crescer em um país diferente do de seus pais representa um desafio único, além de uma constante negociação entre culturas. Sendo o ensino médio uma etapa de crescimento e aprendizados, nos interessa descobrir quais são as oportunidades oferecidas por uma formação média de nível técnico, para fortalecer a inclusão, a permanência e a mobilidade social do aluno migrante, em seus diversos contextos. Importa analisar as expectativas e estratégias familiares utilizadas a fim de promover a valorização de seu capital cultural e identificar os principais fatores que influenciam os resultados educacionais e contribuem para o sucesso e a superação de desafios, à luz do conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu, para a análise de aspectos socioeconômicos, culturais, demográficos e raciais que condicionam a visibilidade e invisibilidade na aquisição das oportunidades educacionais. Como procedimento metodológico será adotada a história oral de vida, pois esta permite uma ligação interdisciplinar entre a história, a memória e a identidade, sob a perspectiva de Abdelmalek Sayad sobre as experiências da

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) – Rio de Janeiro; mariahelenacarvalho@gmail.com

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) haydea.reis@unigranrio.edu.br

segunda geração de migrantes e suas estratégias de resistência e afirmação da identidade cultural. Como colaboradores da pesquisa contaremos com o auxílio de um aluno da segunda geração de imigrantes bolivianos e sua família, suas memórias pessoais, sentimentos, percepções, e modos de estar no mundo, para compreensão das expectativas familiares, da dinâmica social do grupo ao qual pertencem. As discussões sobre os processos migratórios na América Latina e Brasil serão embasadas pelas reflexões formuladas por Bourdieu e Sayad, sobre as conexões entre capitalismo, modernidade e dominação colonial.

Palavras-chave: Migrações fronteiriças, Ensino médio, Formação Técnica, Oportunidades Educacionais.

INTRODUÇÃO

A migração tem sido uma constante na história, representando uma estratégia de adaptação ao meio e de busca por melhores condições de vida. Na América do Sul, esse processo foi profundamente impactado pela colonização europeia, que gerou fluxos populacionais significativos desde o período colonial. Além disso, os movimentos de migração entre as nações independentes sul-americanas se intensificaram a partir do século XIX, principalmente com a chegada de imigrantes europeus em busca de oportunidades econômicas.

No século XXI, os fluxos migratórios na América do Sul se intensificaram, impulsionados por fatores como pobreza, violência e precariedade no trabalho. O Brasil, em particular, tem recebido um número crescente de imigrantes de países fronteiriços, especialmente após a aprovação de acordos que facilitam a mobilidade dentro do Mercosul.

A interdependência das crises políticas e econômicas e o surgimento de questões globais (como população, meio ambiente, desenvolvimento, alimentação, energia, urbanização, instabilidade política) impulsionadas pela globalização e relevantes para a migração, continuam a impulsionar os movimentos populacionais na América do Sul, tanto dentro dos países quanto através das fronteiras internacionais, tornando a mobilidade um fator essencial para o desenvolvimento humano.

Como um processo social complexo, a migração não é simplesmente uma resposta aos desequilíbrios de desenvolvimento ou uma solução para problemas como o desemprego, a pobreza ou o envelhecimento da população. Como tal, a migração e a mobilidade são moldadas por processos mais amplos de globalização, desenvolvimento, transformação tecnológica e urbanização e, por sua vez, contribuem para moldá-los.

Esse aumento migratório trouxe desafios específicos ao sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à escolarização de crianças e adolescentes migrantes. Em relatório divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em 2021, apontou que a população migrante ou refugiada em idade escolar, que era de cerca de 10 milhões, saltou para 14,8 milhões, sendo que mais de 7 milhões não conseguiram frequentar a escola. Mais da metade de todas as crianças migrantes e refugiadas – 51% – não frequentavam a escola.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica passou de 41.916, no início da década de 2010, para 130.000 em 2020.

No nível secundário, a taxa foi de 41%, sinalizando que continuam a existir barreiras estruturais significativas para estes alunos acessarem o ensino médio, fato que diminui as expectativas de emprego, saúde, independência e liderança e os torna menos suscetíveis a serem inseridos em situações de trabalho escravo.

No conjunto de dispositivos legais existentes no Brasil, a começar pela Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) e sobretudo na Lei da Migração (nº 13.445, 2017) fica claro que há direitos universais garantidos pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. Ainda que paulatinamente, podemos acompanhar nas últimas décadas do sistema educacional brasileiro, o desenvolvimento de programas e projetos destinados ao reconhecimento da diversidade de diferentes grupos, embora ainda não haja a representatividade real de políticas destinadas ao migrante.

No âmbito dos direitos fundamentais, o direito à educação do migrante não se resume ao acesso, e a permanência pode favorecer outros aspectos relacionados à integração e ao bem-estar, resultando em uma trajetória exitosa. Se considerarmos que o abandono escolar é mais evidente entre os jovens de 15 a 19 anos, a possibilidade de acessar e concluir o ensino médio, pode ser fator determinante para o futuro destes jovens e suas famílias.

Para a segunda geração de migrantes, o Ensino Médio Técnico pode representar uma via estratégica de inclusão social e mobilidade econômica. A qualificação profissional oferecida nesse nível educacional é uma oportunidade para superar as barreiras que dificultam o acesso ao mercado de trabalho.

A conclusão do ensino médio pode ser vista como uma conquista básica para alcançar níveis de integração, bem-estar e cidadania. Acessar o ensino médio profissionalizante pode representar para os jovens migrantes uma possibilidade a mais de conseguirem uma educação diferenciada e acesso à subsequentes postos de trabalho, o que pode representar a mitigação das desigualdades de oportunidades e acesso a benefícios nas múltiplas esferas da vida social, afastando-os da exposição a diferentes formas de exploração.

No entanto, também é fundamental questionar em que medida a educação técnica oferecida no ensino médio, em sua estrutura atual, é capaz de atender às necessidades desses alunos, levando em conta as particularidades sociocul-

turais e econômicas que influenciam suas trajetórias educacionais. Diante desses desafios, o artigo busca analisar criticamente as perspectivas oferecidas pelo Ensino Médio Técnico para a segunda geração de migrantes no Brasil, utilizando o conceito de capital cultural de Bourdieu (2007) e as reflexões de Abdelmalek Sayad (1998) sobre as estratégias de resistência e afirmação de identidade.

O objetivo é compreender as dinâmicas sociais que influenciam o sucesso educacional e os caminhos para a inclusão e mobilidade social desses jovens.

METODOLOGIA

Diante da impossibilidade de realizar as entrevistas, devido ao prazo para liberação da pesquisa pelo comitê de ética, a metodologia adotada se concentrou numa análise crítica do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (2007) e do arcabouço teórico de Abdelmalek Sayad (1998) e sua aplicabilidade no contexto de educação técnica e inclusão social aplicadas a um estudo de caso sobre a segunda geração de migrantes.

Selecionamos para a análise o estudo de caso realizado por (Oliveira, 2012), considerando os descritores: filhos de imigrantes; latino-americanos, além de sua pertinência com a temática de nossa pesquisa. Apesar de não considerar especificamente a educação profissional tecnológica oferecida no ensino médio, o trabalho “A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo” analisa a inserção e as condições de vida da segunda geração de imigrantes latino-americanos em São Paulo, com foco na geração 1.5 de crianças que migraram ainda pequenas e segunda geração, filhos de imigrantes nascidos no Brasil, com a realização de entrevistas qualitativas de alunos matriculados entre o nono ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Ao desenvolver uma discussão teórica aprofundada sobre os conceitos, e sua relação com a mobilidade social de filhos de migrantes no contexto educacional brasileiro, pretendemos apresentar sua relevância para entender as dinâmicas ou problemáticas dos impactos dos processos migratórios na experiência educacional e social dos jovens migrantes e suas estratégias de resistência e afirmação cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo de caso foca em migrantes bolivianos, paraguaios e peruanos, identificando os desafios como a discriminação, barreiras de idioma e dificuldades de inserção econômica. Os resultados revelam que, embora muitos estudantes dessa geração aspirem à mobilidade social e à integração, enfrentam limitações, tanto institucionais quanto sociais, que impactam suas trajetórias educacionais e oportunidades no mercado de trabalho.

O estudo de caso se baseia na teoria da segunda geração e nas discussões sobre assimilação e adaptação, explorando as dinâmicas de integração da segunda geração em sociedades receptoras e especialmente a partir das condições socioeconômicas, do contexto de discriminação e da mobilidade social. A mobilidade social, é abordada conforme o conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu (2007). No contexto educacional o papel das aspirações dos migrantes e suas famílias é sinalizado no estudo, apontando como a escola desempenha um papel central no desenvolvimento dos jovens migrantes, moldando suas aspirações e expectativas. A diferença entre as aspirações, ou seja, aquilo que desejam alcançar, e as expectativas de que aconteça, reflete o desafio entre a motivação pessoal e as barreiras estruturais encontradas.

Observou-se que em relação às possibilidades de carreira e inserção do mundo do trabalho, embora muitos jovens expressem aspirações de mobilidade social e objetivos de carreira ambiciosos, devido às dificuldades de inserção e as limitações de ascensão profissional enfrentadas por essa população, muitos desses jovens costumam se concentrar em nichos de mercado onde seus pais ou familiares já estão inseridos, como áreas de baixa remuneração e pouca estabilidade. Essa realidade, além de refletir a falta de oportunidades, mostra um padrão de continuidade intergeracional laboral, onde os filhos de imigrantes acabam ocupando postos similares aos dos pais, com poucas chances de progressão. Assim, o estudo evidencia a necessidade de políticas públicas que ampliem as oportunidades educacionais e profissionais para promover uma real inclusão social e econômica para essa população jovem de origem migrante.

CAPITAL CULTURAL E CONDIÇÃO MIGRANTE

As conexões entre Pierre Bourdieu (2007) e Abdelmalek Sayad (1998) são interessantes para uma reflexão sobre as desigualdades educacionais no con-

texto migratório. Sayad (1998) foi influenciado de maneira ímpar por Bourdieu (2007), com quem colaborou por muitos anos, e ambos se dedicaram a entender como as estruturas sociais reproduzem desigualdades. A teoria de Pierre Bourdieu (2007) e as reflexões de Sayad (1998) estão profundamente conectadas, especialmente quando se trata de analisar migração, educação e desigualdade social. E podem auxiliar no entendimento de como o sistema educacional, especialmente no ensino técnico, pode ser uma faca de dois gumes, servindo como um espaço de reprodução das desigualdades ou servir como um espaço de luta por reconhecimento e inclusão.

O conceito de capital cultural de Bourdieu (2007) oferece uma ferramenta analítica para entender como os jovens da segunda geração de migrantes estão posicionados na hierarquia social. Por outro lado, as reflexões de Sayad sobre a condição migrante ajudam a capturar as complexas dinâmicas identitárias e sociais que moldam suas trajetórias. Essas perspectivas, quando combinadas, são essenciais para explorar os desafios e as perspectivas de mobilidade social dos jovens da segunda geração de migrantes.

Ao estabelecer uma relação entre a teoria de Bourdieu (2007) e as reflexões de Sayad (1998) no contexto da migração e da educação, percebemos como os conceitos de capital cultural de Bourdieu (2007) e as análises de Sayad (1998) sobre a condição migrante oferecem um arcabouço teórico complementar e relevante.

Pierre Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural para explicar como as classes sociais reproduzem suas posições na sociedade por meio da educação e outros mecanismos simbólicos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar". (Bourdieu, 2007, p. 41).

O conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu (2007), tem sido amplamente utilizado para explicar como recursos culturais, como conhecimentos, habilidades e competências adquiridos através da educação e da socialização, que são valorizados numa sociedade, podem ser convertidos em vantagens sociais e econômicas, e influenciam as trajetórias escolares e o sucesso acadêmicos de indivíduos de diferentes contextos culturais e sociais.

Por sua vez, Abdelmalek Sayad (1998) argumenta que a experiência migrante é carregada de estigmas e desvalorização social, que se somando à desvantagem do capital cultural, agrava as desigualdades social e educacional. Essa situação afeta a maneira como os migrantes e seus descendentes percebem seu lugar na sociedade e, conseqüentemente, influencia suas aspirações e trajetórias educacionais.

[...] o, en otros términos, el hecho de no ser “nacional” del orden nacional en el cual la inmigración lleva a vivir y no vivir (debido a la emigración) en el orden nacional del cual se es “nacional”, es estar privado y privarse del derecho más fundamental, el derecho del nacional, el derecho a tener derechos, el derecho de pertenecer a un cuerpo político, de tener un lugar, una residencia, una verdadera legitimidad, es decir, el derecho de poder dar sentido y razón a su acción, a sus palabras, a su existencia; es el derecho de poder tener una historia, un pasado y um futuro y la posibilidad de apropiarse de ese pasado y ese futuro, la posibilidad de dominar esa historia. (Sayad, 2008, p. 105).

Para o jovem migrante, especialmente da segunda geração, o grande desafio é que há possibilidade de que seu capital cultural herdado, não corresponda ao que é valorizado no novo contexto social e escolar, gerando desigualdades na aquisição de capital educacional e conseqüente sucesso acadêmico.

REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES NO ENSINO TÉCNICO

A combinação das teorias de Bourdieu e Sayad oferece uma compreensão mais completa dos desafios enfrentados pela segunda geração de migrantes na educação, particularmente no ensino técnico. Embora o ensino médio técnico ofereça uma formação prática voltada para o mercado de trabalho, ele também pode reproduzir as desigualdades em várias dimensões.

A teoria de Pierre Bourdieu (2007) ajuda a entender como as diferenças no capital cultural e capital econômico entre os alunos influenciam suas oportunidades dentro desse sistema educacional, pois para ele o capital cultural consiste em um fator significativo para a permanência do estudante na escola e para a mobilidade social. O capital cultural seria o principal motivador da tendência que leva o sistema escolar incorporar a meritocracia à sua cultura.

No Brasil a etapa do ensino médio é marcada pelo baixo ingresso e evasão escolar, e as causas estão relacionadas a fatores sociais e econômicos, além de

dificuldades de ambiente escolar, portanto, a baixa presença de jovens migrantes no ensino médio brasileiro é um fenômeno multifacetado, resultante de uma combinação de fatores estruturais, econômicos, culturais e institucionais. Ao analisar as razões pelas quais apenas uma pequena parcela desses jovens alcança essa etapa da educação, é importante considerar diversos aspectos interrelacionados que dificultam o acesso e a permanência dos migrantes no ensino médio.

Estudantes migrantes, muitas vezes enfrentam dificuldades econômicas e sociais que os colocam em desvantagem em relação a alunos nativos. Situações de vulnerabilidade econômica, em famílias que enfrentam dificuldades em garantir condições básicas de sobrevivência, podem empurrar precocemente este aluno para o mercado de trabalho. A necessidade de contribuir com a renda familiar faz com que a educação formal seja relegada a segundo plano, dificultando o acesso e interrompendo a trajetória educacional.

Para muitas famílias migrantes, a escola pode parecer um luxo inacessível, visto que as demandas econômicas do presente imediato (trabalho, sustento, sobrevivência) frequentemente superam as perspectivas de longo prazo associadas à educação. Nesse sentido, o risco de trabalho infantil e as jornadas exaustivas de trabalho informal entre jovens migrantes são fatores que limitam suas oportunidades de completar o ensino fundamental e alcançar o ensino médio. Pode ser, ainda, que esses alunos não sejam direcionados para o ensino técnico por não ter orientação suficiente em relação às oportunidades oferecidas pelo sistema de ensino brasileiro, para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho formal.

Por outro lado, é importante analisar que quando o ensino técnico se torna a única opção disponível, a segregação começaria na própria estrutura educacional, onde os alunos de famílias mais vulneráveis, incluindo migrantes, são frequentemente canalizados para cursos técnicos voltados para áreas de baixo status social e econômico, como indústria, serviços básicos e comércio. Reforçando a ideia de que esses jovens estão destinados a ocupar posições de trabalho de menor prestígio e remuneração no mercado de trabalho reforçando a posição subalterna de suas famílias no tecido social. Assim, esses alunos seriam direcionados para o ensino técnico não por escolha, mas pela falta de alternativas viáveis, como o ensino regular que lhes ofereceria uma formação mais ampla e preparatória para o ensino superior.

A formação técnica, focada em habilidades práticas e imediatas, muitas vezes não fornece o tipo de capital cultural valorizado nas esferas sociais mais elevada, e jovens migrantes que já possuem um capital cultural desvalorizado pelo país de acolhida (como conhecimentos e línguas de seu país de origem), encontram ainda mais dificuldades para integrar o sistema e alcançar mobilidade social. Eles podem ser educados para ocupar cargos de nível técnico, mas ainda ficariam longe de adquirir as habilidades simbólicas que permitiriam seu ingresso em posições mais prestigiadas e bem remuneradas. Assim, a educação técnica pode reforçar desigualdades ao focar em uma formação que, embora útil, limita as oportunidades dos alunos migrantes a setores profissionais de menor valorização social e econômica.

ENSINO TÉCNICO COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Bourdieu argumenta que a educação, em vez de ser um espaço neutro de mobilidade social, pode funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, perpetuando as vantagens daqueles que possuem o capital cultural adequado. Para jovens migrantes, a educação pode ser um espaço de reprodução das desigualdades, uma vez que suas famílias podem não possuir os recursos culturais e econômicos que facilitam a trajetória no sistema educacional.

E provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamente tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o curso. (Bourdieu, 2007, p.41).

De acordo com Bourdieu (1986), o capital cultural pode ser distribuído de maneira desigual entre diferentes grupos sociais, refletindo as divisões de classe, gênero, raça e origem étnica. No contexto das trajetórias escolares, jovens de famílias com maior capital cultural tendem a encontrar mais facilidade para adaptar-se às normas, linguagens e expectativas das instituições educacionais, o que pode favorecer seu desempenho acadêmico.

No entanto, é crucial evitar interpretações deterministas desse conceito, especialmente ao abordar trajetórias escolares, e o capital cultural deve ser compreendido como um conjunto de recursos que interagem com diversos fatores sociais, estruturais e subjetivos, sem predeterminar de forma rígida os resultados educacionais de cada indivíduo.

Assim, tratar o capital cultural como um fator exclusivamente determinante implicaria ignorar as dinâmicas de agência individual e de resistência, bem como as mudanças estruturais nas próprias instituições educacionais. Como enfatiza Bourdieu: “o habitus não é um destino; [...] as disposições que ele constitui são apenas tendências que se realizam mais ou menos completamente dependendo das oportunidades oferecidas pela conjuntura” (Bourdieu, 1977, p. 83).

Por outro lado, Sayad traz à tona a ideia de que a educação também pode ser um espaço de resistência e afirmação identitária. Ao lidar com a marginalização e a invisibilidade social, as famílias migrantes e seus filhos desenvolvem estratégias de resistência, buscando formas de valorizar sua identidade cultural enquanto negociam as exigências do sistema educacional. Sayad (1998) identificou várias estratégias de resistência, que complementam a análise de Bourdieu (2007), mostrando que, embora os migrantes enfrentem grandes obstáculos, eles também constroem formas de lutar por inclusão e reconhecimento no novo contexto social.

Enquanto Bourdieu (2007) explica como o capital cultural limitado desses jovens pode restringir sua mobilidade social, Sayad (1998) oferece uma visão de como a condição migrante complica ainda mais essa situação, impondo barreiras adicionais relacionadas à identidade e ao pertencimento. Ambos concordam que, apesar dessas barreiras, há espaços de agência e resistência que podem ser mobilizados para desafiar as estruturas sociais e promover a inclusão.

Dessa forma, o ensino técnico pode também ser visto como um espaço de luta por inclusão e reconhecimento, especialmente quando olhamos pela perspectiva da resistência e da agência como sugere Sayad (1998). O processo de migração e adaptação à nova sociedade não é apenas de passividade diante das adversidades, mas também de agência e afirmação de identidade. As famílias migrantes, apesar de sua condição de desvantagem, frequentemente desenvolvem estratégias de valorização e resistência, buscando formas de usar a educação como um meio de ascensão social. A formação técnica pode ser percebida como uma via rápida para a inserção no mercado de trabalho, permitindo a jovens migrantes acessar empregos formais e, potencialmente, melhorar

a condição socioeconômica de suas famílias. Ao obter qualificações técnicas, esses jovens podem desafiar as expectativas sociais que os colocam à margem do sucesso educacional.

Além disso, o ensino técnico pode proporcionar um espaço onde os jovens migrantes tenham reconhecimento de seu valor no mercado de trabalho e ganhem maior visibilidade social. Embora a formação técnica possa inicialmente ser vista como uma limitação, ela também pode funcionar como uma ferramenta de afirmação de capacidades e habilidades, especialmente em setores em que há escassez de mão de obra qualificada, na qual esses jovens possam se destacar em áreas, nas quais suas habilidades práticas sejam valorizadas, utilizando o conhecimento técnico como uma forma de ganhar reconhecimento e visibilidade social.

O ensino técnico, se aliado a políticas inclusivas, pode se tornar uma ponte para a mobilidade social, especialmente se puder proporcionar o acesso a programas de estágio, mentorias e redes de apoio profissional. Ao criar conexões com o mercado de trabalho e integrar os jovens migrantes em redes profissionais, a formação técnica pode ajudar a romper ciclos de exclusão. No entanto, isso depende de políticas que garantam que o ensino técnico não seja um caminho sem saída, mas uma via de conexão com outras oportunidades, como a educação continuada e o ensino superior.

Para que o ensino técnico seja um espaço de inclusão e não de reprodução de desigualdades é necessário a implementação de políticas educacionais, que garantam que ele funcione como um mecanismo de inclusão social, com a elaboração de currículos culturalmente sensíveis que levem em conta a diversidade cultural dos estudantes migrantes e valorizem suas experiências e conhecimentos prévios, incluindo a língua e cultura de origem. A criação de programas de apoio específico, como reforço em língua portuguesa, orientação acadêmica e suporte psicológico, podem ajudar a integrar melhor esses alunos no sistema e combater a evasão, assegurando o acesso e a continuidade de formação dos jovens migrantes, do ensino técnico ao ensino superior, evitando que o ensino técnico seja um beco sem saída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação técnica no ensino médio para jovens migrantes, é um terreno ambíguo. Por um lado, ela pode reforçar desigualdades, canalizando esses estu-

dantes para ocupações de menor prestígio, sem o capital cultural necessário para uma mobilidade social significativa. Por outro lado, ela pode funcionar como um espaço de inclusão e resistência, especialmente se for integrada a políticas que promovam a valorização cultural, o suporte acadêmico e o acesso a novas oportunidades educacionais e profissionais. O potencial de transformação social dessa formação depende da maneira como ela é estruturada e de como os jovens migrantes podem utilizá-la para desafiar as limitações impostas por sua condição social.

A formação técnica oferecida no ensino médio pode servir tanto para reproduzir desigualdades sociais quanto para servir como um espaço de luta por reconhecimento e inclusão, dependendo de como é implementada e acessada pelos alunos, especialmente os jovens migrantes.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487– 499, set. 2010.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; SAYAD, A. A dominação colonial e o saber cultural. *Revista de Sociologia e Política*, n. 26, p. 41–60, jun. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.: <https://www2.camara.leg.br/legin/>

fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017784336publicacaooriginal-152003pl.html. Acesso em maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Estabelece a Lei de Imigração e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: março 2023.

LANZA, L. M. B., & Rodrigues, J. R. (2019). O acesso ao trabalho de imigrantes na Região Metropolitana de Londrina-PR: divergências e convergências. TRAVESSIA - Revista Do Migrante, (86), 47–64. <https://doi.org/10.48213/travessia.i86.929>

OLIVEIRA, Gabriela Camargo de. A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo. 2012. 213 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618252>. Acesso em: 26 out. 2024.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bourdieu. In: Encontro Cearense de História da Educação, 13.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 3.; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO, 3., 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2014. p. 1247-1255.

SAYAD, Abdelmalek. Sayad, Abdelmalek. Imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo, Edusp, 1998

_____. "Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafio de la inmigración". Apuntes de Investigación del CECYP, [S.l.], n. 13, p. 101-116, jun. 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.003

OS DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO E DA COGNIÇÃO EM IDOSOS COM ALZHEIMER

Isabella Vieira da Silva Lima¹

Amanda Mascarenha²

Daniel Gibin de Freitas Monteiro³

Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva⁴

RESUMO

O hábito alimentar tornou-se objeto de intensa pesquisa em relação ao envelhecimento cognitivo, com potencial para proteger e maximizar a função. O **objetivo** deste estudo está sendo investigar a relação entre o grau de aceitação de alimentos e as influências com o desempenho cognitivo em idosos de diferentes perfis e comorbidades. **Método:** Estudo descrito, transversal, qualitativo, feito com amostra inicial de 12 idosos, com idade acima de 60 anos, de ambos os sexos, residentes no município de São Gonçalo, os quais foram classificados em três grupos: 3 considerados saudáveis, 3 com diagnóstico de comprometimento cognitivo leve e 6 com doença de Alzheimer. Os instrumentos utilizados foram a avaliação cognitiva de Montreal, aplicação de questionário de frequência alimentar e sociodemográfico. **Resultados:** Trata-se de resultados iniciais de pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética. Os participantes eram em sua maioria mulheres, com baixa e média escolaridade e renda. Os grupos mostraram-se semelhantes para a maior parte das características avaliadas, com a exceção da idade, renda e cor da pele. Os indivíduos mais velhos e de cor parda pertenciam ao grupo de DA e tinham maior

1 Aluna do ensino médio-técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro, bolsistas de iniciação científica IFRJ - RJ, bella10262006@gmail.com;

2 Aluna do ensino médio-técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro; voluntária de iniciação científica IFRJ, amandamascarenhas2358@gmail.com

3 Aluno do ensino médio-técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro, bolsista de iniciação científica IFRJ - RJ danielgibinfm@gmail.com;

4 Docente do IFRJ, PhD em Ciências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, orientadora angela.silva@ifrj.edu.br

renda. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto ao grau de adesão as propostas da pesquisa, entretanto, somente entre os controles saudáveis que se obteve maior escore no MOCa principalmente em relação a memória e as questões aritméticas. Quanto ao teste de frequência alimentar a maior taxa foi em relação a perda de apetite e tendência a reduzir a ingestão de alimentos em contextos emocionais negativos. Os resultados sugerem que mesmo o grau modesto de adesão pode exercer impacto sobre o desempenho cognitivo de idosos sem alterações cognitivas. **Considerações Finais:** Considerando que o hábito alimentar das pessoas sobre forte influência de fatores socioculturais é importante que este estudo consiga abranger maior quantidade de participantes visando descrever a influência de consumo alimentar e cognição.

Palavras-chave: Alzheimer, Seletividade alimentar, cognição.

INTRODUÇÃO

A crescente taxa global de envelhecimento se transforma em desafio significativo, especialmente em relação às demências. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 35 milhões de pessoas no mundo são portadores de demência e as perspectivas são de que até 2030, este número duplique, podendo triplicar até 2050 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012). A Doença de Alzheimer (DA) distúrbio neurodegenerativo com causa multifatorial afetando 60-70% dos pacientes (RUSEK et al., 2019). Fatores genéticos, como o alelo $\epsilon 4$ do gene da apolipoproteína E (APOE), que se traduz no isoforma APOE4, é o fator de risco genético mais forte para a doença de Alzheimer (DA) de início tardio. O APOE, sob diferentes condições, produzido pelo Sistema Nervoso Central (SNC) gera variedade de células incluindo astrócitos, neurônios, micróglia, oligodendrócitos e células vasculares, que assumem diversos papéis mórbidos desta enfermidade, instigando respostas gliais e, em última análise, a neurodegeneração (BLUMENFELD et al, 2024), como a perda de neurônios, atrofia cerebral, angiopatia amiloide cerebral, anormalidades na barreira hematoencefálica, aterosclerose das artérias cerebrais e hipoperfusão cerebral, resultando em déficits de memória de curto prazo que impactam diretamente nas atividades diárias, funcionalidades e cognitivas.

De acordo com Takahashi et al. (2017), a DA é caracterizada pela progressiva deposição de β -amiloide (peptídeo central desta patogênese) em forma de placas amiloides no cérebro, sobressai o dano às células endoteliais dos vasos sanguíneos cerebrais induzindo ao estresse oxidativo, acarretando aumento da permeabilidade da barreira hematoencefálica das proteínas, que juntamente com anormalidades como a hiperfosforilação da proteína tau, formam emaranhados neurofibrilares, processos associados à perda neural do hipocampo, cujas alterações levam a déficits cognitivos e contribuem para o declínio progressivo na compreensão, no pensamento e na capacidade de aprendizagem (RUSEK et al., 2019). Vale ressaltar, que há também fatores comportamentais que sobressaem como preditores, tal como alimentação rica em carboidratos, em ácidos graxos e gorduras; além de doenças pré-existentes, como a diabetes mellitus tipo 2 e resistência à insulina (PATTERSON, 2018).

O diagnóstico precoce da DA é dificultado pela morosidade no reconhecimento dos sintomas, que podem ser confundidos com mudanças normais relacionadas ao envelhecimento. Sintomas como flutuações na memória

recente e episódica, atenção, fluência verbal, lucidez, grau de vigília, fala e anônias, retardando o diagnóstico conclusivo, que na maioria das vezes ocorre quando a doença se encontra em estágio avançado (SCHILLING et al., 2022). Considerando os significativos impactos sociais, físicos, cognitivos, funcionais, emocionais e psicológicos da DA devido ao declínio funcional com perda gradual da autonomia, propiciando dificuldades na realização de suas atividades de vida diária, acarretando dependência em seu desempenho social e ocupacional (ARAÚJO et al., 2016).

De acordo com o avanço da doença os déficits cognitivos associados aos funcionais, como a perda da função motora, contraturas musculares, rigidez articular, diminuição do equilíbrio, lentidão dos movimentos e perda da coordenação, contribuem para a diminuição da independência, cuja consequência, é a não realização adequada das Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs), já que essas são relativamente complexas e requerem bom estado cognitivo e funcional (PINHEIRO et al., 2020), prejudicando a qualidade de vida do idoso, submetendo-os ao cuidado e supervisão integral de outros, ocasionando a desvalorização de seu *status* social e o aumento da sobrecarga de cuidadores.

Outro fator que interfere no agravamento da doença é a seletividade alimentar, historicamente associada predominantemente à população infantil, afeta significativamente os idosos, que somados aos aspectos genéticos, idade avançada, nível educacional, sedentarismo, estado nutricional e hábitos alimentares, amplia enfatizando a relação entre a alimentação saudável e prevenção da doença. Nutrientes como vitaminas E, C, D, complexo B, ômega-3, selênio, zinco, fibras e ferro se decompõem como potenciais agentes na redução do risco de demência e no retardamento do declínio cognitivo (BIGUETI, LELLIS, DIAS, 2018).

A seletividade alimentar se apoia na tríade de: *pouco apetite, recusa alimentar e desinteresse por alimentos*, resultando em dieta limitada em variedade. Este comportamento não apenas impede a exploração de novos alimentos, por parte do idoso, podendo levar a deficiências nutricionais significativas, comprometendo o bom funcionamento do organismo, que para Domingues (2011) representa a não ingestão adequada de macro e micronutrientes crucial para manter a energia e a saúde geral do indivíduo.

Mendes et al. (2016), referem que a seletividade alimentar em adultos e idosos é influenciada por vários fatores fisiológicos do envelhecimento que impactam a nutrição geriátrica. Entre as razões comuns estão a redução da

sensibilidade aos sabores primários (doce, amargo, ácido e salgado), perda de afinidade e vontade de comer, a ausência parcial ou total de dentes e o uso inadequado de próteses dentária, processo de engasgo que podem dificultar a mastigação e a ingestão adequada de alimentos.

Concomitantemente ocorre a diminuição na secreção do suco gástrico, redução do fator intrínseco necessário para a absorção de vitamina B12, contribuindo para ampliar as deficiências nutricionais, acarretando gastrite atrófica e acloridria, anemia devido à redução na absorção eficiente de ferro e micronutrientes ocasionando constipação intestinal. Estes fatores destacam a importância de estratégias nutricionais adaptadas para idosos, visando não apenas suprir as necessidades específicas nutricionais, mas também gerar dieta variada que contribua para a saúde e o bem-estar na terceira idade.

Nutrientes que contem ácido fólico e ômega 3 auxiliam na determinação da quantidade e funcionamento de neurotransmissores se transformando em elemento chave de conexão entre nutrição e a DA. Estudos mostram que pessoas com dietas ricas em colesterol, gorduras saturadas, baixa quantidade de fibras, frutas e vegetais, têm maior chance de desenvolvê-la, por outro lado, o idoso que faz uso de alimentação equilibrada, rica em fibras, vitamina B12, B6 e ômega-3 e ácido fólico retardando a evolução de doenças degenerativas (MEDEIROS et al., 2016). Associado a estas questões o idoso recusa-se a experimentar novos alimentos, devido Hábitos Alimentares Estabelecidos, Preferências Pessoais, Resistência à Mudança Cultural e Familiar que adicionadas as perdas do olfato, do paladar, papilas gustativas e as alterações hormonais podem tornar os alimentos menos apetecíveis, diminuindo o envio de sinais de fome para o cérebro.

Tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores a relação entre vitamina D e DA pelo seu potencial na saúde cerebral e na prevenção de doenças neurodegenerativas (SOUSA et al., 2019), pela quantidade de funções diferenciadas que desempenha na proteção dos neurônios e na modulação de processos cerebrais, incluindo a regulação da neuroinflamação, sublimando o papel crucial de vitaminas e minerais na redução do risco. Miller et al. (2015) reforçaram esta relação ao acompanhar 382 idosos em ambulatório, ressaltaram que aqueles com baixos níveis séricos de vitamina D apresentavam declínio mais acelerado na função cognitiva em comparação aos que tinham níveis normais ou elevados. Todavia os resultados ainda que sejam inconclusivos e necessitem de mais estudos longitudinais e randomizados. Evidências preliminares sugerem que o nível adequado desta vitamina pode beneficiar a saúde cerebral e ampliar sua

atuação se associada exposição solar adequada, dieta e, se necessário, suplementação, se transformando em ferramenta importante para a saúde cerebral, o bem-estar geral e funcionalidade do sujeito.

Funcionalidade refere-se ao conjunto de habilidades que permitem as pessoas a participar de forma eficaz na realização de suas atividades diárias, em casa, no trabalho, na escola, nas relações sociais, representando sua autonomia e sua independência compondo o universo ocupacional deste indivíduo (OAKLAND, HARRISON, 2008). Estas habilidades (JÚLIO-COSTA et al., 2020) são essenciais para a qualidade de vida, abrangendo três grandes domínios: o *conceitual*, competências cognitivas (memória e raciocínio, escrita e aritmética, aquisição de práticos, solução de problemas e julgamento); o *social*, a percepção e interação com outras pessoas (empatia, comunicação interpessoal, habilidades relacionadas a amizades e julgamentos sociais); e o *prático*, que engloba habilidades de autogestão e organização de tarefas cotidianas (cuidados pessoais, responsabilidade profissional, recreação, autocontrole comportamental e organização das tarefas - escolares e profissionais e cotidianas).

A intervenção da Terapia Ocupacional na DA é crucial em todas as fases da doença, adaptando-se às necessidades específicas do idoso e seus cuidador. Nas fases iniciais da enfermidade, o foco está principalmente na educação e informação incluindo orientações sobre a doença, estratégias para lidar com as mudanças e adaptação do ambiente para garantir a segurança do ambiente domiciliar. Sua abordagem na DA assume papel essencial, quer na intervenção direta com a pessoa com demência, quer com os cuidadores. Estimula a realização das Atividades da Vida Diária (alimentação, higiene, autocuidado); na mantém e/ou promove a participação social/ocupações que vão ao encontro aos desejos e necessidade; conhecimento em atividades terapêuticas estimulantes em termos cognitivos, motores, emocionais e sensoriais; na graduação do fazer, gerar vínculo de maneira a alcançar sucesso na execução da tarefa; na adaptação do ambiente físico, visando a diminuição do risco de quedas maior segurança. Além disso, são trabalhadas as Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVDs), como usar o telefone, gerenciar a correspondência e outras tarefas que são essenciais para a independência, autonomia e cuidado.

À medida que a demência progride, a ação do Terapeuta Ocupacional se expande incluindo promoção do bem-estar e da qualidade de vida, cuja base envolve as atividades terapêuticas que estimulem a cognição, a motricidade, o emocional e o sensorialmente do idoso, adaptando estas atividades conforme

necessário para garantir o sucesso e a satisfação. A repetição de atividades prazerosas pode aumentar o senso de familiaridade e conforto do idoso, enquanto o treino de técnicas que facilitam o cuidado/autocuidado, como estratégias de comunicação e manejo de comportamentos difíceis, auxiliam a interação diária e os vínculos entre idoso/familiar/cuidador (PINHEIRO et al., 2020).

A Manutenção da *Independência* (vestir-se, alimentar-se, tomar banho e realizar tarefas domésticas básicas); *Gestão de Doenças Crônicas* (estratégias para lidar com limitações físicas e emocionais), *Adaptação Ambiental* (desenvolver habilidades funcionais, autonomia e autoestima), o *Treinamento de Habilidades* (técnicas de manejo de dor/ mobilidade e estratégias para melhorar a memória e a cognição), a *Reabilitação Cognitiva* (memória, atenção e raciocínio), a *Integração Social* (participação social e engajamento comunitário, recreação, grupos de suporte e programas de voluntariado, combatendo o isolamento social e promovendo o bem-estar emocional), a *Educação e Orientação* (estilo de vida saudável, nutrição adequada, uso de medicamentos e estratégias para prevenção de quedas e outros acidentes), são metas a serem atingidas pela profissional terapeuta ocupacional.

Em resumo, o Terapeuta Ocupacional desempenha papel abrangente e adaptável ao longo do curso da doença, utilizando intervenções baseadas em ocupações significativas, para o sujeito, fortalecer sua qualidade de vida geral, permitindo que continuem a serem membros ativos de sua comunidade (familiar, social) e desfrutar de suas atividades diárias com maior independência e dignidade, tanto para a pessoa com DA quanto todos os envolvidos.

Para os idosos conscientes, o fato de passarem a depender de terceiros para executar as tarefas mais básicas e necessárias e/ou a mudança do seu contexto social e/ou ainda a exposição a novos desafios ao nível de adaptabilidade, traduz-se frequentemente na perda de apetite, relutância em comer, seletividade, a ampliação da dependência alimentar (NYBERG et al., 2015). O problema se coloca na relação ao tipo de alimentação habitual, maior relutância para experimentar a novos tipos de alimentos/ pratos (MAITRE et al., 2014) onde a alimentação rotineira, passa a ser obrigatória e não mais um prazer.

A interseção entre aspectos alimentares, funcionais e cognitivos no processo de neurodegeneração tem sido extensivamente estudada, tanto pela sua possível ação protetora quanto pela sua capacidade de mitigar disfunções degenerativas. Esta pesquisa visa mapear as condições cognitivas, emocionais e nutricionais dos participantes, oferecendo *insights* valiosos para melhorar a

qualidade de vida e prevenir ou retardar os sintomas doença de Alzheimer. Este esforço não apenas beneficia os participantes diretos, mas também impacta positivamente a comunidade interna e externa do IFRJ, promovendo abordagem mais ampla e integrada para o cuidado com o envelhecimento e suas complexidades neurocognitivas e funcionais.

METODOLOGIA

Este estudo está sendo conduzido como pesquisa descritiva transversal, utilizando a metodologia de bola de neve, aplicando amostra não probabilística de conveniência devido à facilidade de implementação, eficiência e menor custo para atingir os participantes (SASS et al., 2020), comumente utilizada em estudos qualitativos onde o objetivo é explorar experiências pessoais, opiniões ou atitudes de indivíduos que compartilham de contexto específico.

Os preceitos éticos estão sendo rigorosamente seguidos conforme estabelecido pela Resolução CNS 466/10. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio de Janeiro e a coleta de dados só iniciou após a aprovação em 11 de setembro de 2023, parecer: 6.291.847. Todas os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados de forma tácita quanto aos objetivos da pesquisa e do interesse em participar.

A pesquisa está sendo realizada no Instituto Federal do Rio de Janeiro, os participantes estão sendo recrutados voluntariamente por meio das redes sociais (*Facebook e Instagram*). Sendo incluídos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, de ambos os sexos, independentemente de credo, etnia e gênero, com ou sem diagnóstico de DA. E excluídos os que não responderem o questionário sociodemográfico (nome, sexo, idade, data de nascimento, e-mail), de saúde (diagnóstico, comorbidades), os testes de Montreal e *Adult Eating Behaviour Questionnaire*, para gerar conhecimento sobre hábitos alimentares e cognição.

A Avaliação Cognitiva Montreal (MoCA) é um instrumento de rastreio para deficiência cognitiva leve, acessa oito domínios cognitivos (NASREDDINE e cols, 2005): atenção, concentração, funções executivas, memória, linguagem, habilidades visoespaciais (cubo, relógio), cálculo, trilha, nomeação, abstração, evocação tardia e orientação tempo-espacial, com pontuação máxima de 30 (pontos), sendo o escore de 26 ou mais considerado normal, 17 à 22 comprometimento cognitivo médio, 23 à 25 leve e abaixo de 17 grave (FREITAS et al, 2014).

Adult Eating Behaviour Questionnaire (AEBQ) avalia 8 dimensões do comportamento alimentar (Fome, Responsividade à Comida, Superalimentação Emocional, Prazer com a Alimentação, Responsividade à Saciedade, Subalimentação Emocional, “Seletividade” Alimentar e Vagar ao Comer), possibilitando traçar perfil alimentar dos participantes. As quatro primeiras e últimas dimensões dizem respeito, respectivamente, a fatores de “aproximação” e “distanciamento” da comida (ULIAN et al, 2017). No AEBQ (quadro 1) as que mais se aproximam da comida são: “Resposta à comida” (RFA), “Excesso emocional de comida” (SOE), “Desfrute da comida” (DA) e “Fome” (H), enquanto as 4 que reduz/omite a vontade de ingerir comida são: “Resposta à saciedade” (RS), “Subalimentação emocional” (SUE), “Seletividade à comida” (SFA) e “Lentidão para comer” (LC). A fome pode ser entendida como privação de nutrientes, que se manifesta por meio do desconforto estomacal causado pelo déficit calórico insuficiente (SYRAD, 2017), a responsividade a comida, esta mensura as percepções do indivíduo quanto a sua capacidade de resposta aos estímulos alimentares (CARNELL et al, 2013), pelos órgãos do sentido.

O prazer com alimentação é a junção de sensações, como por exemplo, satisfação, alívio e felicidade, que promove bem-estar ao indivíduo no momento da realização de alguma refeição (HUNOT, et al, 2016) e a responsividade à saciedade representa a capacidade do indivíduo de reduzir sua ingestão de alimentos, após realização da refeição, com o intuito de regulação do seu consumo energético (TRESNANDA, RIMBAWANM, 2022).

Quadro 1 - Definições das dimensões do comportamento alimentar no AEBQ

Dimensões Pro-ingesta	
Desfrute da comida (DA)	Percepção associada ao desejo e ao prazer de comer.
Resposta aos alimentos/comida (RFA)	Inclinação para iniciar a ingestão de alimentos em resposta a estímulos alimentares externos.
Superalimentação emocional (SOE)	Tendência para aumentar a ingestão em contextos emocionais positivos/negativos
Fome (H)	Sensação física de fome.
Dimensões anti-ingesta	
Resposta à saciedade (RS)	Redução da sensação de fome após a ingestão de alimentos
Lentidão para comer (LC)	Tendência para comer lentamente ao longo de uma refeição.
Subalimentação emocional (SUE)	Tendência para reduzir a ingestão em contextos emocionais
Seletividade alimentar (SFA)	Limitação na gama de alimentos que são aceites.

Nos aspectos de distanciamento encontra-se a “seletividade” alimentar, geralmente definida pela recusa de alimentos (novos ou familiares), pouco apetite ou desinteresse, relacionado a variedade reduzida de nutrientes e considerados elegíveis para serem consumidos (BROWN. 2017). A resposta à saciedade se refere a diminuição da alimentação em decorrência do desinteresse pela comida ou falta de prazer (TRESNANDA, RIMBAWANM, 2022). A subalimentação emocional é entendida como processo em que ocorre diminuição da ingestão em decorrência de fatores psicológicos/emocionais, com relação as emoções negativas, tais como ansiedade a raiva (TRESNANDA, RIMBAWANM, 2022), enquanto a superalimentação se relaciona aos momentos de felicidade e alegria.

Os dados estão sendo tabulados em planilhas do Excel 2010 e analisados pela metodologia de análise fatorial, técnica estatística multivariada para reduzir a dimensionalidade dos dados. Partindo de grande número de variáveis correlacionadas, a análise fatorial que tem como objetivo encontrar pequeno número de variáveis latentes não observadas (fatores) que tenham baixa correlação entre si e que, simultaneamente, expliquem a elevada proporção da variabilidade dos dados (HAIR et al, 2017). Seguiu-se a rotação ortogonal varimax dos fatores (comando “rotate”), que visa identificar padrões subjacentes nos dados, frequentemente empregada na área de ciências sociais e psicologia, mas também pode ser aplicada em outros campos onde há interesse em reduzir a dimensão, além de identificar estruturas ou agrupamentos de variáveis.

A utilização adequada da análise fatorial está sendo avaliada por meio da medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. O valor de KMO obtido foi de 0,60 que ultrapassa o limiar de 0,62 indicando que a análise fatorial é aplicável neste estudo, uma vez que, é indicativo de correlações relevantes entre os diferentes itens, com evidência de correlações parciais baixas. O teste de esfericidade de Bartlett se encontra significativo ($p < 0,001$), sugerindo a existência de correlações entre os diferentes itens do AEBQ e do MoCA.

Uma vez concluída a análise fatorial e definidas as dimensões do comportamento alimentar, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens incluídos em cada dimensão, utilizando a estatística α de Cronbach, elevado grau de consistência interna (superior a 0,7) indica que os itens da mesma dimensão do comportamento alimentar e cognitivo gerando pontuações correlacionadas (HE et al, 2019), para padronização de 1 a 5 para cada dimensão do comporta-

mento alimentar, a soma das pontuações totais de cada dimensão foi dividida pelo número de itens de cada extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizeram parte deste estudo piloto 19 participantes que forneceram consentimento de acordo com a resolução 466 de 2010, sendo 7 eliminados devido as respostas incompletas dos testes e questionário. Neste sentido, nesta amostra somente 12 idosos completaram todos os requisitos e foram incluídos no estudo.

A idade média dos participantes ficou em 72 anos, sendo sexo masculino (41%), com 1 do ensino fundamental, 2 do fundamental 2 e 2 do médio e 59% do feminino (4 do fundamental 1, 2 do médio e 1 do nível de doutoramento), com média de 8 anos de estudo, representando ensino fundamental 2 incompleto.

Referente as atividades físicas regulares, somente 8% mencionaram que realizam de 2 a 3 vezes por semana, sendo que 92% são sedentários. As comorbidades identificadas foram: 53% com hipertensão, 28 % diabetes e 19% obesidade, que segundo o Ministério da Saúde (2022), o maior percentual está entre as mulheres (21%) e aumenta conforme a idade: para os jovens de 18 a 24 anos é de 8,7% e entre os adultos com 65 anos e mais, alcança o patamar de 20,9%. A obesidade é maior para as pessoas com até oito anos de escolaridade (24,2%) ante e aqueles com 12 anos ou mais (17,2%), que representam o maior percentual dos participantes.

Os idosos deste estudo foram divididos em quatro grupos: jovens com idade entre 63 à 67 anos (1), meia-idade de 68 à 70 anos (3), os tardios de 71 à 75 anos (7) e os anciões com mais de 76 anos (1). Os idosos jovens e de meia-idade, apresentaram maior prazer ao comer se tiverem estímulo emocional, levando em conta a aparência do prato, pelo estímulo cerebral das memórias afetivas despertando sensações de felicidade aumentando o apetite e fazendo com que se ingira mais nutrientes, pela liberação da hormona cortisol (WIJAYANTI, 2019).

Os idosos tardios e anciões demonstraram pontuações mais elevadas em comportamentos de evitação da ingestão de alimentos, comer devagar e seletividade alimentar, devido a mudanças na percepção sensorial, saúde bucal ou dificuldades de mastigação e deglutição, tais como: problemas dentários, dentaduras mal ajustadas, ou condições médicas como disfagia que dificultam a ingestão de alimentos com texturas mais densas ou difíceis de mastigar; alterações no paladar, pela diminuição de saborear certos alimentos, preferências

personais, que com o tempo pode influenciar o idoso na escolha/ aceitação do consumo e problemas de saúde, como refluxo gastroesofágico, úlceras ou outras doenças digestivas que oportuniza o evitamento de certos alimentos que possam desencadear sintomas indesejáveis.

Tabela 1 – Indicadores do AEBQ dos participantes

Indicadores do AEBQ	Idoso entre 63-67 jovens	Idoso entre 68-70 anos Meia-idade	Idoso entre 71 -75 anos tardios	Idoso acima de 76 anos anciões
	Média	Média	Média	Média
Abordagem alimentar				
Desfrute da comida/alimentos (DA)	2,5	2,33	2,10	1,75
Superalimentação emocional (SOE)	2,85	2,75	2,95	1,70
Fome (H)	3,40	3,00	2,88	2,78
Resposta aos alimentos/comida (RFA)	2,40	2,66	2,48	2,00
Comportamento Evitante de ingestão alimentar				
Subalimentação emocional (SUE)	2,50	3,33	2,47	2,75
Seletividade alimentar (SFA)	2,00	2,50	2,40	2,82
Lentidão para comer (LC)	1,50	2,25	2,32	2,45
Resposta à saciedade (RS)	1,50	2,26	2,40	2,57

Alguns subcomponentes da abordagem alimentar, como desnutrição emocional e responsividade alimentar, mostraram relações significativas com o estado nutricional dos idosos ($p < 0,05$). Adicionalmente, foram observados casos de desnutrição emocional entre os idosos anciões e tardios. No entanto, os demais subcomponentes não apresentaram relações significativas. Estes resultados estão de acordo com estudos anteriores que mostraram que o estado psicológico influencia os hábitos alimentares, incluindo a ingestão de alimentos, entre os idosos (TRESNANDA, RIMBAWAN, 2022), devido a fatores como tédio e solidão (VILLENÁ-ESPONERA et al, 2021), que amplia o consumo incorreto de nutrientes (FLAUDIAS, 2020).

O déficit cognitivo em idosos é preocupação crescente devido ao envelhecimento populacional global. O MoCA emerge como ferramenta crucial na identificação precoce e na avaliação de alterações cognitivas, sendo amplamente utilizado para detectar sinais de comprometimento cognitivo leve e

demência, ofertando visão abrangente do funcionamento cognitivo, por meio de tarefas variadas, como recordação de palavras, subtrações seriadas, fluência verbal e execução de tarefas de abstração.

A pontuação no MoCA pode indicar dificuldades em aspectos específicos da cognição, fornecendo aos profissionais de saúde informações cruciais para o diagnóstico e o planejamento de intervenções. Este teste, não apenas ajuda a distinguir entre o envelhecimento normal e patológico, mas também permite monitorar a progressão de condições cognitivas ao longo do tempo, o que favorece a intervenção precoce e a implementação de estratégias de manejo que possam retardar a deterioração cognitiva e melhorar a qualidade de vida dos idosos afetados.

Paralelamente os marcadores da transição entre a fisiologia do envelhecimento normal e patológico, existem marcadores para cada dimensão, demonstrando componentes ligados à neuroinflamação como peças-chave para o entendimento do acometimento neurológico causado pela DA, tais como, o estresse oxidativo, respostas inflamatórias por parte de neutrófilos e da micróglia, alterações vasculares e da barreira hematoencefálica (RODRIGUES et al., 2019), cujo dano oxidativo parece estar envolvido na patogênese da DA.

Os 12 idosos incluídos têm pontuação média final do MoCA de 9,34 (mediana= 9; min= 5; máx=28), que a maioria de seus itens conseguem se diferenciar nos quatro grupos etários, com pobre desempenho em tarefas de memória episódica e em testes de Funções Executivas (FE), recordação de palavras, reconhecimento de frases e de “Fluência Verbal Fonêmica”, pontuações baixas no e história familiar de DA, parecem ter valor preditivo na evolução para a DA (XU et al., 2009).

Os resultados destacam diferença significativa entre as linhas de corte do MoCA e os obtidos pelos participantes, para cada dimensão cognitiva, especificamente, a capacidade viso-espacial, a memória, a linguagem, a função executiva e a orientação temporal indicam comprometimento cognitivo significativo, variando de moderado a grave (gráfico 1).

Utilizando os pontos de corte propostos por Freitas et al. (2014) para demência (17 pontos) e Declínio Cognitivo Ligeiro (22 pontos), observou-se que 58% dos idosos apresentaram comprometimento cognitivo severo, 40% leve, enquanto apenas 2% não apresentaram alterações cognitivas detectáveis, principalmente em idosos tardios e anciões (CARAMELLI, CARVALHO, 2012) com estimativa entre 15% e 30%, com potencial de evolução para Doença de

Alzheimer, com taxas anuais de conversão variando entre 10% e 23%. Esses achados ressaltam a importância de considerar não apenas a pontuação total do MoCA, mas também as pontuações em cada subtteste para análise mais precisa do comprometimento cognitivo em populações estudadas.

Gráfico 1 - Comparativo do teste com as áreas de cortes



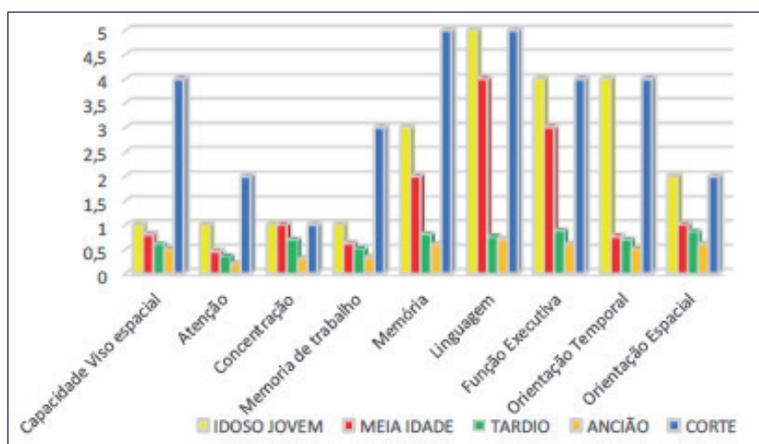
A análise do desempenho nas diferentes subprovas do MoCA está sendo possível identificar que 46% de cotações igual a zero (“efeito de chão”), principalmente na subprova “Relógio”, “Fluência Verbal Fonêmica e Semântica” e “Ordem Inversa” com valores iguais a zero, respectivamente de 89%, 77% e 68%. Com relação a fluência verbal, 58,1% dos idosos apresentaram déficits categoria fonêmica e 18,9% na semântica (FV animais), totalizando 77%. A escolaridade formal emergiu como variável de maior impacto na cognição, alinhando-se com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicando que 23,36% da população brasileira possui menos de 4 anos de escolaridade. Diante desta heterogeneidade educacional (analfabeto funcional e doutor) a avaliação cognitiva torna-se complexa, exigindo estratégias específicas para investigar comprometimentos cognitivos entre os voluntários da pesquisa, devido à baixa escolaridade e a associação ao comprometimento cognitivo ($MoCA \leq 24$) e menor escolaridade ($p = 0,06$).

No que se refere as funções executivas, atenção e memória, com médias de 4 ± 1 dígitos na ordem direta e 3 ± 1 na ordem inversa (NITRINI et al 2005), a qual encontra-se mais prejudicada, podendo acarretar dificuldades se orientar no tempo e no espaço e realizar suas atividades instrumentais da vida diária.

As competências de linguagem estão fortemente relacionadas com o nível sócio educacional, bem como a capacidade de repetição de frases, tanto para

pessoas analfabetas e letradas foi equivalente, contudo, a dificuldade aumenta quando se utilizam pseudopalavras, que representaram sequência de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado (PETERSSON et al., 2000). Um dos primeiros estudos realizados nesta área, comparam indivíduos que tinham entre um a dois anos de escolaridade com indivíduos com três a quatro, não sendo observadas diferenças em testes de nomeação, repetição e fluência verbal semântica, porém ao serem confrontados com o grupo de pessoas analfabetas, estas evidenciaram maior dificuldade na realização de provas de compreensão e de fluência verbal fonêmica (KIM, YOON, KIM, KIM, 2014).

Gráfico 2 – Comparação das funções cognitivas pelas faixas de idade dos idosos com a linha de corte do MoCA



Este estudo identificou perdas cognitivas de cada grupo se comparadas com a linha de corte do MoCA para cada dimensão. A concentração, foi a única dimensão que ocorreu perdas significativas no grupo dos anciões, porque as maiores taxas de declínio em todos os grupos foi capacidade viso espacial, atenção, memória de trabalho, memória, apresentam perdas significativas para todos os grupos de idosos. A linguagem, a função executiva, a orientação temporal e espacial, não teve declínio perceptivo em relação aos idosos jovens e de meia idade, mas com grande perda nos outros dois grupos (gráfico 2).

Albenaz et al (2019) demonstraram que idosos possuíam várias alterações biológicas, como maior circulação de citocinas inflamatórias, modificações e inflamações intestinais (constipação, diarreia, dor abdominal, doença inflamatória intestinal, doença celíaca, inflamação da parede intestinal), inespecíficas; elevadas concentrações de aminoácidos e peptídeos de origem alimentar no sangue, no fluido cerebrospinal e na urina, diminuição de produção de enzimas

digestivas, encontram-se relacionadas direta ou indiretamente com a alimentação originando conexão entre o envelhecimento e problemas na metabolização de substâncias provenientes da alimentação, que poderá ou não se relacionar com as perdas cognitivas e estando presentes em 30 a 90% dos casos.

Neste sentido, as condições tipicamente patológicas a perda da capacidade de realizar tarefas mais complexas, como fazer sua própria refeição, sobretudo aquelas que precisam de mais domínio cognitivo, foram identificadas neste estudo no grupo de idosos tardios e anciões, que somadas ao comprometimento emocional e aos quadros clínicos de ansiedade e depressão, favorece aos idosos realizem poucas refeições ao dia, ou as substitua por alimentos mais práticos e de pouca densidade nutricional, especialmente os micronutrientes (vitaminas e minerais em geral), que em produtos industrializados não chegam a 50% (CAMPOS et al., 2020).

A diminuição da capacidade antioxidante, pela falta de vitaminas C, E, e selênio, podem acarretar rápida progressão da doença de Alzheimer (CORREIA et al., 2015), neste sentido, faz-se necessário que se adicione na alimentação do idoso, visando a prevenção dessa enfermidade e a redução do declínio cognitivo e da DA (McGRATTAN et al, 2019). Estudos observacionais relatam associação entre a maior adesão à alimentação que priorize grãos integrais, fibras, frutas, vegetais, legumes, nozes, ervas, especiarias, azeite e peixes ricos em ácidos graxos, micronutrientes como vitamina B12, B6 e ômega-3, como salmão, sardinha e atum, regredindo os riscos de doenças degenerativas que favorece a manutenção da integridade de estruturas e funções cerebrais, protege contra a neurodegeneração, inclui maior espessura cortical e volume cerebral, com taxa mais lenta de atrofia do hipocampo (YASSUDA 2010). Post et al (2010) relatam que as frutas vermelhas, nozes, sementes e amendoins amplia a conectividade estrutural, diminui a formação de placa amilóide (A β), quer na meia-idade quer em idade avançada.

Diante da complexidade da DA, sendo de origem multifatorial, é importante que hábitos alimentares saudáveis, sejam mantidos ao longo da vida. Devido o conseqüente comprometimento cognitivo e das atividades da vida diária dos portadores de DA, sendo importante que cuidadores também tenham acesso a acompanhamento multidisciplinar, devido a alteração na rotina que a doença acarreta ao idoso, aos familiares e também à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental enfatizar a importância do acompanhamento nutricional de idosos visando identificar precocemente os riscos e deficiências alimentares que afetam o declínio cognitivo e possa gerar o diagnóstico de Doença de Alzheimer. Avaliações nutricionais e cognitivas devem fazer parte integrante da rotina dos profissionais de saúde, com vista a corrigir, prevenir e postergar as alterações neuronais provenientes do envelhecimento. Nutrientes como as vitaminas C, E, selênio, B9 e B12, têm se mostrado promissores na redução da progressão da DA devido às suas propriedades antioxidantes.

Este estudo observou que a prevalência elevada de Comprometimento Cognitivo em idosos pelo MoCA ≤ 24 , demonstrou que esta alteração pode ser detectada de maneira simplificada por meio de testes de função executiva, utilizados individualmente, sendo crucial incentivar novas pesquisas que explorem a relação entre função cognitiva e alimentação, visando aprimorar as estratégias de tratamento e prevenção precoce da DA e suas complicações a longo prazo para idosos e suas famílias, dieta saudável, que inclua frutas, verduras, legumes e gorduras monoinsaturadas, redução de gorduras saturadas, desempenha papel protetor do hipocampo, melhora a qualidade de vida do idoso

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, M. M., et al. Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática sobre intervenções nutricionais. *Revista Paulista de Pediatria*. v.38: e2018262, 2020.

ARAUJO, E.S.; GERZSON, L.R.; OLIVEIRA, L.O. Qualidade de vida e sobrecarga: perfil dos cuidadores de idosos com doença de Alzheimer. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v.17, n.1, p.27-31, 2016.

BIGUETI BCP, DE LELLIS JZ, DIAS JCR. Essential nutrients in the prevention of Alzheimer's disease. *Revista Ciências Nutricionais Online*, n. 2, p. 18–25. 2018.

BLUMENFELD, J., YIP, O., KIM, MJ et al. Papéis específicos do tipo celular da APOE4 na doença de Alzheimer. *Nat. Rev.* 25, 91–110. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Indicadores de Doenças Crônicas não Transmissíveis. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/marco/>

hipertensao-e-diabetes-sao-os-principais-fatores-de-risco-para-a-saude-no-pais. 2022.

BROWN J.E. Nutrition Through the Life Cycle. Boston (MA): *Cengage Learning*, 2017.

CAMPOS, E.M.C., ABREU, F.A., HAYAKAVA, L.A., BOSCHI, M.M., SOUZA, N.P., MARQUES, R.A., CHAUD, D.M.A. Nutrição e doença de Alzheimer: Breve Revisão. *Revista Univap*, 26 (50), 130-143.2000.

CARAMELLI P, CARVALHO VA. Avaliação cognitiva para o clínico. In: Teixeira AL, Caramelli P, eds. *Neurologia Cognitiva e do Comportamento*. Rio de Janeiro: *Revinter*; 2012.

CARNELL S., BENSON L., PRYOR K., DRIGGIN E. Traços apetitivos da infância à adolescência: usando medidas comportamentais e neurais para investigar o risco de obesidade. *Physiology & behavior* v. 121, p. 79-88, 2013.

DOMINGUES, G., Relação entre medicamentos e ganho de peso em indivíduos portadores de autismo e outras síndromes relacionadas. Disponível em www.nutricaoativa.com.br

FLAUDIAS, Valentin et al. Confinamento pandêmico da COVID-19 e comportamentos alimentares problemáticos em uma população estudantil. *Journal of Behavioral Addictions*, v. 9, n. 3, p. 826-835, 2020.

FREITAS, S., SIMÕES, M., SANTANA, I. Montreal Cognitive Assessment (MoCA): Pontos de corte no Défice Cognitivo Ligeiro, Doença de Alzheimer, Demência Frontotemporal e Demência Vascular. *Sinapse*, 14(1), 18-30. 2014

HAIR JF, BLACK WC, BABIN BJ, ANDERSON RE. *Multivariate Data Analysis*. Cengage Learning EMEA (8th edition). 2019

HE J, SUN S, ZICKGRAF HF, ELLIS JM, FAN X. Assessing appetitive traits among chinese young adults using the adult eating behavior questionnaire: factor structure, gender invariance and latent mean differences, and associations with BMI. *Assessment* 2019:

HUNOT C, FILDES A, CROKER H, LLEWELLYN CH, WARDLE J, BEEKEN RJ. Appetitive traits and relationships with BMI in adults: development of the adult eating behaviour questionnaire. *Appetite* 105: 356-363.2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica

JÚLIO-COSTA, A., LOPES-SILVA, J. B., MOURA, R., RIO-LIMA, B., & HAASE, V. G. 08 12.20 Como avaliar suspeita de deficiência intelectual. Neuropsicologia: Aplicações clínicas. *Boletim SBNp*, São Paulo, SP, v. 3, n. 12, p. 1-23, dezembro/2020 09 12.20. 2015.

KIM, J., YOON, J.H., KIM, S.R., KIM, H. Effect of literacy level on cognitive and language tests in Korean illiterate older adults. *Geriatric & Gerontology International*, 14, 911-917, 2014.

MAITRE, I. et al. (2014) Food pickiness in the elderly: Relationship with dependency and malnutrition. *Food Quality and Preference*, 32: 145-151.2014.

McGRATTAN AM, McGUINNESs B, McKINLEY MC, KEE F, PASSMore P, WOODSIDE JV, et al. Diet and Inflammation in Cognitive Ageing and Alzheimer's Disease. *Curr Nutr Rep*. 8(2):53-65. 2019

MEDEIROS, G. et al. Perfil nutricional de idosos portadores de Alzheimer atendidos em homecare. *Revista Brasileira de Neurologia*.v.52n.4. Out/Nov/Dez2016.

MENDES LP, CYSNEIROS RM, ABREU ES, CHAUD DMA. Avaliação do estado nutricional e consumo alimentar em pacientes com Doença de Alzheimer. *Rev. Universidade Vale do Rio Verde*. 14(2):502-515.2016.

MILLER, J W; HARVEY, D J; BECKETT, L A. Vitamin D status and rates of cognitive decline in a multiethnic cohort of older adults. *JAMA Neurology*, United States, v. 72, n. 11, p. 1295-1303, Nov. 2015.

NASREDDINE, Z., PHILLIPS, N. A., BÉDIRIAN, V., et al. The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief screening tool for Mild Cognitive Impairment. *American Geriatrics Society*, 53, 695-699, 2005.

NITRINI R, CARAMELLI P, BOTTINO CMC, DAMASCENO BP, BRUCKI SMD, ANGHINAH R. Critérios diagnósticos e exames complementares. Recomendações do Departamento de Neurologia Cognitiva e do Envelhecimento da Academia Brasileira de Neurologia. *Arq Neuropsiquia*; 63:713-9. 2005.

NYBERG, M. et al. Eating difficulties, nutrition, meal preferences and experiences among elderly: A literature overview from a Scandinavian context. *Journal of Food Research*, 4(1): 22-37, 2015

OAKLAND, T., HARRISON, P. L. Adaptive behaviors and skills: An introduction. In T. OAKLAND, & P. L. Harrison (Eds.), *Adaptive behavior assessment system-II*. Waltham: *Academic*. 2008

PATTERSON, C. World Alzheimer Report 2018: The State of the Art of Dementia Research: New Frontiers; *Alzheimer's Disease International (ADI)* 2018.

PETERSSON, K.M., REIS, A., ASKERLÖF, A., CASTRO-CALDAS, A., INGVAR, M. Language Processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 12 (3), 364-382, 2000.

PINHEIRO, H.A.; BRANDÃO, J.D.M.; SILVA, A.L. Correlation between functionality, mobility and risk of falls in elderly people with Alzheimer's disease. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCD)*, Florianópolis, v.22,e 70219, 2020

POST JB, JEGEDE AB, MORIN K, SPUNGEN AM, LANGHOFF E, SANO M. Cognitive profile of chronic kidney disease and hemodialysis patients without dementia. *Nephron Clin Pract*. 116:c247. 2010.

RODRIGUES, Nathan Miranda et al. Análise da patogênese da doença de Alzheimer: revisão narrativa da literatura. *HU Revista*, v. 45, n. 4, p. 465-470, 2019.

RUSEK, M., PLUTA, R., UŁAMEK-KOZIOŁ, M., & CZUCZWAR, S. J. Ketogenic Diet in Alzheimer's Disease. *International Journal of molecular Science*, 20(16), 3892, 2019.

SASS CAB, PIMENTEL TC, GUIMARÃES JT, SILVA R., PAGANI MM, SILVA MC, et al. Como as técnicas projetivas focadas no comprador podem ajudar a obter insights sobre as percepções do consumidor sobre diferentes tipos de ovos *Food Research International*: v. 35, n.6, p.12607, 2020.

SCHILLING, L. P., BALTHAZAR, M. L. F., RADANOVIC, M., FORLENZA, O. V., SILAGI, M. L., SMID, et al. Diagnóstico da doença de Alzheimer: recomendações do Departamento Científico de Neurologia Cognitiva e do Envelhecimento da

Academia Brasileira de Neurologia. *Dementia & Neuropsychologia*, 16(3), 25–39, 2022.

SOUSA, T.G.V. de; ARAÚJO, D.S.C. de; SANTOS, L.R. dos; MELO, S.R. de S. Relação entre deficiência de vitamina D, doença de Alzheimer e disfunção cognitiva em idosos: uma revisão sistemática. *Res. Soc. Dev.*, Piauí, v. 8, n. 12, 2019.

SYRAD H., JOHNSON L., WARDLE J., LLEWELLYN C.H. Traços apetitivos e padrões de ingestão alimentar no início da vida. *The American Journal of Clinical Nutrition*, v. 103, n. 1, p. 231-235, 2016.

TAKAHASHI, R. H., NAGAO, T., GOURAS, G. K. Plaque formation and the intraneuronal accumulation of β -amyloid in Alzheimer's disease. *Pathology international*, 67(4), 185–193, 2017.

TRESNANDA, N et al. Hubungan Perilaku Makan dan Aktivitas Fisik dengan Status Gizi Mahasiswa IPB Masa Pembelajaran Jarak Jauh. *Jurnal Ilmu Gizi dan Dietetik*, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2022.

ULIAN MD, SATO P DE M, BENATTI FB, CAMPOS-FERRAZ PL DE, ROBLE OJ, UNSAIN RF, et al. Adaptação transcultural para o português dos Questionários de Desejos Intensos por Comida. *Cien Saúde Colet.* 2:403–16, 2017

VILLENA-ESPONERA M, MORENO-ORTEGA A., BAQUERO R., UGARTE- GURRUTXAGA M., MORENO-ROJAS R, RIOS-CARMENADO I. VILLENA-ESPONERA, Covid 19: Mudanças no comportamento alimentar relacionadas a fatores individuais e familiares durante o bloqueio da COVID-19 na Espanha. *Arquivos Latinoamericanos de Nutrição (ALAN)*, v. 71, n. 1, pág. 13 a 27 de 2021.

WIJAYANTI, A; MARGAWATI, A; WIJAYANTI, H.S. Hubungan stres, perilaku makan, dan asupan zat gizi dengan status gizi pada mahasiswa tingkat akhir. *Journal of Nutrition College*, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Dementia cases set to triple by 2050 but still largely ignored. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2012/dementia>

YASSUDA MS. Diagnóstico de demência em pacientes com alta escolaridade. *Alzheimer em foco*. 1,2:10-13. 2010

XU, G., MCLAREN, D.G., RIES, M.L., FITZGERALD, M.E., BENDLIN, B.B., ROWLEY, H.A. et al. The influence of parental history of Alzheimer's disease and apolipoprotein E epsilon4 on the BOLD signal during recognition memory. *Brain*, 132 (2), 383-91. 2009

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.004

PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE: ITINERÁRIOS DE UM PROJETO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA SESC EM CASTANHAL – PARÁ

Simone do Socorro da Rocha Cordeiro Pinto¹

RESUMO

A Pedagogia da Sustentabilidade por meio de suas abordagens principais, evidencia a relação entre o homem e a natureza por meio de ações para a formação ética, social e transdisciplinar, favorecendo os direitos humanos, valorizando a inclusão e a cooperação na busca por ambientes sustentáveis. A Feira Sustentável 2023 da Escola Sesc em Castanhall foi um projeto abrangente que visou não apenas melhorar a qualidade de ensino, mas também promover a conscientização ambiental e social entre alunos, professores e a comunidade em geral e que corroborou com os conceitos da Pedagogia da Sustentabilidade. Com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o projeto englobou uma variedade de atividades práticas e educacionais que abordaram as questões como saúde, meio ambiente, sustentabilidade, reciclagem e responsabilidade social. Além de oferecer uma plataforma para apresentação de projetos desenvolvidos pela própria escola, a Feira também proporcionou espaços de interação com parceiros (IES, Escolas Públicas, Comunidade etc.), oficinas criativas e apresentações artísticas. A diversidade de temas abordados, desde hortas em pequenos espaços até o uso de energia renovável, reflete o compromisso da escola em explorar e promover práticas sustentáveis em diversos aspectos da vida cotidiana. Através de atividades como exposições e apresentações, a Feira buscou não apenas informar, mas também inspirar ações concretas e

1 Doutoranda em Desenvolvimento e Sistemas Rural e Agroalimentares - Linha Educação e Economia Solidária - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhall - Pará; Mestre em Gestão de Conhecimentos e Desenvolvimento Socioambiental-Universidade da Amazônia (UNAMA); Graduada em Pedagogia - Universidade do estado do Pará (UEPA); Orientadora Pedagógica da Escola Sesc em Castanhall-PA, scpinto@pa.sesc.com.br; msscimonenrocha@gmail.com.

mudanças de comportamento em prol de um futuro mais sustentável e responsável. O evento resultou de um esforço coletivo para incentivar a sensibilidade ambiental, promover a cidadania e fortalecer os valores de respeito pelo meio ambiente e pela comunidade.

Palavras-chave: Pedagogia, Sustentabilidade, Feira, Escola, ODS.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade, enquanto conceito, ganhou relevância global nas últimas décadas, sendo um dos pilares centrais para a construção de uma sociedade mais equilibrada e justa. A escola, como espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes, tem um papel fundamental nesse processo. Diante desse cenário, a **Pedagogia da Sustentabilidade** surge como um campo de estudo e atividades práticas que visa integrar princípios e vivências sustentáveis ao cotidiano escolar, proporcionando aos alunos uma visão holística das questões ambientais e ecológicas.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo explorar e relatar as práticas pedagógicas sustentáveis desenvolvidas na **Escola SESC em Castanhal, no Pará**, com foco nos projetos de educação, em especial a **Feira Sustentável**.

Através de iniciativas como o Projeto da Feira Sustentável, a Escola Sesc em Castanhal busca promover a conscientização sobre o uso responsável dos recursos naturais, estimulam o desenvolvimento do despertar da cidadania ativa e comprometida com o meio ambiente, considerando o impacto socioeducativo dessas ações na comunidade e suas contribuições para a formação de valores éticos e ambientais.

A importância da educação nesse contexto se respaldada por diversos instrumentos internacionais e nacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que indicam além de todas as demais necessidades, a de incluir a temática da sustentabilidade nas discussões das escolas, como exemplo de um esforço coletivo para a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento de práticas sustentáveis, permitindo a propagação de atitudes que perdurem ao longo do tempo.

Assim, o presente trabalho apresenta as práticas que integraram os projetos desenvolvidos nas turmas da Escola Sesc em Castanhal e culminados no projeto maior, a Feira, considerando importância da sustentabilidade no contexto escolar e o destaque na formação de cidadãos responsáveis e críticos. No contexto do trabalho será apresentado ainda as estratégias de ensino utilizadas e o destaque para a dimensão não formal da sustentabilidade, as oficinas e exposições relacionadas a reutilização de materiais e a produção de itens sustentáveis.

Ao longo do tempo, a Escola Sesc em Castanhal, tem se destacado pela implementação de projetos que integram a sustentabilidade ao currículo peda-

gógico. A realização da Feira Sustentável, em 2023, é o exemplo da consolidação das atividades desenvolvidas pelos Docentes em busca da promoção de atividades que despertem e incentivem o desenvolvimento de uma aprendizagem voltada para a prática e a vivência dos princípios sustentáveis, considerando os elementos da natureza, como previsto na Proposta Pedagógica do Sesc.

A Feira Sustentável foi projetada com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais, através de atividades práticas e interativas, como a construção de hortas em pequenos espaços e a reutilização de materiais recicláveis. Tais iniciativas visam não apenas à conscientização, mas também à formação de novos hábitos entre os alunos e seus familiares, favorecendo a integração entre escola e comunidade.

Ela também se destacou pelo seu caráter inclusivo, envolvendo não apenas alunos e professores, mas também pais e membros da comunidade, além de parcerias com empresas locais, como a Natura e a Coopenorte, e ainda a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal – Pará, que possibilitaram a ampliação do alcance das ações e a disseminação de práticas sustentáveis para além do ambiente escolar. Essa interação entre escola e comunidade fortalece um ciclo virtuoso de aprendizado, onde todos os participantes compartilham experiências e conhecimentos.

Esse tipo de prática fortalece a pedagogia da sustentabilidade que adota uma abordagem mista que integra tanto a educação formal, pautada pelos conteúdos curriculares, quanto a educação não formal, que ocorre por meio de práticas e projetos sustentáveis extracurriculares.

Na Escola SESC em Castanhal ações como a Feira Sustentável são exemplos práticos de culminâncias de projetos que envolvem também a educação não formal, onde os alunos têm a oportunidade de aprenderem além dos muros da escola, sendo oportunizados com passeios, excursões e práticas em sítios, bosques, praias etc.

Considerando a realização das oficinas, das exposições e das demais atividades realizadas na feira, todas voltadas para a educação ambiental, seus objetivos pensaram na sensibilização da comunidade escolar para a discussão dos desafios ambientais contemporâneos, como a gestão de resíduos, o uso de recursos naturais e a preservação dos ecossistemas, bem como o desenvolvimento de práticas sustentáveis dentro da escola, que possam ser replicadas nas

casas dos alunos e na comunidade e ainda a promoção da ecologia de forma lúdica e acessível, integrando conhecimentos teóricos com atividades práticas.

Vale destacar aqui a atividade com a produção de compostagem, a reutilização de materiais recicláveis para a criação de brinquedos e objetos utilitários, além dos projetos de hortas. Essas atividades incentivaram – e incentivam – a criatividade dos alunos e oferecem soluções sustentáveis para problemas comuns do dia a dia, presentes na escola e em casa, e estimulam a prática do conceito dos “3Rs” (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Caminhando por esse itinerário, um dos destaques foi a realização da oficina da horta autoirrigável, onde a sua prática utiliza o uso das garrafas PET como base para o cultivo de hortaliças. Esta prática, além de contribuir para a educação ambiental, ensina aos alunos a importância da reutilização de materiais e da economia de água.

METODOLOGIA

A Feira Sustentável, realizada em 2023 na Escola SESC em Castanhal, constituiu um projeto central para a promoção de práticas de sustentabilidade junto à comunidade escolar e local, envolvendo alunos, professores, pais, e parceiros externos. Esse evento, integrado ao projeto pedagógico da instituição, promoveu diversas atividades, incluindo oficinas que proporcionaram a busca pelo despertar o compromisso com o meio ambiente e incentivo de atitudes sustentáveis.

Para compreender o desenvolvimento e o impacto da Feira Sustentável, é necessário compreender que todas as turmas apresentaram seus resultados e culminaram seus projetos a partir dos estudos realizados em sala, bem como as entrevistas realizadas pelos alunos, os registros dos projetos e planos de aula que traduzem as práticas sustentáveis integradas ao currículo e as estratégias pedagógicas utilizadas, compartilhadas pelos registros fotográficos e vídeos.

A organização das temáticas da Feira ocorreu da seguinte forma:

- Hortas Autoirrigável – Turma: “EJA EAD Ens. Médio” – Oficina realizada no espaço do quintal da escola, onde está localizada a horta, com exposição da horta autoirrigável e entrega de folders e mudas de hortaliças.

- Hortas em pequenos espaços – Turmas: “O Pescador de Estrelas”, “Pulando Corda” e “Turma de 5 anos” – Culminância em salas – manhã e tarde – com minhocário e compostagem.
- Apresentação sobre os Elementos da natureza – “Nature” – O Desmatamento sob abordagem da música *Earth Song* de Michael Jackson – Turmas: “O Voo da Borboleta”, “O Sanfoneiro” – Sala de Inglês – Exposição de elementos da natureza e desenhos das crianças e produções com massinha de modelar e explanação por parte dos alunos.
- Transformando “Lixo” em arte: A reutilização objetos recicláveis para construção de instrumentos musicais – Turmas: “O Voo da Borboleta”, “Soltando Pipas” e “Borboleta azul” – Oficina de Instrumentos musicais reciclados; Exposição de instrumentos feitos com materiais recicláveis, além de objetos e materiais de uso comum em casa.
- Meio Ambiente: Eu sou sustentável – Turmas: “Peixe Colorido” e “Aviões” – Oficina de produção de amaciante caseiro, com os pais e alunos.
- Microplásticos – Turmas: “5º anos” (Manhã e tarde) – Exposição e apresentação – Palestra proferida pelos alunos sobre o tema.
- Consumo e reutilização responsável – Turma: “Manacá” - Oficina de vela infinita com reutilização do óleo de cozinha para as crianças e visitantes.
- Produzindo arte através da reciclagem do Lixo seco – Turma: “4 anos B” – Confecção de obras de arte com materiais da coleta seletiva do lixo seco feita em casa.
- Ecossistema aquático: conhecer para preservar – Turma: “A Floresta” – Exposição e apresentação – Palestra proferida pelos alunos sobre o tema.
- Energia renovável – Turmas: “Pulando Cordas”, “5 anos” e “O Lago” – Produção de maquetes e protótipos de tipos de energia sustentável, utilizando materiais alternativos.
- Aromas e essências da Amazônia / Cantina sustentável – Vitrine – Turmas: “Apanhador de Açai”, “Soltando Pipas”, “Amarelinha” e “Quatis” - Produção de óleos essenciais, sabonetes e aromatizadores, utilizando os elementos da natureza amazônica. Foi montada uma can-

tina sustentável, em formato de vitrine, com a produção de receitas de reaproveitamento de alimentos, com os alunos e as famílias.

- Biblioteca em Foco: Meio ambiente e jogos ecológicos – Sala de Leitura da Escola Sesc em Castanhal).

Como destaque, na realização da Feira foi imprescindível o apoio e a parceria das Equipes Técnicas com os profissionais da Sala de Ciências da Unidade Sesc (Barão) e do Setor de Educação em Saúde, ambos de Castanhal – Pará, que ofertaram serviços sobre educação e os ODS no cotidiano e ainda aferição de pressão arterial, massagens e orientação nutricional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira da Escola SESC em Castanhal é uma iniciativa anual que mobiliza toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e parceiros locais. É um evento anual que reúne toda a escola e a comunidade em torno do tema da sustentabilidade. Durante a feira, são realizadas oficinas, palestras, exposições e apresentações culturais, todas focadas em práticas sustentáveis.

Esse evento é uma oportunidade para os alunos mostrarem o que aprenderam ao longo do ano, ao mesmo tempo em que incentivam os visitantes a adotarem práticas mais conscientes em relação ao meio ambiente. Como um dos principais eventos pedagógicos do calendário escolar, focado em promover a conscientização ambiental de forma lúdica e prática.

Em 2023, com o tema “Meio Ambiente: Eu faço parte, eu cuido!”, a feira buscou conscientizar sobre as questões ambientais e incentivar a prática de atividades sustentáveis no dia a dia. O impacto dos projetos pedagógicos sustentáveis desenvolvidos na Escola SESC em Castanhal pode ser medido tanto em termos de aprendizado escolar quanto em mudanças práticas de atitudes.

Os alunos demonstraram maior compreensão sobre as questões ambientais globais, como a mudança climática e a degradação dos recursos naturais, e, ao mesmo tempo, começaram a aplicar esses conhecimentos em suas vidas diárias, replicando as técnicas de sustentabilidade em suas casas.

Um dos principais resultados observados foi a mudança de hábitos dos alunos em relação a separação de resíduos para reciclagem. Além dessas mudanças, os projetos desenvolvidos pelos docentes e culminados na Feira, também contribuíram para a formação de uma consciência crítica nos alunos.

A metodologia de ensino aplicada, que valoriza a experiência prática e o questionamento, proporcionou aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os desafios ambientais contemporâneos e o papel que cada um pode desempenhar na construção de um futuro sustentável.

Os projetos pedagógicos de sustentabilidade desenvolvidos na Escola SESC em Castanhal são um exemplo claro de como a educação ambiental pode ser integrada de forma prática e significativa no contexto escolar. Foi possível promover o envolvimento ativo dos alunos e da comunidade escolar em ações que vão além da teoria, permitindo uma verdadeira imersão nos princípios de sustentabilidade.

Esses projetos contribuem para a integração da comunidade escolar, onde os alunos e suas famílias pais, são incentivados a replicar as técnicas das oficinas em suas casas, fortalecendo a ideia de que a sustentabilidade deve ser incorporada no cotidiano. Ao transformar a escola em um espaço de experimentação e prática sustentável, esses projetos promovem o engajamento ativo de todos os envolvidos.

Sem dúvida a Feira Sustentável serviu como um espaço para disseminar esses conhecimentos, integrando pais, alunos, professores e parceiros locais em um esforço coletivo para promover a conscientização ambiental e a mudança de hábitos.

Esses resultados demonstram que a pedagogia da sustentabilidade tem um impacto duradouro na formação de uma consciência crítica e responsável.

Os alunos, ao se envolverem diretamente com questões como a gestão de resíduos, a reciclagem e o uso consciente de recursos naturais, passam a adotar práticas sustentáveis em suas vidas, tanto dentro quanto fora da escola.

Além disso, o envolvimento da comunidade escolar como um todo reforça a ideia de que a educação ambiental deve ser um esforço conjunto, que envolve não apenas a sala de aula, mas também o ambiente familiar e social.

Como forma de reconhecimento do papel docente também nesse itinerário, foi escolhida uma personalidade da Feira: a docente mais antiga na Escola, para representar a figura essencial do professor na concepção e realização de todos os projetos e da Feira.

Figura 1. Capa do folder da Feira



Com a realização de diversas atividades interativas, como oficinas de compostagem, reciclagem de materiais e plantio de hortas, entre elas, a horta autoirrigável, da turma da EJA EAD Ens. Médio, foi um dos destaques onde os alunos puderam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto que eles desenvolveram em parceria com o IFPA Castanhal.

Figura 2. Parte da capa do folder da Feira

PERSONALIDADE DA FEIRA
Profa. Maria de Jesus Ferreira dos Santos



BIOGRAFIA

Nascida na Cidade de Curuçá, Pará, filha do casal Benedito das Neves Ferreira e Jacira Neves Ferreira, a Profa. Maria de Jesus é a quarta filha de uma família de 10 irmãos.

Quando criança, iniciou sua vida escolar na então chamada "Escola de Pescadores", sendo que ao ingressar na escola, já sabia ler e escrever, pois sua mãe foi a sua maior incentivadora neste percurso.

Maria de Jesus sempre foi uma criança bastante curiosa, comunicativa e demonstrava muito interesse pela leitura, seja ela de qualquer tipo de texto, até mesmo as bulas de remédios, quando tinha acesso, porém, desde sempre seu maior interesse foi pela POESIA.

As poesias lhes inspiraram a produzir seus próprios poemas, textos e escritos (que carinhosamente ela denomina como "retalhos") que retratam, geralmente, a subjetividade humana e a sensibilidade à natureza.

Como escritora, ela assina com o pseudônimo de Zuca Ferreira e atualmente é Professora em nossa Escola Sesc Castanhal.

REALIZAÇÃO

Departamento Regional no Estado do Pará
Escola Sesc Castanhal



APOIO

Sesc Castanhal
Atividade Educação em Saúde - Sesc Castanhal
Sala de Ciências - Sesc Castanhal
Natura - Ecoparque
IFPA Castanhal
EMATER
BIOFORT
MGM
Pará Temperos
Famílias
Comunidade
Colaboradores

Os resultados observados com a realização das atividades práticas da Feira Sustentável, com a horta autorregável, proporcionou aos alunos um maior senso de responsabilidade ambiental, levando-os a adotar práticas mais conscientes e a refletir sobre o impacto de suas ações no meio ambiente.

Essa mudança de atitude é um reflexo direto da pedagogia da sustentabilidade, que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos responsáveis e engajados e integrar a Escola como um todo, com todas séries e faixa-etárias.

Figura 3. Horta autoirrigável



horta autorrigável

Turma eja ead
sesc castanhal-pa

horta autorrigável com garrafa pet

Em uma horta autorrigável o próprio vegetal absorve a quantidade de água que precisa para sua manutenção. Desta forma, economiza-se água e não há preocupação constante se é preciso regá-la ou não. A horta de garrafa pet promover a conscientização ambiental de maneira prática e, junto a isso, produzir vasos autorrigáveis, ou seja, a garrafa pet que é muito comum de encontrarmos acomodando líquidos dos mais variados, e que levaria algumas centenas de anos para se decompor no meio ambiente, é também o material primordial para garantir a sobrevivência de uma planta.

Figura 4. Turma da EJA EAD e Turma da Educação Infantil – Colheita da horta



COMO FUNCIONA

*A horta foi estabelecida utilizando garrafas PET contadas ao meio. Um fio, dividido em quatro partes, foi adicionado ao interior das garrafas para permitir a plantação de mudas. A camada superior da garrafa foi preenchida com adubo, enquanto a inferior foi reservada para armazenar água. As duas partes são acopladas para formar a garrafa completa. A manutenção adequada da horta requer limpeza e troca de água e adubo semanalmente, conforme necessário.

No dia 24/08/2023 a turma do Eja junto com a turma do quinto ano da escola Sesc de Castanhal, promoveram a plantação de alfaces utilizando o método autoirrigável, e no dia 21/09 fizemos a colheita. Três semanas após o plantio o alface já estava lindo, e pronto para consumo.

Outro impacto significativo dos projetos é o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos. Através das discussões em sala de aula e das atividades práticas, os estudantes passaram a questionar e refletir sobre os grandes desafios ambientais que o mundo enfrenta, como as mudanças climáticas, a poluição e a perda da biodiversidade. Esse processo de reflexão crítica é essencial para a formação de uma geração capaz de enfrentar esses desafios com soluções inovadoras e sustentáveis.

Figura 5. Produção de arte para a Feira



Ao integrar a educação ambiental ao currículo escolar e às atividades extracurriculares, a Escola SESC em Castanhal tem cumprido um papel importante na construção de uma nova mentalidade entre seus alunos, preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades e, potencialmente, em uma escala mais ampla.

Figura 6. Produção para a Feira



Figura 7. Pesquisa para a Feira



Figura 8. Oficina para a Feira



Figura 8. Oficina para a Feira



Figura 9. Pesquisa para a Feira



Figura 10. Oficina para a Feira



AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos os docentes, discentes e parceiros da Escola Sesc em Castanhal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os itinerários pedagógicos sustentáveis desenvolvidos pela Escola SESC em Castanhal representam um avanço importante na forma como a educação ambiental pode ser trabalhada nas escolas. Ao colocar em prática projetos como a Feira Sustentável, a escola não só contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, mas também atua como um modelo replicável para outras instituições de ensino.

Com base nos resultados obtidos até o momento, uma das principais recomendações é que essas práticas continuem sendo aprimoradas e expandidas, envolvendo cada vez mais a comunidade local e outros parceiros estratégicos.

Além disso, é fundamental que os princípios da sustentabilidade sejam integrados de forma contínua ao currículo escolar, garantindo que os alunos tenham contato constante com os desafios ambientais e as possíveis soluções para enfrentá-los.

O impacto desses projetos pode ser ainda maior, à medida que mais alunos, famílias e comunidades adotem práticas sustentáveis em suas rotinas.

A educação ambiental, como demonstrado pelos projetos da Escola SESC em Castanhal, é uma ferramenta poderosa para a transformação social e ambiental, e deve ser vista como uma prioridade nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

SESC, Departamento Nacional. Marco Referencial da Educação Ambiental no Sesc – Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, 2020.

SESC, Departamento Nacional. Proposta Pedagógica Educação Infantil do Sesc – Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.005

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA: DA TEORIA À PRÁTICA¹

João Alberto Steffen Munsberg²

RESUMO

Este trabalho aborda o tema da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade na América Latina. O assunto se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”, realizado desde um lugar outro, com pretensão e abordagem distintas do que é defendido pela modernidade eurocêntrica. Tem-se como objetivo refletir sobre o papel da interculturalidade na perspectiva decolonial e apontar propostas viáveis para mudar a realidade. Metodologicamente, este texto resulta de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) e afins. Uma imersão na literatura permitiu vislumbrar a complexidade teórica da produção existente e da diversidade de experiências formativas desencadeadas nas diferentes nações latino-americanas, dinamizando epistemologicamente o trabalho proposto. De modo geral, o Brasil se volta – política, econômica e culturalmente – para o Atlântico Norte, de costas para a América Hispânica, enquanto os países hispano-americanos olham *desde* o seu lugar. Assim, persiste um forte estranhamento da sociedade brasileira, em especial as elites, em relação às demais nações latino-americanas, o que é evidenciado pela negação do sentimento de pertencimento e da inserção identitária. Pensa-se que a educação intercultural se constitua em possível fator propulsor da decolonialidade. Nesse sentido, são propostas algumas medidas que remetem para a construção de uma “sociedade outra”, mediante a superação de velhos discursos, de estruturas excludentes e de posturas discriminatórias, propiciando a convivência de sujeitos e de sociedades plurais, de culturas múltiplas.

Palavras-chave: América Latina, Decolonialidade, Interculturalidade, Educação intercultural, Pensamento outro.

1 Adaptado de trabalho completo apresentado no Sociology of Law 2019.

2 Doutor em Educação, pesquisador da Universidade La Salle – UNILASALLE, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural – GPEI; prof.jasm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade³, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um pensamento “outro”⁴. Tomando como referência e aporte teórico a rica produção do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), vinculado ao PPGEdU UNILASALLE – Canoas/RS, analisa, dentre outras categorias, a educação intercultural como estratégia para a decolonialidade. Objetiva-se, com este texto, refletir sobre o papel da interculturalidade na perspectiva decolonial e apontar propostas viáveis para mudar a realidade.

Metodologicamente, este texto é resultado de estudo de cunho bibliográfico exploratório, cujas reflexões foram realizadas pelo coletivo de pesquisadores integrantes do GPEI. Nesta pesquisa abordam-se diversos assuntos, como colonização/de colonização do saber, do ser e do poder, interculturalidade crítica e causas da dificuldade de inserção do Brasil na América Latina. Uma imersão na instigante literatura das últimas décadas permitiu vislumbrar a complexidade teórica da produção existente e da diversidade de experiências formativas implementadas nas diferentes nações latino-americanas. Esse percurso investigativo proporcionou o contato com ideias inspiradoras em termos epistemológicos. Assim, mesmo que com uma leitura seletiva realizada até o momento, percebe-se que pensar a interculturalidade na perspectiva da decolonialidade é tarefa complexa, desafiadora, possível e necessária no contexto atual.

Este artigo está estruturado em quatro tópicos, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*. O primeiro tópico, intitulado *O movimento decolonial*,

3 O termo decolonialidade é adotado com o intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonialidade poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política, da independência dos países-colônias em relação às suas antigas metrópoles.

A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (Mota Neto, 2015, p. 16).

4 Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

aborda o giro decolonial e conceitos correlatos. O segundo – *A interculturalidade na perspectiva decolonial* – apresenta referências conceituais relacionadas ao tema interculturalidade como estratégia para a descolonização, aprofundando a concepção de educação intercultural decolonizadora. O terceiro tópico – *A posição do Brasil* – analisa a questão da identidade latino-americana, diferenças e semelhanças entre as nações e, principalmente, as causas da dificuldade de inserção efetiva do Brasil no continente. Já o quarto – *Da teoria à prática* – trata da articulação entre teoria e prática no processo da decolonialidade. Por fim, as *Considerações finais* trazem as proposições para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina, com ênfase para a participação do Brasil nesse processo.

O MOVIMENTO DECOLONIAL [POR UM REFERENCIAL TEÓRICO]

Conforme Walter Mignolo (2007), “[...] e o pensamento decolonial emergiu na fundação mesma da modernidade/colonialidade como sua contrapartida.” (p. 27 – tradução nossa). Para o pensador argentino, a América Latina é uma invenção que se insere no processo de constituição da modernidade, sendo fruto da colonização cultural. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008, p. 66),

O conceito de giro des-colonial em sua expressão mais básica busca por no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade, e a descolonização como um sem número indefinido de estratégias e formas contestatórias que apresentam uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer (Maldonado-Torres, 2008, p. 66 – tradução nossa).

Para o filósofo, a descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável mediante uma atitude decolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações. Nessa mesma perspectiva, Restrepo e Rojas (2010) abordam a “inflexão decolonial”, criticando a tripla dimensão da colonialidade: a inferiorização de seres humanos diferentes (colonialidade do ser), a marginalização de sistemas de conhecimento diferentes (colonialidade do saber) e a hierarquização de grupos humanos e de lugares para explorá-los (colonialidade do poder).

Esse novo paradigma, por assim dizer, critica o eurocentrismo e sua teoria dominante, propondo o diálogo em nível de igualdade, horizontal, entre colo-

nizado e colonizador. A teoria decolonial não visa a homogeneização em nome dos “subalternos” coloniais, não propõe outra generalização ou universalização. A “inflexão decolonial” não é uma inversão dentro da ordem dicotômica regida pela modernidade; não busca assumir o lugar do paradigma hegemônico, mas sim mudar as condições em termos epistêmicos e de poder. Para Restrepo e Rojas (2010), a “inflexão decolonial” contém traços centrais defendidos pela “comunidade de argumentação”: a) a distinção entre colonialismo e colonialidade; b) a colonialidade como o lado obscuro da modernidade; c) a problematização dos discursos eurocentrado e intramodernos da modernidade; d) o pensar em termos de sistema-mundo de poder; e) a “inflexão decolonial” como um “paradigma outro”; e f) a “inflexão decolonial” visando consolidar um “projeto decolonial”.

Para sociólogo Ramón Grosfoguel (2006), a “inflexão decolonial” não é uma mera crítica antieuropeia; trata-se de uma proposta de superação da modernidade eurocêntrica sem descartar o melhor da modernidade. Não é um novo paradigma, mas um “paradigma outro”. Ou melhor ainda, como refere o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003), um “pensamento outro”. Este conceito foi criado por Abdelkebir Khatibi, sociólogo marroquino, propondo a construção de outro modo de poder, de ser e de saber, diferente do modo implantado pela colonialidade. “Pensamento outro” parece ser mais adequado, pois se trata de um conceito não plenamente consolidado.

Na perspectiva de um “pensamento outro”, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2002) destaca que a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, o que se realiza mediante a descolonização epistemológica, proporcionando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. Corroborando tal ideia, Mignolo (2007) ressalta: “A atualidade pede, reclama, um pensamento decolonial que articule genealogias dispersadas pelo planeta y ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas ‘outras.’” (p. 45 – tradução nossa). E aqui se inscreve a interculturalidade, uma outra concepção de cultura e de sociedade. Mas isso já é questão metodológica, ou seja, a interculturalidade como elemento propulsor da integração latino-americana.

A INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL [POR UMA ESTRATÉGIA OUTRA]

Na perspectiva da interculturalidade, cultura é fluida, dinâmica. Uma cultura não é uma ilha distante, não é uma organização social desgarrada de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de uma cultura se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Conforme Silva (2006, p. 142),

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram.

Constata-se, pois, que uma cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. Uma cultura não se extingue, muda por meio das interações.

Faz-se necessário, ainda, estabelecer a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade. Conforme Silva (2006), se utiliza o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (p. 145). Todavia, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145). Interculturalidade pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor. É mister, pois, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre outras.

No debate sobre a decolonialidade emerge a necessidade de se aprofundar novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites das visões monocultural e multicultural e penetrando no campo da perspectiva da interculturalidade. Nem homogeneização e universalismo da racionalidade hegemônica eurocentrista, nem naturalização de discriminações veladas da multiculturalidade. A interculturalidade reconhece a multiétnicidade e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator

enriquecedor e integrador. Conforme Figueiredo e Macedo (2014), a educação intercultural busca “[...] fortalecer as identidades constituídas pessoal e socialmente, contribuindo na construção de processos de cooperação, respeito, solidariedade.” (p. 16). Educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo “outro” viável. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, o “outro”. Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (Silva, 2006, p. 146).

Essa concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial [...]” (Walsh, 2010, p. 76 – tradução nossa).

A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh,

O conceito de **interculturalidade** é central à (re)construção de um **pensamento crítico-outro** – um **pensamento crítico de/ desde outro modo** – precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005b, p. 25 – tradução livre, grifo nosso).

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] a interculturalidade é prática política e contra resposta à geopolítica hegemônica do conhecimento; é ferramenta, estratégia e manifestação de uma maneira ‘outra’ de pensar e atuar.” (Walsh, 2005a, p. 47 – tradução nossa). Em consonância com

o pensamento do GM/C, “[...] a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, [...]” (Walsh, 2006a, p. 21 – tradução livre). E mais: interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, portanto, “[...] uma forma ‘outra’ de pensar y atuar com relação à e na modernidade/colonialidade.” (Walsh, 2006b, p. 35 – tradução nossa). Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.” Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”.

Avançando da concepção de interculturalidade para educação intercultural – e trazendo para a situação no Brasil –, buscam-se os movimentos e/ou elementos que integram esse processo de reconhecimento da diversidade cultural e suas implicações. Na América Latina, em sentido amplo, a educação intercultural surge de movimentos reivindicatórios ligados à educação escolar indígena, às lutas de organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas. No caso brasileiro, as iniciativas emergem a partir da Constituição Federal de 1988. Não bastam, entretanto, reformas inócuas, que não incluem mudanças de mentalidade e de atitudes perante a sociedade. A educação intercultural requer postura crítica com repercussão prática. Conforme as pesquisadoras Vera Candau e Kelly Russo,

A perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem (Candau; Russo, 2010, p. 167).

Essa perspectiva crítica implica uma abordagem ética, epistêmica e política, conforme as autoras. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a descolonialidade. Mudança política considera

suplantar barreiras nacionalistas em prol de uma efetiva integração das nações, em que pese às realidades plurais.

Para Susana Beatriz Sacavino (2016), na América Latina o pensamento pedagógico é marcado por forte impacto colonizador e dominador, em cuja educação formal a colonização se manifesta via neoliberalismo. Os sujeitos são preparados sob a lógica produtivista e consumista, com privilégio do conhecimento nortecêntrico. Nesse contexto,

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente (Sacavino, 2016, p. 190).

O desafio maior de uma educação intercultural descolonizadora consiste em enfrentar o pensamento hegemônico monocultural e universalista, transformando esse caráter colonizador e dominador mediante o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural. Na análise de Sacavino (2016), a essa proposta de educação – intercultural e descolonizadora – compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder).

Na perspectiva de análise a partir da interculturalidade, emerge a urgente necessidade de a academia assumir o propósito de descolonizar a educação. De que forma? Em primeiro lugar, mediante a conscientização de que o problema é real. Em segundo lugar, aceitando que é preciso e possível mudar a realidade. Em terceiro lugar, investindo na formação de professores para a interculturalidade. É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

Em interessante artigo, Candau (2016) analisa as relações entre escola, formação docente e interculturalidade. Para a pesquisadora, a escola é considerada como *lócus* privilegiado para a formação continuada de professores, primordialmente no que tange à reflexão e intervenção na prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade. Vale destacar as principais características da interculturalidade crítica por ela elencadas:

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas [...] estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (Candau, 2016, p. 346).

Nessa perspectiva, a autora toma como referência para seu trabalho o conceito de educação cultural cunhado pelo Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, assim expresso: “A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza.” (Candau, 2016, p. 347). Para ela as diferenças culturais não devem ser vistas como problema a ser resolvido, mas como *vantagem pedagógica* na construção de sociedades democráticas. Nesse sentido, as diferenças culturais são consideradas como riquezas a serem potencializadas por meio da promoção de processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, estas direcionadas à afirmação da justiça e da democratização da sociedade.

Educação intercultural, em síntese, passa pela descolonização do saber, do ser e do poder. Segundo Pinto (2012, p. 339),

Quando analisamos os programas das disciplinas de ciências sociais na academia, percebemos a reiterada tentativa de entender nossos problemas e contingências a partir de modelos exógenos, transplantados sem um compromisso com nossa realidade histórico-social.

Percebe-se, pois, que as relações decorrentes dos processos de colonização impregnaram o colonizado do caráter de colonizador. As elites locais espelham-se nos saberes produzidos na Europa, notadamente o conhecimento científico, desconsiderando os saberes outros. É preciso consolidar a descolonização pedagógica mediante a descolonização das elites intelectuais e políticas.

A POSIÇÃO DO BRASIL [OS DADOS DA REALIDADE]

América Latina: um único espaço e um espaço único. Paradoxalmente, o espaço que aproxima é o espaço que separa nações. América Latina polissêmica, com suas semelhanças e diferenças na constituição das nações. Diversidade histórica, cultural e geográfica, múltiplas etnias e necessidades distintas constituem a América Latina.

América Latina descortinada pela modernidade e encoberta pela colonialidade. América Latina: qual é a sua identidade? – Indígena, ibérica, afro-descendente, mestiça, híbrida... *sui generis*. E isso une e separa.

“A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores.” (Memmi, 2007, p. 9). E mais: a colonização produz colonizados colonizadores. Em outras palavras, subalternizados se espelham nos dominadores e passam a pensar e agir como dominadores. E a América Latina é palco desses atores.

O sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2000) descreve a América Latina como um continente em busca de conceito, assim pensada:

Esta é a ideia: a América Latina somente se revela quando é visualizada como um vasto laboratório de modos de vida e trabalho, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, tiranias e democracias, compreendendo castas e classes sociais, etnias e racismos, línguas e religiões, monumentos em ruínas, façanhas e ilusões (Ianni, 2000, p. 4).

Esse laboratório é visto como uma realidade que experimenta situações complexas, múltiplas, heterogêneas, inventadas e até contraditórias. E, por tudo isso, olhado como um continente enigmático. “Este é o enigma: a América Latina se configura como uma realidade geo-histórica, político-econômica e sociocultural complexa, heterogênea, contraditória e errática.” (Ianni, 2000, p. 6).

Para Quijano e Wallerstein (1992), “A americanidade tem sido sempre, permanece como tal até hoje, um elemento essencial no que entendemos como ‘modernidade.’” (p. 583 – tradução nossa). A América e o moderno sistema mundial nasceram juntos ao longo do século XVI; a América foi elemento constitutivo da economia-mundo capitalista. A América – esse “Novo Mundo” – se constitui no padrão ou modelo do sistema mundial, compreendendo: a) a colonialidade – expressa na hierarquia dos estados em termos político, econômico e cultural, com subalternização das colônias em relação às metrópoles; b) a etnicidade – expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e

hierarquização étnica com subalternização dos “outros” em relação aos colonizadores; c) o racismo – segregação e discriminação dos “outros” por parte dos controladores, reforçando a etnicidade; d) a novidade – dimensão da modernidade como evidência da superioridade (o “novo”, o “moderno” era melhor). Dessa forma, na interpretação dos autores, a americanidade constitui sua própria contradição, mantendo a colonialidade. A América Latina tem permanecido presa, historicamente, a um emaranhado de questões relativas aos conceitos de nação, identidade e democracia. E de modo geral, as Américas são o produto histórico da colonialidade.

Reichel (2007), por sua vez, aborda as representações sobre a identidade latino-americana na visão de intelectuais durante a década de 1960. Esses pensadores conceberam a América Latina como “nação latino-americana”, possuindo elementos políticos, econômicos, sociais e culturais comuns e, consequentemente, apresentando problemáticas comuns. Daí emerge a necessidade de colaboração entre as nações, imprescindível na busca de superação da colonialidade. Para Dorella (2015), “[...] o desafio em pensar a América Latina implica levar em consideração a identificação de problemas em comum e as soluções pensadas em conjunto, tendo em mente a diversidade histórica e cultural que compõem esse variado espaço geográfico.” (p. 2). A pesquisadora considera que diversos motivos – de ordem econômica, política, social e histórica – resultaram em atitudes de distanciamento, dificultando a integração entre as nações latino-americanas. Todavia, ela destaca que “[...] as semelhanças do Brasil com a América Hispânica são maiores e mais profundas do que as diferenças, uma vez que eles são países formados pela mesma origem – a tradição ibérica.” (Dorella, 2015, p. 12). Essa tradição fica evidente na preponderância de elementos comuns, como línguas neolatinas (português e espanhol), cultura latina, origem ibérica, religião católica e governos republicanos.

As dificuldades de uma efetiva inserção do Brasil na América Latina, evidenciadas pela discriminação das elites brasileiras em relação aos “outros” latino-americanos, têm origem em preconceitos históricos. Para Dorella (2015), o discurso nacionalista brasileiro destacara, historicamente, as ameaças da construção da identidade latino-americana às especificidades da nação brasileira. A historiadora postula que o discurso nacionalista – um discurso da diferença – leva ao sentimento de superioridade dos brasileiros em relação aos demais latino-americanos, comprometendo a integração das nações. Esse discurso nacionalista, ainda preponderante no Brasil, ofusca outras interpretações histó-

ricas e epistêmicas. Não obstante, “[...] pensadores contemporâneos propõem uma reflexão que visa privilegiar as contradições e complexidades das diversas influências que compõem o ‘espaço cultural latino-americano’, através de conceitos como transculturação, mestiçagem cultural e hibridismo (Dorella, 2015, p. 13). E nessa perspectiva, ganham espaço e importância as reflexões sobre interculturalidade e descolonialidade.

Para se entender a América Latina é necessário considerar-se a perspectiva desde onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva de modelos europeus e/ou norte-americanos. Todavia, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para mundo *desde* o local, o Brasil olha *para* o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam *desde* o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte.

Segundo Dorella (2015), o intelectual Silvio Julio (1895-1984) buscou a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Como os intelectuais brasileiros sempre tiveram a Europa e os Estados Unidos como referenciais, o historiador exaltava o reconhecimento que europeus e norte-americanos atribuíam à cultura hispano-americana, objetivando o mesmo pelos brasileiros. Não obteve êxito.

O pesquisador Ricardo Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em estudo sobre a integração latino-americana no século XIX, analisou a Carta da Jamaica (ou Carta Profética) escrita por Simón Bolívar em 1815. O autor destaca a integração política como fator essencial à sobrevivência dos estados latino-americanos, evitando a recolonização pelos europeus ou a intervenção dos Estados Unidos da América. Além disso, a aproximação política poderia significar a “[...] criação de uma nacionalidade latino-americana [...], bem como da possibilidade de implantação da forma republicana e democrática nos governos regionais.” (Santos, 2008, p. 192). Essa integração política e a identificação numa nacionalidade latino-americana, todavia, não se concretizaram. Muito disso se deve ao posicionamento do Brasil:

O Brasil acabou ficando à margem das primeiras tentativas de integração por dois motivos centrais: a) adotou a forma de governo monárquica, diferenciando-se dos demais Estados latino-ameri-

canos que adotaram a forma de governo republicana; e b) não possuía as mesmas proximidades culturais dos demais Estados latino-americanos em razão da colonização portuguesa (Santos, 2008, p. 192).

Somente na segunda metade do século XX é que surgiram movimentos integracionistas mais concretos, apontando para a necessidade de uma sólida integração das nações latino-americanas frente às ameaças externas. A herança colonial, presente no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros, e o posicionamento da elite brasileira em relação aos “outros” latino-americanos são fatores marcantes que explicam a dificuldade de inserção do Brasil numa identidade comum latino-americana. Tancredi (2016, p. 17) sintetiza:

A dificuldade encontrada pela sociedade brasileira em enxergar-se como parte da América Latina remonta à própria formação social e política do país e suas diferenciações se comparada à formação dos países da chamada América hispânica. As rivalidades entre ambas as metrópoles, o modo como o processo de colonização foi conduzido na região e seus posteriores processos de independência contribuíram para que Brasil e América hispânica se voltassem de costas um ao outro.

Os estilos diferentes de colonização implementados pelas metrópoles resultaram em distanciamentos de ordem geográfica, cultural e política entre as nações ibero-americanas. Igualmente os processos de independência contribuíram para fomentar o afastamento entre o Brasil e as demais nações. O estado brasileiro surge como monarquia, conservando a unidade de um vasto território sob a égide imperialista. Diferentemente, a América Hispânica se fragmenta em pequenas repúblicas, num processo marcado por lutas contra a metrópole. Como nação independente, o Brasil se volta aos países hegemônicos do Atlântico Norte, “de costas” para seus vizinhos. Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos.

Outro obstáculo à inserção efetiva do Brasil na América Latina é a ignorância das semelhanças históricas e culturais. Os brasileiros não conhecem seus vizinhos, desconhecendo as semelhanças entre as nações. Para Tancredi (2016), nas escolas brasileiras, “A oportunidade de contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada.” (p. 15). Tal situação dificulta os processos de identificação e de integração do Brasil com as demais nações latino-americanas. Para a autora, “A educação brasileira

precisa incluir o estudo da América em seu programa, visto que o próprio estudo da história do Brasil torna-se incompleto se não entende-se [sic] o contexto da região em que está inserido.” (Tancredi, 2016, p. 17).

De outra parte, é notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como a elite intelectual e os políticos de vertentes conservadoras – apresenta, ainda hoje, um estranhamento em relação aos demais países latino-americanos. Existe, ao que parece, uma negação de pertencimento à América Latina, ignorando semelhanças de toda ordem e discriminando o “outro”. Nota-se que a sociedade brasileira incorporou a colonialidade. Tal posicionamento gera dificuldade de inserção do Brasil numa identidade latino-americana.

O discurso nacionalista ainda é marcante nos campos político e cultural brasileiros, nutridos pela intelectualidade e, em sentido alargado, pela academia brasileira; um discurso que “[...] tende a menosprezar os projetos latino-americanistas, contribuindo, em grande parte, para que os intelectuais latino-americanistas brasileiros não tenham, no país, tanta expressividade.” (Dorella, 2015, p. 11). Daí a importância de se aprofundar as discussões e reflexões nos coletivos acadêmicos em busca de pensamento outro e prática outra.

DA TEORIA À PRÁTICA [RESULTADOS E DISCUSSÃO]

Como já referido, interculturalidade remete à transformação da realidade em todas as dimensões. No dizer de Sacavino (2016), “A interculturalidade possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a decolonialidade e a transformação.” (p.193). Deve-se levar em consideração que não existe apenas a cosmovisão nortecêntrica; há visões de mundo e epistemologias outras em condições de diálogo paritário. Para a autora, nesse sentido, a interculturalidade “[...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.” (Sacavino, 2016, p. 193). A prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora mobiliza e direciona o diálogo entre saberes, conhecimentos e pensamentos dominante e “outros” na busca da transformação das realidades. Em síntese:

A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntas, de articulação das diferenças, de ruptura das

relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais (Sacavino, 2016, p. 201).

A descolonização das subjetividades, para Sacavino (2016), constitui-se num processo de reconstrução das identidades desde olhares que valorizam os diferentes sujeitos mediante estratégias diferentes, específicas para cada contexto relacional. A descolonização do ser implica a mudança ontológica, reunificando sujeito-objeto (ser-realidade), marcadamente separados no conhecimento racionalista ocidental. Cabe à educação intercultural, portanto, promover a mudança do ser por meio da valorização de epistemologias outras e conhecimentos outros.

Ainda conforme Sacavino (2016), descolonizar a história e o poder significa romper com o engessamento ao modelo estipulado pela lógica da modernidade/colonialidade; significa desconstruir a “cultura do silêncio”, da dominação e da homogeneização, “[...] formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.” (p. 198). Nessa perspectiva, a educação intercultural promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder.

Para a pesquisadora Daniela Valentim (2016, p. 155),

A educação intercultural crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a emancipação social que valoriza as demandas por igualdade e por diferença.

Ações afirmativas, implementadas a partir de movimentos sociais, têm se constituído em avanços nos diversos campos, privilegiando os sujeitos sociais marginalizados. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação cultural em termos práticos, pois a sociedade brasileira continua fortemente marcada pela naturalização das desigualdades. O diálogo entre saberes e conhecimentos “outros” é, na visão da autora, o maior desafio epistemológico colocado para a academia.

Como se viu, interculturalidade pressupõe ação, prática. Nesse sentido, o sociólogo argentino Daniel Mato propõe que o trabalho acadêmico precisa estar articulado com o ativismo social. “Requer que nossos objetivos de investigação e modos de produção de conhecimento sejam explicitamente concebidos com fins de ação. Para lograr isto não basta ler, investigar e teorizar. Essas obras são

necessárias, mas não suficientes.” (Mato, 2017, p. 8 – tradução nossa). Para o pesquisador, a produção de conhecimento precisa articular-se com as práticas sociais dentro e fora da academia, em colaboração com outros atores sociais. E acrescenta: “Para isto não há ‘receitas’ nem ‘metodologias’. Os caminhos não estão traçados, há que os construir. Isto demanda sensibilidade e criatividade, como também uma certa visão de mundo e valores para saber buscar, para não nos perder.” (Mato, 2017, p. 8 – tradução nossa).

Se para essa preposição – articulação teoria e prática na e além da academia – não há receitas nem metodologias, tendo-se que construir os caminhos, retorna-se ao foco desta reflexão: a formação para a interculturalidade. Como salienta Matos, isso demanda uma visão de mundo que considere tal perspectiva, promovendo o “diálogo intercultural”.

A ideia de interculturalidade no campo educacional é amplamente difundida e aplicada. Inúmeras são as experiências formativas em toda a América Latina. Vários são os programas de ações afirmativas desenvolvidos como políticas públicas, inclusive no Brasil. Todavia, os resultados, na grande maioria dos casos, estão distantes de lograr sucesso na consecução dos objetivos, pois, via de regra, essas ações são isoladas e de caráter paliativo. Especificamente no caso brasileiro, os projetos são gestados a partir de reivindicações populares, mas carecem de recursos para a efetiva implementação e não contam com a devida participação comunitária em sua execução. E tudo isso parece ter uma explicação: a mentalidade das elites – governamentais, econômicas e intelectuais –, cujos interesses não se articulam com perspectivas de transformação da realidade, o que implicaria mudanças no *status quo*.

A herança colonial portuguesa – que enfatiza mais as diferenças em relação às demais nações latino-americanas do que as semelhanças – é marcante no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros. Estilos diferentes de colonização resultaram em distanciamentos de diversas ordens entre as nações. Notadamente, as elites brasileiras adotaram, historicamente, um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos. É notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como os políticos de vertentes conservadoras e a elite intelectual – apresenta um estranhamento em relação às demais nações, ignorando semelhanças históricas e culturais e discriminando o “outro”, o que evidencia os efeitos da colonialidade. A produção do conhecimento é marcada pelo que se pode associar à colonização do saber sob a égide da racionalidade eurocêntrica.

Diante desse quadro, retoma-se a proposição que se entende ser o caminho para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina, porém com olhos no Brasil: a interculturalidade como estratégia para a descolonização. Conforme Walsh (2005a, p. 25), “O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo [...]”. Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial, pois propõe a transformação da realidade em termos éticos, políticos e epistêmicos via educação. E isso remete para a questão da formação dos sujeitos em todas as instâncias educacionais. Merece destaque, entretanto, o papel da academia.

A educação superior é o campo de ação do ativista Daniel Mato, mediante a “construção de modalidades concretas de colaboração intercultural” para conquistar mudanças efetivas nas normas, nas políticas e nas práticas educacionais. E arremata:

Trata-se de uma luta que se dá em muitas frentes simultaneamente. Lidamos com vários séculos de racismo e mentalidades coloniais. Isso é o que tratamos de reverter, e lo fazemos de maneiras academicamente informadas, mas às vezes com sentido prático. Isto demanda o desenvolvimento de ações tanto “por baixo”, como “por cima”, assim como “dentro” e “fora” de “a academia”. dizer, tanto em atividades concretas de docência, investigação e vinculação social, como em espaços institucionais de formulação de políticas, gestão e tomada de decisões, e também em atividades conjuntas com comunidades e organizações indígenas e afrodescendentes (Mato, 2017, p. 16 – tradução nossa).

No campo educacional, a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos pesquisadores em relação ao papel da academia. Não basta teorizar; é preciso agir. Não basta dialogar; é preciso colaborar. Nesse sentido, Daniel Mato (2017) propõe como projeto decolonial a “colaboração intercultural”, articulando teoria e prática nas mais variadas modalidades de experiências colaborativas. Entretanto, um projeto de tal magnitude é essencialmente processo inacabado.

Em que pese os avanços observados em experiências sociais na América Latina, permanecem muitos questionamentos que merecem profunda reflexão. Mato questiona sobre como construir experiências de colaboração intercultural que sejam proveitosas; como lidar com as diferenças culturais e as relações de poder; o que as universidades fazem para acabar com o racismo e a xenofor-

bia; o que e como transformar as instituições nas quais se trabalha; como fazer para que não continuem sendo monoculturais e inevitavelmente reprodutoras de uma educação epistemologicamente racista; o que de concreto pode ser feito para decolonizar e interculturalizar a educação superior na qual se forma grande parte da classe dirigente e formadora de opinião da sociedade; como aproveitar a heterogeneidade presente nas universidades para promover políticas de interculturalização; e, por fim, como avançar no diálogo de saberes para construir modalidades duradouras e mutuamente proveitosas de colaboração intercultural.

Nessa perspectiva caminha o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da UNILASALLE. Articulando teoria e prática, o coletivo de pesquisadores investe em seminários temáticos, nos quais aprofunda conhecimentos sobre decolonialidade, e em ações comunitárias, conhecendo prioritariamente experiências de comunidades indígenas e de afrodescendentes, aproximando-se do que Mato entende como “colaboração intercultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização produz colonizados e colonizadores, bem como colonizados colonizadores. A América Latina, mas o Brasil de modo especial, ainda é palco desse processo que mais separa do que une. É preciso descolonizar para integrar, pois o processo de integração das nações latino-americanas pressupõe abertura para a negociação, para o diálogo entre iguais, e desprendimento de interesses e discursos nacionalistas. A América Latina é complexa, plural e múltipla, com uma diversidade geográfica, histórica e cultural em que estão presentes semelhanças e diferenças de toda ordem. Semelhanças que apontam para a integração e uma identidade latino-americana. Diferenças que afastam os Estados e as nações.

O maior problema, entretanto, reside na dificuldade que tem o Brasil para compreender-se como membro da comunidade latino-americana. Enquanto as nações hispano-americanas olham, pensam e falam *desde* seu lócus, o Brasil ainda está voltado para o Atlântico Norte (Europa e Estados Unidos). As elites intelectual e política brasileiras estão impregnadas do pensamento colonizador, e sob essa ótica olham para seus vizinhos. O Brasil precisa conhecer melhor as nações hispano-americanas, identificando, assim, e valorizando as múltiplas semelhanças que aproximam, bem como privilegiando as diferenças como elementos positivos da diversidade.

Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a descolonização e a efetiva integração da América Latina. A interculturalidade crítica constitui-se num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o diálogo intercultural.

A educação intercultural descolonizadora, notadamente, compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário. Daí a importância da educação intercultural como estratégia para a descolonização.

Considerando o quadro descrito neste texto, propõem-se as seguintes medidas para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina: a) formação continuada dos professores como importante elemento potencializador da educação intercultural; b) conhecimento do mundo cultural dos estudantes; c) valorização das vivências, experiências e histórias de vida dos estudantes; d) problematização das formas de construção dos conhecimentos escolares; e) interculturalização do currículo, da escola e das práticas educativas no cotidiano da sala de aula; f) preparação da academia (especialmente as universidades brasileiras) para interação com alteridades étnicas; g) reconhecimento da necessidade de diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais (saberes “outros”); h) superação da centralidade que ocupa a racionalidade moderna na academia brasileira; i) potencialização da descolonização do ser e do poder em todos os espaços e dimensões; j) interculturalização e descolonização da educação superior; e k) incentivo a intercâmbios e debates na América Latina.

Esse é o conjunto de medidas que, assim parece, podem contribuir para a descolonização da América Latina por meio da interculturalidade crítica. Cabe à academia o papel de aprofundar as reflexões e avançar na busca de uma integração solidária via educação.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.

DORELLA, Priscila. Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. **Escritas: Revista do Curso de História de Araguaia** [S.l.], v. 2, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/1288>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 4, p. 17-48, jan./jun. 2006.

IANNI, Octávio. Enigmas do pensamento latino-americano. São Paulo: **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2000. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 30 ago. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM**, vol. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: <<http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político latino-americano: etapas de seu desenvolvimento. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 337-359, maio/jun. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Rev. Internacional de Ciencias Sociales**, UNESCO, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, dez. 1992.

REICHEL, Heloisa Jochims. A identidade latino-americana na visão dos intelectuais da década de 1960. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXXIII, n. 2, p. 116-133, dez. 2007.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos. A integração latino-americana no século XIX: antecedentes históricos. **Revista Sequência**, n. 57, p. 177-194, dez. 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. **Contexto Internacional**, a. 16, n. 41, p. 12-19, jan./abr. 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 144-158.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em:

<<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view-File/4663/3641>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006a, p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006b, p. 27-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.006

RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES

Daiane Araujo Avelino Bezerra¹
Cláudia Lúcia Alves²

RESUMO

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Ele investiga a relevância e as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão. A pesquisa destaca a importância de adaptar materiais didáticos e práticas pedagógicas às necessidades dos alunos surdos, utilizando recursos visuais que favoreçam a compreensão e promovam o aprendizado. Para este ensaio, a metodologia adotada é uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, embasada em UNESCO (1994), LDBEN (1996), Strobel (2009), Skliar (2013), Alberton (2015), Tagliavini (2016), Silva e Silva (2021), entre outros. Esta abordagem permite uma análise crítica das práticas pedagógicas atuais e identifica lacunas no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Os resultados desta pesquisa indicam que os recursos imagéticos são estratégias promissoras para promover a compreensão linguística e a expressão comunicativa dos alunos surdos. Além disso, esses recursos desempenham um papel único na construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e envolvente. Em uma era marcada pela digitalização e pela predominância do visual, os recursos imagéticos se tornam ferramentas indispensáveis para aprimorar o aprendizado dos alunos surdos. Neste contexto, as contribuições dessas estratégias vão além do desenvolvimento

1 Mestranda do Curso de Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL) - MA, daiane.bezerra@uemasul.edu.br/daianeabezerra@gmail.com;

2 Doutora em Educação da Universidade Federal do Piauí - PI, claudia.alves@uemasul.edu.br;

linguístico, impactando positivamente a educação dos surdos. Elas incentivam a autonomia, fortalecem a autoestima e estimulam a participação ativa dos alunos surdos no processo educacional, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Em tempos de mudanças rápidas e desafios globais, investir em abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão é fundamental para assegurar uma educação equitativa para todos, independentemente de suas habilidades auditivas.

Palavras-chave: Recursos imagéticos, Ensino de Língua Portuguesa, Alunos surdos, Estratégias pedagógicas, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à comunicação e ao aprendizado da Língua Portuguesa. Esses desafios evidenciam a necessidade premente de explorar estratégias pedagógicas inovadoras que não apenas promovam a compreensão, aprendizagem e desenvolvimento linguístico desses alunos, mas também contribuam para uma educação mais inclusiva e equitativa. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão.

Para tanto, de uma forma geral, pretende-se “investigar as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão”, culminando com a elaboração de sequências didáticas estruturadas e adaptadas, que incorporem de maneira consistente os recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio. A metodologia da pesquisa adota uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando observação, diário de bordo e entrevista como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa será conduzida em uma escola pública estadual em Imperatriz, MA, reconhecida por seu comprometimento com o ensino inclusivo e pela atenção à acessibilidade para alunos surdos. Trata-se de um esforço para compreender como tais recursos podem impactar positivamente a educação desses alunos e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, adequadas e significativas para alunos surdos do ensino médio.

O estudo busca entender como o uso de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio impacta o aprendizado. Além de buscar formas de tornar a aprendizagem mais efetiva e significativa, o objetivo é avançar em práticas pedagógicas que sejam inclusivas e adaptadas às necessidades de cada aluno. Esse estudo não só enfrenta os desafios específicos dos estudantes surdos, mas também abre caminho para enriquecer e transformar o cenário educacional, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos delineados neste estudo sobre a importância das estratégias pedagógicas baseadas em recursos imagéticos no ensino da

Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio, foi adotada uma abordagem metodológica embasada na análise teórica e qualitativa. Essa escolha foi feita com o propósito de aprofundar a compreensão das relações entre o uso de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio e as implicações dessas estratégias no contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALINHADA ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS SURDOS

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) diz que todos têm direito à educação significando que a educação deve ser adaptada para incluir e respeitar as diferenças de cada pessoa. Para isso, é preciso adaptar as práticas pedagógicas, levando em conta as necessidades de cada um, para que todos possam participar de forma plena no processo educativo. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece os princípios fundamentais que devem orientar o ensino no Brasil. Esses princípios são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, incluindo alunos surdos. Conforme estipulado no título II, dos princípios e fins da educação nacional:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IX - garantia de padrão de qualidade;

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996)

Ao analisarmos os princípios fundamentais da educação nacional brasileira, destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), podemos compreender melhor o contexto no qual se insere a inclusão de alunos surdos no sistema educacional. O princípio I, que assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é fundamental para garantir que todos os alunos, incluindo os surdos, tenham acesso à educação em um ambiente inclusivo. No entanto, é importante ressaltar que o simples acesso

à sala de aula não é suficiente. A efetividade da educação para alunos surdos depende da capacidade de atender às suas necessidades individuais, proporcionando um ambiente de aprendizado acessível, adequado e significativo.

Nesse sentido, o princípio IX da LDBEN, que destaca a garantia de um padrão de qualidade na educação, assume grande relevância. Para tanto, garantir esse padrão implica oferecer uma educação de qualidade para alunos surdos significa proporcionar um ensino que atenda às suas necessidades específicas, promovendo sua inclusão e desenvolvimento acadêmico, linguístico e social. Além disso, o princípio XIV da LDBEN, que ressalta o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária, é crucial para a promoção de uma educação inclusiva. Reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima e valorizar a identidade e cultura surda são passos essenciais para garantir ambientes educacionais acolhedores e inclusivos para todos os alunos surdos.

Esse progresso na legislação demonstra o aumento da conscientização sobre a importância de adotar práticas inclusivas que sejam sensíveis às necessidades particulares da comunidade surda. No entanto, é importante ressaltar que a inclusão requer uma abordagem respeitosa e responsável. Tagliavini destaca que “a inclusão sem condições pode se tornar uma forma perversa de excluir e estigmatizar ainda mais os estudantes com deficiência” (Tagliavini, 2016, p. 119). Ao promover práticas inclusivas, é essencial adotar abordagens educacionais que levem em conta as necessidades específicas do povo surdo. Isso vai além da simples presença física dos alunos na sala de aula; é fundamental garantir sua participação integral e um aprendizado significativo. Assim, as estratégias para o ensino de alunos surdos devem ser cuidadosamente planejadas, levando em conta a diversidade linguística, cultural e identitária desse grupo, para garantir uma inclusão autêntica e adequada. Isso envolve a compreensão dos anseios dos movimentos surdos destacados por Quadros.

Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra vertente. Dá para se perceber que os surdos entendem inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados a eles (Quadros, 2012, p. 76).

A autora ressalta a perspectiva dos movimentos surdos sobre a inclusão, destacando a importância de garantir que os alunos surdos tenham acesso a uma educação inclusiva, fundamentada em princípios pedagógicos adaptados às suas necessidades. Isso evidencia a relevância de estratégias educacionais

específicas, como o uso de recursos imagéticos, no ensino da língua portuguesa para alunos surdos, visando atender às suas demandas de forma efetiva e inclusiva. Assim, emerge a necessidade de repensar nas estratégias pedagógicas e recursos específicos que atendam às necessidades dos alunos surdos, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

1.3 RECURSOS IMAGÉTICOS: ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

A aquisição da Língua Portuguesa é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, incluindo os alunos surdos, pois ajuda na comunicação, na expressão de ideias e na participação ativa na sociedade.

Entretanto, o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos apresenta desafios específicos, pois a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva. As estratégias tradicionais de ensino, que se baseiam na leitura e na escrita, podem ser pouco efetivas para alunos surdos, uma vez que o componente visual se torna uma ferramenta essencial para a comunicação, a interação social e a expressão da cultura surda.

Para exemplificar essa maneira distinta de interagir e compreender o mundo, podemos recorrer à visão de Strobel (2009), uma pesquisadora surda, que destaca que os indivíduos surdos, privados da audição e do som, experimentam o mundo por meio de sua visão, captando tudo o que acontece ao seu redor:

[...] desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (Strobel, 2009, p. 39).

A autora destaca o papel fundamental da visão para os surdos, mostrando que o uso de recursos visuais é essencial para superar barreiras linguísticas, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e reforçar a memória visual, promovendo assim o aprendizado de vocabulário e gramática. Acrescenta-se que os recursos visuais permitem que os alunos surdos se expressem de forma autônoma e participem ativamente das aulas, construindo sua própria compreensão da língua. Sobre isso, Alberton (2015) ainda afirma que no contexto educacio-

nal, a importância do visual é ampliada “O aspecto visual da aprendizagem da identidade surda requer mecanismos que tragam aulas marcadas por estratégias visuais, pois o sujeito surdo explora o mundo, faz suas indagações e encontra suas possíveis respostas pelo olhar” (Alberton, 2015, p. 13-14).

A autora destaca a importância do aspecto visual no contexto educacional, especialmente para alunos surdos porque a identidade surda se forma em grande parte pelo sentido visual, pois é assim que os surdos interagem com o mundo, fazem perguntas e encontram respostas. Nessa mesma linha de pensamento, Skliar, em suas pesquisas, corrobora com essa afirmação ao destacar que:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (Skliar, 2013, p. 28).

Skliar afirma que a experiência visual é essencial para os surdos, pois é através dela que eles compreendem o mundo. Como a audição não é o principal sentido, os estímulos visuais são fundamentais para a percepção, cognição e interação dos surdos com o ambiente. Além disso, impor uma perspectiva auditiva aos surdos, especialmente na educação, é inadequado e limitador. Disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas de acordo com uma experiência auditiva nega sua realidade sensorial e pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As pessoas surdas têm uma tendência natural de compreender informações de forma mais efetiva quando são apresentadas de maneira visual, em comparação com textos escritos convencionais. Além disso, no que diz respeito à aprendizagem visual, é primordial reconhecer a predominância da percepção imagética para os surdos, conforme explicita Skliar:

Muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais; humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras for-

mas de significações. Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras (Skliar, 2004, p. 126).

Dessa forma, a compreensão da surdez não se limita à perda auditiva, mas sim à apreciação de suas marcas idiossincráticas, como a experiência visual, a presença da língua de sinais e a formação de uma cultura que não depende do som. Essa perspectiva ampliada da surdez destaca que a aprendizagem dos surdos é predominantemente visual, o que significa que textos longos, com vocabulário complexo, pontuações intrincadas e entonações específicas não são tão eficazes em seu processo de ensino. Além disso, o português geralmente não é a língua natural dos surdos, embora eles precisem utilizá-lo na escrita, seria benéfico desenvolver uma gramática própria relacionada à Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é a primeira língua para promover o ensino para surdos. Ao contrário das imagens, que não possuem regras rígidas, classificações formais, normas gramaticais ou ortografia, o português é uma língua estruturada, com uma gramática complexa e regras ortográficas específicas. Nesse sentido, adaptar o ensino do português para incluir elementos visuais e utilizar Libras como base pode promover um aprendizado mais adequado e inclusivo para os alunos surdos.

Nesse contexto educacional, os professores devem atuar como mediadores, auxiliando os alunos surdos a entenderem melhor a Língua Portuguesa e sua estrutura gramatical, enquanto respeitam e valorizam a expressão visual na comunicação. Para isso, é fundamental usar estratégias visuais, como recursos imagéticos, vídeos e exemplos visuais para explicar conceitos gramaticais e linguísticos, tornando o ensino mais acessível e significativo. Ao abordar a língua portuguesa de forma visual e contextualizada, os educadores podem facilitar a aprendizagem e promover a inclusão linguística e cultural dos surdos. Silva e Silva destacam que a visualidade é a chave no processo de aprendizagem dos alunos surdos, desempenhando um papel essencial no ensino.

[...] o fazer pedagógico pautado na experiência visual do aluno surdo favorece a sua inserção na sociedade, sendo extremamente pertinente trazer para as aulas aspectos que estejam diretamente relacionados à sua cultura, respeitando e valorizando a forma como compreendem o espaço e como se utilizam disso para

extrair informações e se comunicar com o mundo (Silva; Silva, 2021, p. 5).

A abordagem pedagógica centrada na experiência visual do aluno surdo desempenha um papel fundamental em sua integração na sociedade. É essencial incorporar em sala de aula elementos diretamente ligados à cultura surda, respeitando e valorizando sua compreensão do espaço e sua forma de extrair informações e se comunicar com o mundo. Lacerda, Santos e Caetano (2011) corroboram com essa perspectiva ao destacar que as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação de surdos devem reconhecer e aproveitar plenamente suas capacidades visuais. Essa abordagem não apenas promove uma aprendizagem mais significativa e acessível, mas também contribui para uma maior inclusão social e cultural dos alunos surdos, conforme afirmam:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os 'olhares' aos sujeitos Surdos e à sua capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético (Lacerda, Santos; Caetano, 2011, p. 108).

É importante ressaltar que a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional é citada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a perspectiva dos multiletramentos, tanto nas competências básicas quanto nas competências gerais. No contexto dos multiletramentos, diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, corporal e audiovisual, são entrelaçadas em um processo contínuo de significação contextualizada, dialogando e refletindo aspectos ideológicos. Essa abordagem destaca a importância de utilizar recursos imagéticos, pois eles permitem a integração de diversas linguagens e a construção de significados mais ricos e contextualizados, alinhados com as práticas sociais contemporâneas impregnadas com uma variedade de linguagens. Nessa perspectiva, os recursos imagéticos podem ser uma ferramenta promissora para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Ao serem utilizados de forma estratégica, os recursos imagéticos podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, promovendo o letramento tanto para os surdos quanto para os ouvintes.

Os recursos imagéticos ocupam papel de destaque no processo educacional atual, especialmente no contexto dos multiletramentos, então entender o

que são esses recursos e sua importância na prática pedagógica é fundamental para promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa, particularmente para alunos surdos. Silva e Freitas definem o que caracteriza os recursos imagéticos da seguinte forma:

No que concerne ao conjunto de tais recursos visuais [...] é pertinente citar alguns deles como as imagens exibidas via slides no Microsoft Power Point ou Microsoft Word, figuras impressas, os GIFs, os formulários digitais, vídeos curtos, animações, jogos educativos; dentre outros que podem ser utilizados para contextualizar conteúdos escolares tornando mais multimodal e visual a abordagem do docente (Silva; Freitas, 2023, p. 04).

A compreensão e a utilização dos recursos imagéticos são fundamentais não apenas para os alunos surdos, mas também para os ouvintes, especialmente em um mundo cada vez mais inundado por essa linguagem visual. Não há dúvidas quanto ao poder que essa linguagem possui para integrar diversas modalidades de comunicação, sendo uma ferramenta valiosa para o ensino de Língua Portuguesa, tanto para surdos quanto para ouvintes. Esses recursos proporcionam uma representação acessível e inclusiva de conceitos. Além disso, incentivam a criatividade, desenvolvem habilidades multimodais e tornam o conteúdo mais acessível para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências sensoriais. Ao integrar recursos imagéticos no ensino, é possível promover um engajamento mais profundo e uma motivação mais significativa, resultando em um aprendizado mais duradouro para todos os estudantes.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo representa apenas um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que investiga a importância e os benefícios dos recursos imagéticos no ensino da língua portuguesa para alunos surdos do ensino médio. Ao longo deste estudo, exploramos como os recursos visuais podem ampliar a compreensão e a aprendizagem da Língua Portuguesa, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A análise revelou que os recursos visuais têm o poder de expandir a compreensão linguística, promover a autonomia dos alunos surdos e tornar o ambiente educacional mais envolvente. Observou-se que as imagens desempenham um papel singular na comunicação e no ensino, beneficiando tanto os

surdos quanto os ouvintes, em um contexto cada vez mais visual. Entre os benefícios destacados ao longo deste trabalho estão a valorização da diversidade linguística e cultural, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento de habilidades multimodais, a inclusão e acessibilidade, a preparação para o mundo digital, além do aumento do engajamento e da motivação dos alunos. Também foi enfatizada a necessidade de levar em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos ao desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas e significativas.

A importância deste estudo está em promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos os estudantes, respeitando suas diferentes capacidades sensoriais e linguísticas, destacando a integração estratégica de recursos imagéticos para atender às demandas educacionais dos alunos no contexto atual. Este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas e práticas educacionais que visam maximizar o potencial de aprendizagem não somente do aluno surdo, mas, de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Bruna. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, Inês Matos. **Leitura de imagem: ler e interpretar a Glitch Art**. Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação: Universidade Europeia, 2021.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 março 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Língua brasileira de sinais: libras uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011.

QUADROS, Ronice Muller. (2012). **Inclusão de surdos**: uma das peças do quebra-cabeça da educação. UNIVESP, São Paulo. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47938/1/u1_d24_v21_t05.pdf. Acesso em 24 de março de 2024.

SILVA, Artur Robson dos Santos; FREITAS, Enos Figueredo de. **Recursos digitais e visuais utilizados professores de estudantes surdos na Educação Profissional e Técnica**. Instituto Federal Bahiano: Campus Senhor do Bonfim, 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

TAGLIAVINI. João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: Constituição, Leis e Diretrizes. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.007

RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES

Daiane Araujo Avelino Bezerra¹
Cláudia Lúcia Alves²

RESUMO

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Ele investiga a relevância e as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão. A pesquisa destaca a importância de adaptar materiais didáticos e práticas pedagógicas às necessidades dos alunos surdos, utilizando recursos visuais que favoreçam a compreensão e promovam o aprendizado. Para este ensaio, a metodologia adotada é uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, embasada em UNESCO (1994), LDBEN (1996), Strobel (2009), Skliar (2013), Alberton (2015), Tagliavini (2016), Silva e Silva (2021), entre outros. Esta abordagem permite uma análise crítica das práticas pedagógicas atuais e identifica lacunas no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Os resultados desta pesquisa indicam que os recursos imagéticos são estratégias promissoras para promover a compreensão linguística e a expressão comunicativa dos alunos surdos. Além disso, esses recursos desempenham um papel único na construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e envolvente. Em uma era marcada pela digitalização e pela predominância do visual, os recursos imagéticos se tornam ferramentas indispensáveis para aprimorar o aprendizado dos alunos surdos. Neste contexto, as contribuições dessas estratégias vão além do desenvolvimento

1 Mestranda do Curso de Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL) - MA, daiane.bezerra@uemasul.edu.br/daianeabezerra@gmail.com;

2 Doutora em Educação da Universidade Federal do Piauí - PI, claudia.alves@uemasul.edu.br;

linguístico, impactando positivamente a educação dos surdos. Elas incentivam a autonomia, fortalecem a autoestima e estimulam a participação ativa dos alunos surdos no processo educacional, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Em tempos de mudanças rápidas e desafios globais, investir em abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão é fundamental para assegurar uma educação equitativa para todos, independentemente de suas habilidades auditivas.

Palavras-chave: Recursos imagéticos, Ensino de Língua Portuguesa, Alunos surdos, Estratégias pedagógicas, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à comunicação e ao aprendizado da Língua Portuguesa. Esses desafios evidenciam a necessidade premente de explorar estratégias pedagógicas inovadoras que não apenas promovam a compreensão, aprendizagem e desenvolvimento linguístico desses alunos, mas também contribuam para uma educação mais inclusiva e equitativa. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão.

Para tanto, de uma forma geral, pretende-se “investigar as contribuições dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz, Maranhão”, culminando com a elaboração de sequências didáticas estruturadas e adaptadas, que incorporem de maneira consistente os recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio. A metodologia da pesquisa adota uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando observação, diário de bordo e entrevista como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa será conduzida em uma escola pública estadual em Imperatriz, MA, reconhecida por seu comprometimento com o ensino inclusivo e pela atenção à acessibilidade para alunos surdos. Trata-se de um esforço para compreender como tais recursos podem impactar positivamente a educação desses alunos e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, adequadas e significativas para alunos surdos do ensino médio.

O estudo busca entender como o uso de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio impacta o aprendizado. Além de buscar formas de tornar a aprendizagem mais efetiva e significativa, o objetivo é avançar em práticas pedagógicas que sejam inclusivas e adaptadas às necessidades de cada aluno. Esse estudo não só enfrenta os desafios específicos dos estudantes surdos, mas também abre caminho para enriquecer e transformar o cenário educacional, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos delineados neste estudo sobre a importância das estratégias pedagógicas baseadas em recursos imagéticos no ensino da

Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio, foi adotada uma abordagem metodológica embasada na análise teórica e qualitativa. Essa escolha foi feita com o propósito de aprofundar a compreensão das relações entre o uso de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do ensino médio e as implicações dessas estratégias no contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALINHADA ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS SURDOS

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) diz que todos têm direito à educação significando que a educação deve ser adaptada para incluir e respeitar as diferenças de cada pessoa. Para isso, é preciso adaptar as práticas pedagógicas, levando em conta as necessidades de cada um, para que todos possam participar de forma plena no processo educativo. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece os princípios fundamentais que devem orientar o ensino no Brasil. Esses princípios são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, incluindo alunos surdos. Conforme estipulado no título II, dos princípios e fins da educação nacional:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
IX - garantia de padrão de qualidade;
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996)

Ao analisarmos os princípios fundamentais da educação nacional brasileira, destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), podemos compreender melhor o contexto no qual se insere a inclusão de alunos surdos no sistema educacional. O princípio I, que assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é fundamental para garantir que todos os alunos, incluindo os surdos, tenham acesso à educação em um ambiente inclusivo. No entanto, é importante ressaltar que o simples acesso

à sala de aula não é suficiente. A efetividade da educação para alunos surdos depende da capacidade de atender às suas necessidades individuais, proporcionando um ambiente de aprendizado acessível, adequado e significativo.

Nesse sentido, o princípio IX da LDBEN, que destaca a garantia de um padrão de qualidade na educação, assume grande relevância. Para tanto, garantir esse padrão implica oferecer uma educação de qualidade para alunos surdos significa proporcionar um ensino que atenda às suas necessidades específicas, promovendo sua inclusão e desenvolvimento acadêmico, linguístico e social. Além disso, o princípio XIV da LDBEN, que ressalta o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária, é crucial para a promoção de uma educação inclusiva. Reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima e valorizar a identidade e cultura surda são passos essenciais para garantir ambientes educacionais acolhedores e inclusivos para todos os alunos surdos.

Esse progresso na legislação demonstra o aumento da conscientização sobre a importância de adotar práticas inclusivas que sejam sensíveis às necessidades particulares da comunidade surda. No entanto, é importante ressaltar que a inclusão requer uma abordagem respeitosa e responsável. Tagliavini destaca que “a inclusão sem condições pode se tornar uma forma perversa de excluir e estigmatizar ainda mais os estudantes com deficiência” (Tagliavini, 2016, p. 119). Ao promover práticas inclusivas, é essencial adotar abordagens educacionais que levem em conta as necessidades específicas do povo surdo. Isso vai além da simples presença física dos alunos na sala de aula; é fundamental garantir sua participação integral e um aprendizado significativo. Assim, as estratégias para o ensino de alunos surdos devem ser cuidadosamente planejadas, levando em conta a diversidade linguística, cultural e identitária desse grupo, para garantir uma inclusão autêntica e adequada. Isso envolve a compreensão dos anseios dos movimentos surdos destacados por Quadros.

Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra vertente. Dá para se perceber que os surdos entendem inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados a eles (Quadros, 2012, p. 76).

A autora ressalta a perspectiva dos movimentos surdos sobre a inclusão, destacando a importância de garantir que os alunos surdos tenham acesso a uma educação inclusiva, fundamentada em princípios pedagógicos adaptados às suas necessidades. Isso evidencia a relevância de estratégias educacionais

específicas, como o uso de recursos imagéticos, no ensino da língua portuguesa para alunos surdos, visando atender às suas demandas de forma efetiva e inclusiva. Assim, emerge a necessidade de repensar nas estratégias pedagógicas e recursos específicos que atendam às necessidades dos alunos surdos, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

1.3 RECURSOS IMAGÉTICOS: ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

A aquisição da Língua Portuguesa é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, incluindo os alunos surdos, pois ajuda na comunicação, na expressão de ideias e na participação ativa na sociedade.

Entretanto, o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos apresenta desafios específicos, pois a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva. As estratégias tradicionais de ensino, que se baseiam na leitura e na escrita, podem ser pouco efetivas para alunos surdos, uma vez que o componente visual se torna uma ferramenta essencial para a comunicação, a interação social e a expressão da cultura surda.

Para exemplificar essa maneira distinta de interagir e compreender o mundo, podemos recorrer à visão de Strobel (2009), uma pesquisadora surda, que destaca que os indivíduos surdos, privados da audição e do som, experimentam o mundo por meio de sua visão, captando tudo o que acontece ao seu redor:

[...] desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (Strobel, 2009, p. 39).

A autora destaca o papel fundamental da visão para os surdos, mostrando que o uso de recursos visuais é essencial para superar barreiras linguísticas, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e reforçar a memória visual, promovendo assim o aprendizado de vocabulário e gramática. Acrescenta-se que os recursos visuais permitem que os alunos surdos se expressem de forma autônoma e participem ativamente das aulas, construindo sua própria compreensão da língua. Sobre isso, Alberton (2015) ainda afirma que no contexto educacio-

nal, a importância do visual é ampliada “O aspecto visual da aprendizagem da identidade surda requer mecanismos que tragam aulas marcadas por estratégias visuais, pois o sujeito surdo explora o mundo, faz suas indagações e encontra suas possíveis respostas pelo olhar” (Alberton, 2015, p. 13-14).

A autora destaca a importância do aspecto visual no contexto educacional, especialmente para alunos surdos porque a identidade surda se forma em grande parte pelo sentido visual, pois é assim que os surdos interagem com o mundo, fazem perguntas e encontram respostas. Nessa mesma linha de pensamento, Skliar, em suas pesquisas, corrobora com essa afirmação ao destacar que:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (Skliar, 2013, p. 28).

Skliar afirma que a experiência visual é essencial para os surdos, pois é através dela que eles compreendem o mundo. Como a audição não é o principal sentido, os estímulos visuais são fundamentais para a percepção, cognição e interação dos surdos com o ambiente. Além disso, impor uma perspectiva auditiva aos surdos, especialmente na educação, é inadequado e limitador. Disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas de acordo com uma experiência auditiva nega sua realidade sensorial e pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As pessoas surdas têm uma tendência natural de compreender informações de forma mais efetiva quando são apresentadas de maneira visual, em comparação com textos escritos convencionais. Além disso, no que diz respeito à aprendizagem visual, é primordial reconhecer a predominância da percepção imagética para os surdos, conforme explicita Skliar:

Muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais; humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras for-

mas de significações. Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras (Skliar, 2004, p. 126).

Dessa forma, a compreensão da surdez não se limita à perda auditiva, mas sim à apreciação de suas marcas idiossincráticas, como a experiência visual, a presença da língua de sinais e a formação de uma cultura que não depende do som. Essa perspectiva ampliada da surdez destaca que a aprendizagem dos surdos é predominantemente visual, o que significa que textos longos, com vocabulário complexo, pontuações intrincadas e entonações específicas não são tão eficazes em seu processo de ensino. Além disso, o português geralmente não é a língua natural dos surdos, embora eles precisem utilizá-lo na escrita, seria benéfico desenvolver uma gramática própria relacionada à Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é a primeira língua para promover o ensino para surdos. Ao contrário das imagens, que não possuem regras rígidas, classificações formais, normas gramaticais ou ortografia, o português é uma língua estruturada, com uma gramática complexa e regras ortográficas específicas. Nesse sentido, adaptar o ensino do português para incluir elementos visuais e utilizar Libras como base pode promover um aprendizado mais adequado e inclusivo para os alunos surdos.

Nesse contexto educacional, os professores devem atuar como mediadores, auxiliando os alunos surdos a entenderem melhor a Língua Portuguesa e sua estrutura gramatical, enquanto respeitam e valorizam a expressão visual na comunicação. Para isso, é fundamental usar estratégias visuais, como recursos imagéticos, vídeos e exemplos visuais para explicar conceitos gramaticais e linguísticos, tornando o ensino mais acessível e significativo. Ao abordar a língua portuguesa de forma visual e contextualizada, os educadores podem facilitar a aprendizagem e promover a inclusão linguística e cultural dos surdos. Silva e Silva destacam que a visualidade é a chave no processo de aprendizagem dos alunos surdos, desempenhando um papel essencial no ensino.

[...] o fazer pedagógico pautado na experiência visual do aluno surdo favorece a sua inserção na sociedade, sendo extremamente pertinente trazer para as aulas aspectos que estejam diretamente relacionados à sua cultura, respeitando e valorizando a forma como compreendem o espaço e como se utilizam disso para

extrair informações e se comunicar com o mundo (Silva; Silva, 2021, p. 5).

A abordagem pedagógica centrada na experiência visual do aluno surdo desempenha um papel fundamental em sua integração na sociedade. É essencial incorporar em sala de aula elementos diretamente ligados à cultura surda, respeitando e valorizando sua compreensão do espaço e sua forma de extrair informações e se comunicar com o mundo. Lacerda, Santos e Caetano (2011) corroboram com essa perspectiva ao destacar que as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação de surdos devem reconhecer e aproveitar plenamente suas capacidades visuais. Essa abordagem não apenas promove uma aprendizagem mais significativa e acessível, mas também contribui para uma maior inclusão social e cultural dos alunos surdos, conforme afirmam:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os 'olhares' aos sujeitos Surdos e à sua capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético (Lacerda, Santos; Caetano, 2011, p. 108).

É importante ressaltar que a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional é citada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a perspectiva dos multiletramentos, tanto nas competências básicas quanto nas competências gerais. No contexto dos multiletramentos, diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, corporal e audiovisual, são entrelaçadas em um processo contínuo de significação contextualizada, dialogando e refletindo aspectos ideológicos. Essa abordagem destaca a importância de utilizar recursos imagéticos, pois eles permitem a integração de diversas linguagens e a construção de significados mais ricos e contextualizados, alinhados com as práticas sociais contemporâneas impregnadas com uma variedade de linguagens. Nessa perspectiva, os recursos imagéticos podem ser uma ferramenta promissora para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Ao serem utilizados de forma estratégica, os recursos imagéticos podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, promovendo o letramento tanto para os surdos quanto para os ouvintes.

Os recursos imagéticos ocupam papel de destaque no processo educacional atual, especialmente no contexto dos multiletramentos, então entender o

que são esses recursos e sua importância na prática pedagógica é fundamental para promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa, particularmente para alunos surdos. Silva e Freitas definem o que caracteriza os recursos imagéticos da seguinte forma:

No que concerne ao conjunto de tais recursos visuais [...] é pertinente citar alguns deles como as imagens exibidas via slides no Microsoft Power Point ou Microsoft Word, figuras impressas, os GIFs, os formulários digitais, vídeos curtos, animações, jogos educativos; dentre outros que podem ser utilizados para contextualizar conteúdos escolares tornando mais multimodal e visual a abordagem do docente (Silva; Freitas, 2023, p. 04).

A compreensão e a utilização dos recursos imagéticos são fundamentais não apenas para os alunos surdos, mas também para os ouvintes, especialmente em um mundo cada vez mais inundado por essa linguagem visual. Não há dúvidas quanto ao poder que essa linguagem possui para integrar diversas modalidades de comunicação, sendo uma ferramenta valiosa para o ensino de Língua Portuguesa, tanto para surdos quanto para ouvintes. Esses recursos proporcionam uma representação acessível e inclusiva de conceitos. Além disso, incentivam a criatividade, desenvolvem habilidades multimodais e tornam o conteúdo mais acessível para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências sensoriais. Ao integrar recursos imagéticos no ensino, é possível promover um engajamento mais profundo e uma motivação mais significativa, resultando em um aprendizado mais duradouro para todos os estudantes.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo representa apenas um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que investiga a importância e os benefícios dos recursos imagéticos no ensino da língua portuguesa para alunos surdos do ensino médio. Ao longo deste estudo, exploramos como os recursos visuais podem ampliar a compreensão e a aprendizagem da Língua Portuguesa, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A análise revelou que os recursos visuais têm o poder de expandir a compreensão linguística, promover a autonomia dos alunos surdos e tornar o ambiente educacional mais envolvente. Observou-se que as imagens desempenham um papel singular na comunicação e no ensino, beneficiando tanto os

surdos quanto os ouvintes, em um contexto cada vez mais visual. Entre os benefícios destacados ao longo deste trabalho estão a valorização da diversidade linguística e cultural, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento de habilidades multimodais, a inclusão e acessibilidade, a preparação para o mundo digital, além do aumento do engajamento e da motivação dos alunos. Também foi enfatizada a necessidade de levar em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos ao desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas e significativas.

A importância deste estudo está em promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos os estudantes, respeitando suas diferentes capacidades sensoriais e linguísticas, destacando a integração estratégica de recursos imagéticos para atender às demandas educacionais dos alunos no contexto atual. Este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas e práticas educacionais que visam maximizar o potencial de aprendizagem não somente do aluno surdo, mas, de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Bruna. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, Inês Matos. **Leitura de imagem: ler e interpretar a Glitch Art**. Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação: Universidade Europeia, 2021.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 23 março 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Língua brasileira de sinais: libras uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011.

QUADROS, Ronice Muller. (2012). **Inclusão de surdos**: uma das peças do quebra-cabeça da educação. UNIVESP, São Paulo. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47938/1/u1_d24_v21_t05.pdf. Acesso em 24 de março de 2024.

SILVA, Artur Robson dos Santos; FREITAS, Enos Figueredo de. **Recursos digitais e visuais utilizados professores de estudantes surdos na Educação Profissional e Técnica**. Instituto Federal Bahiano: Campus Senhor do Bonfim, 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

TAGLIAVINI. João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: Constituição, Leis e Diretrizes. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.008

A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM MEIO AO ESGOTAMENTO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

Viviane Carneiro Lacerda Meleep¹
Rosalee Santos Crespo Istoe²
Alice de Souza Tinoco Dias³
Marlene Soares Freire Germano⁴

RESUMO

O conceito de ressocialização vem sendo discutido no ambiente jurídico, de forma a trazer várias interpretações sobre o sentido da palavra, que em diferentes contextos apresenta-se de forma distanciada quando utilizada na execução da pena. É preciso compreender que o sistema brasileiro possui problemáticas que afetam a ressocialização do indivíduo preso. O princípio do respeito estimado na Constituição Federal de 1988 veta os maus tratos, as condições desumanas, os direitos e a discriminação da própria sociedade. Assim, o objetivo desse artigo é analisar o direito fundamental à educação no contexto penitenciário brasileiro. A metodologia utilizada é de caráter descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, a pesquisa de natureza documental e bibliográfica que perpassam por toda a pesquisa, estão alicerçadas nos seguintes teóricos: Foucault (1986); Freire (2017); Andrade e Ferreira (2014) e outros. A Lei nº 7210/84 (Lei de Execução Penal- LEP) prevê assistência aos indivíduos presos, em âmbito jurídico, social, religioso, bem como a garantia à saúde

1 Mestre e Doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, viviclacerdadv@gmail.com.

2 Professora do Programa de Pós -graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, rosaleeistoe@gmail.com.

3 Mestre e Doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, alicetinoco@hotmail.com.

4 Doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, marlene.sgermano@gmail.com.

material e educacional. Contudo, a LEP se limita a oferecer educação voltada à instrução escolar e/ou a preparação para o trabalho, não integrando as necessidades básicas para abarcar a conscientização humana e todo o processo de ressocialização dos indivíduos encarcerados, pois, não promove que é o convívio em sociedade restabelecido e modificado, conforme explicita a legislação. Neste sentido, percebe-se que a distorção do significado atribuído à palavra ressocialização está ligada diretamente à necessidade usar fundamentos para justificar a permanência do indivíduo privado de liberdade em ambiente prisional. Vale ressaltar que a maioria das unidades prisionais permanece ainda sem condições de atender os detentos em suas necessidades fundamentais para reintegrá-los ao convívio social.

Palavras-chave: Educação, Sistema Penitenciário, Ressocialização.

INTRODUÇÃO

A realidade do sistema penal brasileiro é bastante precária, agravada pelo aumento da criminalidade e superlotação dos Presídios, fato que colabora para que a pena não exerça sua função de reprovação e prevenção do crime, intensificando os problemas. Assim, a remição de pena através da leitura é uma prática viável para o indivíduo preso, promovendo a sua recuperação. Dessa forma, o objetivo do artigo é analisar a educação prisional em meio ao esgotamento do sistema carcerário.

Em uma sociedade cada vez mais violenta é extremamente importante pensar a criação de políticas públicas de ressocialização para aqueles que são submetidos à sanção penal, para possivelmente evitar a reincidência de ex-presidiários, fato este bastante comum dentro do nosso ordenamento social e jurídico. Neste sentido, acredita-se no debate sobre a importância da educação no sistema prisional, levando em conta, que a autora principal já vem desenvolvendo pesquisas nessa área, mostrando a necessidade de se pensar nos indivíduos privados de liberdade e no seu processo de ressocialização e de remição de pena por meio da leitura.

A educação é um direito humano universal, inserido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nas Convenções Internacionais de Direitos Humanos, na Constituição Federal Brasileira de 1988. Sendo também um direito é uma forma de ressocialização do apenado previsto em lei e no Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), de 2011. Portanto, mesmo em situações de privação da liberdade, a educação precisa ser ofertada para todos e todas.

METODOLOGIA

A natureza da pesquisa utilizada tem uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos. Para Minayo nesta abordagem não “[...] podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade” (Minayo, 1994, p. 22). Segundo Flick (2013), para se efetivar uma pesquisa qualitativa, se faz necessário realizar uma revisão de literatura, de modo que ela conduza o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, o autor sugere que seja efetuado o levantamento de toda “[...] literatura

teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas” (Flick, 2013, p. 62).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do trabalho está alicerçado nos seguintes teóricos: Foucault (1986); Freire (2017); Andrade e Ferreira (2014) e na Lei nº 7210/84 (Lei de Execução Penal- LEP) prevê assistência aos indivíduos presos, em âmbito jurídico, social, religioso, bem como a garantia à saúde material e educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ASPECTOS HISTÓRICOS DA PENA E DA PRISÃO

Para entender os aspectos da história da pena e da prisão no mundo, faz-se necessário voltar às épocas longínquas da humanidade, pois desde os primórdios, tem-se a humanidade formada por indivíduos vivendo em grupos, e não em isolamentos, e ao pensar nesses grupos, desde sempre, pensar nas regras de convivência existentes entre eles (Wunderlich, 2006).

A vista disso é preciso ressaltar a importância da história para o entendimento das origens das instituições penais. De acordo com Gramsci apud Löwy (1987, p. 129) “toda visão de mundo é histórica, toda verdade pretensamente eterna e absoluta tem uma origem prática histórica”.

Gramsci abordando os aspectos da corrente marxista mostra a importância dada aos fatos sociais, de forma a pensar na historicidade de uma maneira completa e “pela disposição em aplicar o materialismo histórico a si mesma” (Löwy, 1987, p.122). Assim, para Lukás, considerado um dos precursores dessa corrente, é preciso conhecer a consciência de classe de uma determinada classe social, de forma que compreender os laços entre a burguesia e o proletariado são fundamentais para a história (Pinheiro; Gama, 2016).

Portanto, no entendimento de Lukás, era preciso justificar a superioridade vinda do proletariado, pois a compreensão do Sistema Penitenciário estabelece ligações diretas à história do proletariado. Assim, segundo Melosi (2006) existe uma relação entre o capital assalariado relevante sobre a criação das instituições carcerárias, fazendo-se necessário voltarmos um pouco à história.

De acordo com Almeida (2009), no final do século XVI surgiu a prisão como modelo de ressocialização, após a criação de Casas de Correção destinadas a homens e mulheres, sendo apresentada como pioneira a *House of Correction*, onde aconteceu a transformação do Castelo de *Bridewell* na Inglaterra em prisão. Em seguida, teve na Holanda a criação de *Rasp-huis*, destinada como prisão de homens, seguidamente criaram uma prisão específica para as mulheres denominada *Spinhis*. Ambas as prisões, segundo o autor, foram realizadas para abrigar mendigos, prostitutas e pessoas que vinham de dificuldades sociais europeias e estavam à margem da sociedade daquela época (Pinheiro; Gama, 2016).

Dessa forma, ainda no século XVI nas cidades da França, Alemanha e Bélgica, acontecia a queda dos salários, que foram resultados da revolução dos preços, em que os preços aumentaram e houve o aumento da quantidade de força de trabalho, acompanhando um período de 150 anos da Europa Ocidental. Melossi (2006) aborda essa questão, mostrando que nessa época as casas de correção tiveram um aumento, devido às punições por trabalhadores que abandonaram os serviços e realizavam greves, sendo levados para essas casas. Nesta ocasião, a cidade de Paris chegou a apresentar um terço da população em condições precárias sendo denominados como “vagabundos”, o que levou imediatamente a substituição desse sistema de caridade privada amparada pela religiosidade, a procurar uma assistência pública, coordenada pelo Estado frente a essa população (Pinheiro; Gama, 2016).

Tais medidas foram criadas para retirar essa assistência das mãos dos pobres e da iniciativa privada foi se espalhando não somente para países protestantes, mas também para os considerados católicos. No decorrer dos séculos XVII e XVIII surgem algumas prisões com a mesma finalidade de levar esses indivíduos ao suplício. Para o autor Carvalho Filho (2002), as punições eram a amputação dos braços, a degola, a força, o suplício na fogueira e outras punições que causavam muita dor e que ao mesmo tempo mostrava de forma vangloriosa a população.

Na obra “Vigiar e Punir” de Foucault tem-se a explicação do suplício no século XVIII, de forma a afirmar que o regulamento das prisões previa todas as ações e todos os movimentos dos detentos, para disciplinar a mente e o corpo.

Para Foucault (1998), todas as normas aplicadas dentro das prisões tinham seus horários, de forma a marcar o horário de levantar, de orar, de trabalhar, das refeições, os horários da escolarização, de se submeterem a higienização e no final de entrarem para suas celas e deitam em suas camas. O autor apresenta

essas ilustrações como formas necessárias para pensar o trato dos criminosos, e também como forma de “não esconder os escândalos da justiça supliciado que utilizava o corpo como alvo principal da repressão penal” (Foucault, 1987, p.12). Por conseguinte, o autor também destaca que:

O protesto contra os suplícios é encontrado em toda parte na Segunda metade do século XVIII: entre os filósofos e teóricos do direito; entre juristas, magistrados, parlamentares; e entre os legisladores das assembleias. É preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre soberano e condenado; esse conflito frontal entre a vingança do príncipe e a cólera contida do povo, por intermédio do supliciado e do carrasco (Foucault, 1987, p. 63).

Dessa forma, o autor também apresenta que são resultados das transformações sociais dos séculos XVII e XIX as revoluções de uma sociedade mais humana, sem utilizar o corpo das pessoas como punição, o começo de uma nova era para a justiça penal, de forma a pensar no desaparecimento dos suplícios como uma nova forma de modificar esse cenário tenebroso da sociedade.

Percebe-se que as instituições penitenciárias surgiram no século XVI não com o intuito de abrigar indivíduos privados de liberdades, mas sim, como abrigos a todos aqueles que estavam à margem da sociedade. Somente no século VXIII com a chegada da Revolução Industrial e a sociedade capitalista, que abrigos começaram a serem usados pelas pessoas condenadas à privação de sua liberdade. Assim, nos dias atuais o sistema judiciário tem como objetivo cuidar do corpo dos detentos, de forma a garantir sua dignidade física, sendo vista como uma humanização do sistema. Entretanto, para Foucault, essa transferência da punição também se dá por meio perversos, mudando somente o corpo físico para a alma dos indivíduos, afirmando que “um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (Foucault, 1987, p. 20), transforma a punição em sua maneira dolorosa de um corpo para outro, e também modificando os julgamentos.

Assim, a partir do século VXIII e com o surgimento do direito penal e suas transformações, são introduzidas as criações de normas e códigos e também é estabelecida a supremacia da pena de detenção aos indivíduos. O autor Dario Melossi aponta alguns processos que levaram a origem da força relacionada ao trabalho para a prisão, levando em conta o papel da família, da escola e principalmente da igreja. Assim, é possível perceber que:

Na sociedade de produção de mercadorias, a reprodução ampliada do capital pela expropriação de mais-valia da força de trabalho — a energia produtiva capaz de produzir valor superior ao seu valor de troca (salário), como ensina Marx —, pressupõe o controle da classe trabalhadora: na fábrica, instituição fundamental da estrutura social, a coação das necessidades econômicas submete a força de trabalho à autoridade do capitalista; fora da fábrica, os trabalhadores marginalizados do mercado de trabalho e do processo de consumo — a chamada superpopulação relativa, sem utilidade direta na reprodução do capital, mas necessária para manter os salários em níveis adequados para valorização do capital —, são controlados pelo cárcere, que realiza o papel de instituição auxiliar da fábrica (Almeida, 2009, p. 3-4).

As torturas cometidas nas prisões eram em função do trabalho em sua maioria, as ocupações punitivas eram realizadas em longas horas e com variações que condizem com torturas aos indivíduos, levando-os a exaustão. Assim, “os prisioneiros carregavam pedras pesadas de um lugar para outro [...]; cavavam poços de onde a água fluía de volta para a fonte, ou moviam moinhos sem função alguma” (Rusche & Kirchheimer, 2004, p. 159).

Pensar no suplício é entender que a justiça não era feita na base da punição de mostrar para a sociedade que a “ressocialização” viria por meio de programas socioeducativos, mas sim, por meio do medo, não se via justiça, e sim, poder sobre o medo das pessoas. Essas transformações para o entendimento da justiça e hoje do direito penal mostram a modificação do sentido da pena, de forma a trazer para a sociedade que o juiz vem corrigir e reeducar e não de trazer consigo encargos de punição como castigo do corpo.

Destarte, o sistema penal para o autor, transfere a punição do corpo físico, para julgamentos que atinjam a alma dos criminosos, mostrando que “não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão ou possam ser” (Foucault, 1987, p. 22). Assim, a punição se torna um aparato funcional, em que funcionários, peritos, educadores, agentes sociais e outros envolvidos na administração do sistema penitenciário participam do processo da pena dos detentos privados de liberdade, e esse processo é para “escusar o juiz de ser pura e simplesmente aquele que castiga” (Foucault, 1987, p. 26).

Para Foucault, o termo alma tem consigo a importância do elemento que é capaz de conformar o homem indo além da composição corpórea apresentada, punindo de igual forma esse indivíduo e o afetando com outro tipo de sofrimento.

O autor apresenta em suas obras as diferentes formas de punição que aconteceu no século XVIII, também discorre sobre os movimentos sociais dessa época, a ascensão dos burgueses, sobre a Revolução Francesa e a edição da Declaração de Direitos Humanos (1948), pois havia a necessidade de a “nova” sociedade estar amparada por um sistema jurídico que viesse garantir os corpos produtivos e denominados dóceis. Assim, têm-se os discursos universalizantes voltados para o jurídico, de forma a promover a garantia de assegurar direitos a todos os indivíduos que cumprem ou irão cumprir a privação da liberdade, por conseguinte, tem-se a Declaração dos Direitos Humanos voltada para essas questões.

Percebe-se que dentre os artigos destacados da Declaração dos Direitos Humanos, todos apresentam de forma completa e destinados aos indivíduos da sociedade, não se restringindo apenas às pessoas que já foram condenadas às prisões. Mas, de forma igualitária a todos os indivíduos que pertencem à sociedade.

Dessa forma na história da sociedade, há marcas de punições severas espalhadas pelo mundo, que por muito tempo violou o direito da dignidade da pessoa enquanto privado de sua liberdade. Foucault apresenta em suas teorias um desenvolvimento do sistema penal, contextualizando esses marcos históricos, e também contribui para uma nova visão sobre o poder como disciplinador.

A EDUCAÇÃO PRISIONAL E O ESGOTAMENTO PENITENCIÁRIO

Essa divisão na sociedade brasileira vinda com a cor e com a condição financeira afetava diretamente à população negra e pobre. Era nítida a segregação e destinação de castigos voltados para essa população, que na época tinham em suas vilas um símbolo de tortura denominado pelourinho, onde os negros eram punidos na pele, sobre as consequências de um castigo como ato de punição, que durou por mais de três séculos da sociedade.

Na sociedade, pode-se afirmar que a prisão preventiva no Brasil surgiu legalmente no ano de 1822, por meio da Proclamação da Independência, mas, somente em 1830 que se criou o Código Criminal do Império, trazendo consigo ideias de justiça e equidade. Nesse contexto, as leis começaram a sofrer novas mudanças no final do século XIX, com o fim da Abolição da Escravatura e também com a Proclamação da República. Em 1890 foi instituído o Código Penal, que segundo Coda (2009) foram criações fundamentais para o país, pois havia a

necessidade de possuir suas próprias legislações, mascando a fase de transição entre um período Colonial para um período de Império.

Em nosso país, as unidades prisionais possuem uma realidade de superlotação carcerária, ausência de condições sanitárias, dificuldades de fiscalização e segurança e muitas outras falhas na construção da ressocialização do indivíduo privado de liberdade, que simplesmente é levado ao Presídio sem as devidas políticas públicas voltadas para a inserção do mesmo na sociedade. Nesta perspectiva, acredita-se que a leitura ocasionará para o apenado, melhoria no seu intelecto, fazendo com que a sua mente seja influenciada com novos paradigmas mudando sua condição humana (Alves, 2018).

No Brasil, por meio de dados levantados e apurados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) no ano de 2017, já demonstravam preocupações com a população carcerária brasileira, tendo em vista, que já era considerada a terceira maior do mundo, ultrapassando a marca e 700 mil pessoas privadas de liberdade, entre presos condenados e aguardando julgamento.

Apenas 45% das unidades prisionais do País informaram que detinham informações sobre o tempo de aprisionamento das pessoas sem condenação. As unidades que detinham essa informação concentravam 115.120 presos provisórios e, entre esses, 47% estavam aprisionados há mais de 90 dias, aguardando julgamento e sentença (INFOPEN, 2017, p. 15).

A partir do momento em que o ser humano passou a viver em sociedade, vários foram os conflitos que se originaram, ao passo em que a criação de normas de conduta tornou-se essencial para a vida em sociedade. Para o autor Bobbio (1992), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o marco jurídico existente entre a passagem do direito pensado e o direito realizado, sendo que os direitos do ser humano passaram a serem direitos universais, de forma que essa universalidade que veio ao longo dos anos exigindo do Estado cada vez mais constituição e efetivação de políticas sociais voltadas para a inclusão de grupos menos favorecidos ao longo da história brasileira e que se encontram em situação vulnerável. Nesse sentido, Câmara (2007, p. 65) afirma que “o crescimento desenfreado das cidades nas últimas décadas aumentou a carga de conflito entre as pessoas, grupos e entre estes com o Estado, que, por sua vez, não foi competente para preveni-los e menos ainda para administrá-los”.

Ao bem da verdade, as cidades brasileiras, especialmente as grandes metrópoles, crescem desenfreadamente, sem, contudo, haver o acompanhamento quer seja das polícias como do próprio poder judiciário no enfrentamento das demandas sociais e mazelas decorrentes dos crimes praticados. E, como consequência dessa fatídica realidade, tem-se, atualmente, um caos no sistema prisional.

A importância da educação para o processo de ressocialização do indivíduo, não ensinando somente conteúdos para ser alfabetizados, mas sim, ser conscientizado sobre o crime cometido, ser reinserido na sociedade, ter novas oportunidades de fazer diferente, pois para Paulo Freire (1983, p. 26), é “[...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. Outro fato relevante são os obstáculos sociais que o apenado encontra ao ser reinserido no âmbito social, pois ao ganhar a tão sonhada liberdade defronta-se com a resistência da sociedade, a falta de qualificação, de estudos, conhecimentos, e diversos outros fatores, fazendo com que a probabilidade de retornar ao “mundo do crime” seja uma realidade.

O conceito de ressocialização vem sendo discutido no ambiente jurídico, de forma a ocasionar várias interpretações para trazer o sentido da palavra, que em diferentes contextos apresenta-se de forma distanciada quando utilizada na execução da pena. Dessa forma, o autor Zaffaroni (2006, p. 35) faz um alerta para “o leque de ideologias re: ressocialização, reeducação, reinserção, repersonalização, reindividualização, reincorporação” e que diante de várias definições e interpretações sobre a palavra, acaba por não ser precisa em seu conteúdo.

Em 25 de junho de 2011, a Lei de Execução Penal sofreu alteração com a Lei nº 12.433 que ampliou as possibilidades de o apenado abreviar sua sentença condenatória, sendo denominada como remição, não somente do trabalho, mas também por meio do estudo. A remição penal faz-se em liberação da pena ou desconto de parte do tempo de execução penal, sendo um benefício concedido ao indivíduo que está cumprindo a pena em regime fechado ou semiaberto por exercer atividades educativas e/ou laborais.

A recomendação nº 44 de 2013 do Conselho Nacional de Justiça definiu as atividades educacionais complementares para a remição de pena por meio do estudo e estabeleceu os critérios para aplicação do benefício nos casos em que os apenados se dediquem à leitura. A recomendação estabelece que a penitenciária formule um projeto e que seja assegurada a participação volun-

tária do preso e a disponibilização de um acervo de livros. O apenado possuirá um prazo de 21 a 30 dias para a leitura da obra e ao final a apresentação de uma resenha do livro que deverá ser avaliada por uma comissão constituída para essa finalidade. Cada obra lida possibilita a remição de 4 dias da pena, podendo ser no máximo 12 obras lidas no total por ano, tendo um total de 48 dias de remição pela leitura.

Desse modo, têm-se as exigências da recomendação para que a penitenciária contribua por meio de práticas sociais educativas e também com um acervo de livros para os apenados, de forma a promover o incentivo à leitura, não somente como um benefício de remição, mas também como um novo hábito de vida pessoal, incluindo todos os apenados privados de liberdade que se encontram nas penitenciárias. A Resolução também propõe que sejam adotadas estratégias para reconhecimento da leitura por pessoas com deficiência, analfabetas ou com defasagem de letramento, ou seja, destinada à toda comunidade que está privada de liberdade.

Os presídios brasileiros estão superlotados, em sua maioria com muitos presos e sem muitos projetos voltados para remissão da pena e do incentivo a leitura, mas é preciso disseminar informação, pois ela liberta, já dizia Gadotti (1989, p.62) um grande educador brasileiro, que “educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade; ela põe a grande força de pensar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os presídios brasileiros atualmente são conhecidos por não contribuir efetivamente com a dignidade da pessoa humana, uma vez que estão superlotados e popularmente conhecidos como um lugar onde são colocados homens e mulheres que estão em privação de liberdade. Essa dignidade expressa na legislação necessita ser efetivada na prática desses indivíduos privados de liberdade. O estatuto executivo-penal brasileiro é considerado com um dos mais avançados e democráticos existentes, baseando-se na ideia de que a execução da pena privativa de liberdade deve obedecer por base o princípio da humanidade, sendo qualquer modalidade de punição desnecessária ou cruel ao indivíduo será considerado de natureza desumana e contrária ao princípio da legalidade.

A função da pena como um meio punitivo a esse indivíduo deve ser convergente a finalidade de ressocialização, para que esse indivíduo cumpra seus

anos determinados pela justiça e ao término da sua pena ele possa ser reintegrado à sociedade, como é determinado na Lei de Execução Penal (LEP).

Assim, a educação também é um direito fundamental de cada indivíduo garantido pelo Estado. Pensar na educação dentro dos presídios é importante e relevante, pois é notória as limitações existentes dentro do sistema carcerário, mas, pensar na ressocialização e reintegração desses indivíduos é fundamental, garantindo-lhes acesso a educação de qualidade, uma educação que liberta, que transforma e que o faz pertencer ao mundo.

A reintegração dos indivíduos privados de liberdade deve ocorrer com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, tendo acesso à saúde e à educação como principais ferramentas de apoio na reintegração desse ser na sociedade, que ele seja capaz de se entender como pertencente a ela e de cumprir com seus direitos e deveres. A LEP foi o marco inicial do Brasil na temática da inclusão de reintegração desses indivíduos privados de liberdade.

Portanto, a educação é uma ferramenta importante e que deve ser levada em consideração com os avanços que as legislações vêm tendo ao longo dos anos, como forma de melhorias para que essa reintegração seja efetivada de fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelson Rozentino de. A Crise do Sistema Penitenciário: Capitalismo, Classes Sociais e a Oficina do Diabo. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História: Fortaleza, 2009.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824). Brasília, DF: Presidência da República, [1841]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Código de processo penal brasileiro. São Paulo: Saraiva 2012.

BRASIL. Lei 3.274, de 2 de outubro de 1957. Dispõe sobre normas gerais do regime penitenciário. Brasília, DF: Presidência da República, [1984]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13274.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Exposição de Motivos nº 213, de 9 de maio de 1983. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1983]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-exposicaodemotivos-149285-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Portal de Dados. MJ, 2019b. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 24 fev. 2021.

CAMARA, P. A política carcerária e a segurança pública. Revista Brasileira de Segurança Pública, Pará, n. 1, p. 64-70, fev. 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 40ª edição, 2012.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1ª edição, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, G. M. B. A vida de mulheres na prisão: legislação, saúde mental e superlotação em João Pessoa – PB. 2013. 124 f. Tese (Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ.

LOWY, Michael. Walter Benjamin: Aviso de Incêndio; Uma Leitura das Teses “Sobre o Conceito de História”. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo SP: Bomtempo, 2005.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R. Uma abordagem do envelhecimento de idosos no sistema carcerário brasileiro. VII Congresso de Envelhecimento Humano, 2021.

MELEEP, V. A política de ressocialização do preso idoso no município de Itaperuna-RJ: uma análise sobre a remição de pena pelo incentivo à leitura. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem, 2023.

MELOSSI, D. & PAVARINI, M. Cárcere e Fábrica – As origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). 2. ed. Rio de Janeiro: Renan: ICC, 2006, 2010.

MINAYO, M.O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NUNES, A. A obra vigiar e punir: nascimento da prisão e sua inferência para o direito penal e para a sociedade. Fronteiras interdisciplinares do direito, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. [UNICEF, 1948]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PINHEIRO, L; GAMA, T. As Origens do Sistema Penitenciário Brasileiro: uma análise sociológica da história das prisões do Estado do Rio de Janeiro. Sociedade em Debate, 22(2): 157 – 190, 2016.

WUNDERLICH, A. Da prisão como pena a prisão preventiva. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.009

CLUBES DE JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS (RPG): UMA POSSIBILIDADE PARA ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO E COLABORAÇÃO EM INSTITUIÇÕES FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Rebeca Sasso Laureano¹
Tatiane Negrini²

RESUMO

A violência entre crianças e adolescentes cada vez mais tem recebido atenção nos noticiários e no cotidiano escolar, tendo como uma das preocupações o aumento de discursos e práticas de ódio, que no Brasil, têm se manifestado de maneira preocupante com o aumento de ataques armados e de *cyberbullying*. Um dos relatórios desenvolvidos pelo governo brasileiro em 2023 apresenta como uma das recomendações para a proteção e segurança no ambiente escolar a necessidade de ações capazes de proporcionar aos estudantes pertencimento e identificação, estimulando a convivência social e de espaços de acolhimento para fortalecimento de laços afetivos. Por meio da análise de dados qualitativos, os clubes em espaços escolares têm se mostrado eficazes para a promoção da aprendizagem, da inclusão e do desenvolvimento de relações interpessoais positivas e os Jogos de Interpretação de papéis, pelo seu caráter colaborativo para a construção de narrativas, podem orientar os jogadores à reflexão de temas como cidadania, ética, respeito e diversidade, e à vivência de espaços de escuta e acolhimento, contribuindo para o desenvolvimento da cultura da paz. Sendo assim, este artigo conclui que os Clubes de Jogos de interpretação de papéis são uma possibilidade de implementação para a melhoria da convivência, por meio de espaços de reflexão, escuta e acolhimento, não apenas em espaços formais de educação como escolas e universidades, mas também em

1 Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, rebeca.sasso@gmail.com;

2 Doutora em educação na Universidade Federal de Santa Maria, negrinitatiane@gmail.com;

espaços não formais, tais como bibliotecas públicas, espaços privados comerciais dentre outros.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Clubes escolares, Jogos de interpretação de papéis, Espaços de acolhimento, Cultura da paz

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas fazem parte de uma longa tradição, estando presentes no imaginário de crianças, adolescentes e adultos há muitas gerações. Fadas, heróis, reis, cavaleiros, feitiços, magia e outras criaturas sobrenaturais acompanham histórias, filmes, e uma diversidade de outros artefatos culturais do cotidiano de todos nós (GABRIEL, 2022). Os jogos de interpretação de papéis, ou também chamados de *role-playing game* (RPG), em específico do gênero “de mesa”, surgiram da união de regras de jogos de tabuleiro com elementos ficcionais fantásticos, possibilitando que jogadores criem histórias colaborativas por meio da interpretação de personagens mediados pela figura de um narrador, que propõe situações-problema ambientadas em cenários imaginários para os demais jogadores.

Os jogos de interpretação de papéis são desde os anos 80 impulsionados por uma comunidade agitada: surgiram novos gêneros de jogos, novas jogabilidades, novos sistemas de regras e plataformas auxiliares, como o *Roll20*, que simula em ambiente online uma mesa de RPG presencial, além de inovadoras possibilidades de aplicação, como o seu uso em *setting* terapêutico, treinamentos em empresas e ensino na educação (SASSO, 2020).

Muitas crianças e adolescentes, atraídos pelo cotidiano digital dos jogos, filmes, livros e séries com temáticas fantásticas, se aproximam dos jogos de interpretação de papéis tendo como objetivo experienciar em um contexto ficcional, as aventuras que já conhecem. É comum, por exemplo, que um estudante que goste de animações japonesas se aproxime de jogos de RPG com temáticas orientais, e assim por diante. Os jogos de interpretação de papéis oferecem aos jogadores o protagonismo por meio da liberdade de criação de cenários e de seu personagem, que, com suas escolhas, definem o final de sua jornada. Esse processo incentiva que muitos jogadores busquem registrar suas narrativas por meio da criação textual e imagética, compartilhando com outros membros da comunidade. Muitos desses materiais são criados para sistemas comerciais, sendo disponibilizados pela comunidade e pelas empresas de maneira gratuita, sendo chamados de *homebrew* (WIZARDS, 2023a).

Na educação, os jogos de RPG têm sido usados para explorar temas transversais e conteúdos curriculares de diversas formas, e muitas dessas experiências têm sido registradas e compartilhadas por pesquisadores e professores em diversos países, incluindo o Brasil. Os jogos de interpretação se populari-

zaram e demonstram grande potencial, não apenas como possibilidade para o ensino de conteúdos específicos, mas também como uma maneira de fortalecer e criar vínculos entre crianças e adolescentes, além de estimular a pesquisa, a leitura e a invenção artística como forma de expressão (GABRIEL, 2022).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é investigar por meio do referencial teórico escolhido, a justificativa e a relevância da implementação de vivências lúdicas em diferentes espaços de ensino-aprendizagem por meio de clubes de jogos de RPG, propondo-se a analisar como essas experiências acontecem em outros países, quais seus benefícios e como elas podem contribuir para o desenvolvimento da cultura da paz.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, que visa o levantamento ou a revisão de obras, como documentos e artigos publicados a respeito do tema a ser pesquisado, e sua posterior análise crítica, buscando atualizar, desenvolver e contribuir para a reconstrução ou aprimoramentos dos fundamentos teóricos necessários para a construção de uma pesquisa (SOUSA, OLIVEIRA E ALVES, 2021).

A partir da delimitação do tema, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico exploratório, tendo como fontes primárias textos acadêmicos e artigos científicos, e fontes secundárias, reportagens e sites de empresas de jogos comerciais. Foram feitas pesquisas em plataformas como Google, Google Scholar, SciELO e periódicos da CAPES, utilizando como palavras-chave: “RPG”, “Clubes”, “Escola”, “Leis”, “Decretos” e “Violência escolar”, dentre outros.

Os resultados escolhidos foram aqueles que as próprias plataformas apresentaram como relevantes, sendo esses geralmente os mais lidos e pesquisados. Foram priorizados resultados que tratassem de clubes escolares como possibilidade metodológica em espaços formais e não formais de educação, e, em específico, propostas que oferecessem clubes de jogos de interpretação de papéis (RPG), sem restrição ao contexto brasileiro. Também, como critério de inclusão, foram priorizados resultados de páginas oficiais ou que apresentassem fontes bibliográficas.

Para a análise dos dados recolhidos durante o levantamento bibliográfico exploratório, utilizou-se a perspectiva epistemológica de Gregory Bateson (1986), de autores da área de psicologia, como Winnicott (2001), e da legislação

relacionada à educação e violência em vigência, visando justificar a relevância da criação de espaços que estimulem a cultura da paz, reforçando os benefícios oferecidos pelos clubes e pelos jogos de interpretação de papéis em ambiente escolar formal ou não formal.

A VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Brincadeiras, jogos, histórias, temáticas e grupos de interesse que surgem nos fazeres lúdicos, pertencem a uma complexa teia cultural, onde o emocional pode influenciar e ser influenciado em igual medida. Muitas das vezes, ao observar crianças e adolescentes jogando, percebemos como o momento de diversão abre lugar para expressões agressivas, que precisavam ser acolhidas e mediadas pelo diálogo.

Relatos de experiências pessoais e coletivas evidenciam padrões de comportamento violentos que se manifestam em diversas atividades lúdicas, incluindo os próprios jogos de interpretação de papéis, sejam eles digitais ou presenciais (JAQUES, 2021). No entanto, isso não é restrito ou condicionado aos jogos, mas sim a muitos comportamentos e condutas nos contextos de convívio de crianças e adolescentes, sejam na família, na escola ou em outros espaços.

Em 2023, o Brasil acompanhou pelas mídias o alarmante aumento de ataques violentos em escolas, incluindo ataques coordenados com armas de fogo. Apesar da diminuição da veiculação de notícias de casos de ataques armados em escolas, solicitadas até mesmo pelo poder público a fim de evitar o efeito manada, ou seja, que outros jovens se sintam estimulados a copiar tais ataques (RIBEIRO, 2023), ainda temos acompanhado tristes situações envolvendo suicídio e agressão de estudantes, dentro e fora da sala de aula, que comovem e causam revolta na comunidade escolar (MOLINA, 2024). Isso levou à sanção da Lei 14.643/2023 (BRASIL, 2023), na qual o governo regulamenta o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) para ampliar ações de prevenção ao nível municipal, estadual e federal.

A Lei 14.643/2023 estabelece a atuação do SNAVE por meio dos ministérios da Educação, dos Direitos Humanos e Cidadania e da Justiça e Segurança Pública. Ao SNAVE são atribuídas a produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de violência escolar; a elaboração de planos de resposta a emergências e a sistematização dos registros de ocorrências e das práticas de enfrentamento da violência nas escolas; a promoção de programas educa-

cionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz; a prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas e a prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência (BRASIL, 2023; PLANALTO, 2024).

Também em 2024, é instituída em caráter permanente e estratégico, por meio da lei 14.819/24, a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, na qual são estabelecidas diretrizes com o objetivo de promover a saúde mental da comunidade escolar em todos os âmbitos: estudantes, professores e demais funcionários, pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola (BRASIL, 2024).

Instituído pela Portaria MEC n.º 1.089, de 12 de junho de 2023 foi apresentado o relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (BRASIL, 2023b) apresentando discussões atualizadas e pesquisas científicas sobre a violência e o extremismo nas escolas. Conforme o relatório, os ataques de violência extrema são frequentemente praticados por alunos e ex-alunos que experienciam em suas trajetórias de vida escolar sentimentos como ressentimento, fracasso e violência, tendo o bullying (a perseguição sistemática) como um dos fatores, mas que não se configura como única causa. Os agressores, até o término do relatório, eram 100% do sexo masculino e foram, principalmente, motivados por discursos de ódio e interações virtuais violentas, misóginas, machistas e racistas.

As causas pontuadas para o aumento dos ataques foram a falta de controle sobre discursos e práticas de ódio, discriminação, provocações, agressões físicas e psicológicas, a glorificação da violência e da cultura armamentista; fatores macro, como desigualdade social e política, ambientes não acolhedores, sejam em estrutura física ou relacionais e micro, como a violência institucional, que se manifesta em punições, cobranças de resultados, perseguições, negligência, formação insuficiente de profissionais da educação para a mediação de conflitos e convivência escolar, dentre outros (BRASIL, 2023b).

Para Bateson (2018), uma cultura é a complexa relação de um sistema coerente de processos cognitivos, como uma estrutura, chamada por ele de *eidos* (p.43) e dos padrões afetivos e de temperamento, as ênfases emocionais da cultura, chamado *ethos* (p.43):

[...] Tal hipótese é, em certo sentido, circular; supõe-se que as características que permeiam a cultura não apenas expressam mas também promovem a padronização dos indivíduos. [...] O

eidos de uma cultura é uma expressão dos aspectos cognitivos padronizados dos indivíduos, enquanto o ethos é a expressão correspondente de seus aspectos afetivos padronizados. A soma do ethos e do eidos e aquelas características gerais de uma cultura que podem advir de outros tipos de padronização compõe a configuração (BATESON, 2018, p. 95-96).

A cultura, então, assume dois papéis: o de dar ênfase ou suprimir algumas potencialidades do sujeito e de selecionar conforme as potencialidades preferidas pelo grupo de pessoas de uma determinada cultura, “padronizando e organizando as emoções dos indivíduos” (CENTENO, 2009, p.15). O *Ethos*, se configura como o “sistema de atitudes emocionais que, ao possuir valor normativo, governa as respostas e os valores que uma comunidade atribui às várias satisfações e insatisfações que os contextos da vida podem oferecer” (CENTENO, 2009, p.16).

De certa forma, a cultura afecta a psicologia dos indivíduos, levando grupos inteiros a pensar e a sentir da mesma maneira. A cultura pode fazê-lo de duas formas: ou pela educação, induzindo e promovendo determinados tipos de processo psicológico, ou pela selecção, favorecendo aqueles indivíduos que são portadores de uma tendência inata para processos psicológicos de certo cariz. A cultura modela as reacções emocionais dos indivíduos e modifica a organização dos seus sentimentos (CENTENO, 2009, p.16).

O relatório evidencia como a violência está presente no cotidiano escolar como um padrão comportamental, não apenas no espaço institucional, mas em todo o universo que compreende o ambiente escolar. A escola é “vítima e também autora, produtora e reguladora de violências” (BRASIL, 2023b, p. 32), não sendo a violência nas escolas um fenômeno novo, mas algo que sempre esteve presente em maior ou menor grau e que, dadas circunstâncias, pode revelar-se com maior ou menor intensidade:

Assim, sobre a questão da violência nas escolas, é preciso partir de uma visão mais ampla que vai desde uma abordagem macro – a violência inerente e típica da sociedade, dos arredores em que se encontra o espaço escolar com suas respectivas características, como o tráfico de drogas, a falta de bons equipamentos públicos e políticas sociais, as desigualdades socioeconômicas, o descometimento e a descontextualização das políticas educacionais com a realidade das escolas, a precariedade da infraestruturas esco-

lar e as várias vulnerabilidades que prejudicam a aprendizagem e a convivência – ao nível micro do que acontece no cotidiano das escolas – com as microviolências, a violência institucional e a violência simbólica. Indiscutivelmente, todos esses fenômenos impactam o clima escolar e as relações sociais existentes nas escolas (BRASIL, 2023b, p. 32).

Perceber os domínios de emoções e os padrões de comportamento que nossa cultura manifesta e que, por consequência, nós manifestamos em nosso viver é o início de um contínuo caminho para a autoconsciência, pois a mudança interna, referente à nossa própria subjetividade, é o que permite mudanças externas, possibilitando mudanças em nossas conversações profissionais, em nossas ações em contextos políticos e em todos os diversos contextos participativos culturais. Reconhecer que somos omissos e que perpetuamos a violência escolar é o que nos permite agir contra a corrente, propondo espaços de acolhimento e de cuidado, favorecendo o desenvolvimento de uma vida escolar com significado e afeto.

JOGOS DE RPG: MÁSCARA E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Muitos autores construtivistas defendem a “soberania” da primeira infância no desenvolvimento humano; no entanto, cada etapa da vida apresenta seus próprios desafios e não podemos elencar quais dessas etapas é mais ou menos importante no desenvolvimento humano. É durante a adolescência, por exemplo, que mudanças cognitivas importantes ocorrem, como o “desenvolvimento das operações formais, e determinadas funções, como a imaginação e a fantasia, se tornam grandes possibilidades para dar veículo a expressões corporais que invadem a consciência” (FRANKEL, 2021, p.12).

A adolescência é tratada por muitos teóricos da psicologia como um momento crucial, de caráter experimental e defensivo, onde suas crises e perturbações surgem do processo inicial de formação do *self*, ou seja, de sua própria singularidade. Nessa fase, é esperado que ainda não saibam explicar seus problemas, suas personalidades, e que tenham dificuldade em elaborar seus sentimentos e experiências, o que muitas das vezes resulta em problemas de relacionamento com adultos e colegas.

Minhas experiências como jogadora e mediadora de vivências lúdicas, revelam como é natural e esperado que crianças e adultos falem sobre si e sobre

seus processos por meio da fantasia. Adoto uma postura em que o brincar, por si só, é capaz de abrir um espaço de expressão, e que não é necessário solicitar que se fale sobre suas opiniões e percepções de maneira objetiva e direta, visto que ocorre naturalmente pela imersão. É necessário que se respeite esse espaço de proteção da adolescência, sem expor suas fragilidades abertamente, pois assim como alerta Winnicott (2001), intervenções podem interromper e causar problemas desastrosos nos processos das crianças e dos adolescentes.

Para Winnicott (2001), nem tudo nessa etapa da vida deve ser revelado ou analisado e não devemos adotar uma postura agressiva de querer que o adolescente fale sobre seus problemas a todo custo, isso pode se configurar até mesmo como uma violência simbólica, pois ele ainda não tem formulado esses aspectos e a proteção é muito importante para sua integridade.

A criança e o adolescente se encontram em espaços de devir, de mudança e inconstância, é um dos maiores desafios que professores, pais e educadores podem encontrar é a capacidade de suportar essa indefinição, pois urge a necessidade social de que a criança ou o adolescente se posicione frente ao mundo, que saiba quem é, que compreenda suas emoções, que tome sobre si uma autonomia que ainda não lhe é possível (FRANKEL, 2021). Dentre os muitos potenciais dos jogos de RPG, podemos pontuar como eles auxiliam nas relações interpessoais, aumentando a percepção sobre suas dificuldades e aproximando temas difíceis e evitados, como a sexualidade, do cotidiano dos jogadores:

O jogo de RPG oferece a capacidade de escapar de estruturas sociais estabelecidas e explorar a identidade, seja no meio digital ou analógico. Assim, esses grupos de RPG podem fornecer um potencial transformacional: um espaço de crescimento dentro do qual os jogadores se sentem seguros para explorar novos aspectos de suas identidades dentro de um ambiente liminar. Se o grupo de jogadores apoia fora do jogo, os jogadores sentem-se validados ao retratar uma nova identidade social em seu cotidiano e moldar uma narrativa mais poderosa de sua história de vida. Além disso, os jogos de RPG abrem novas relações conectadas a essas identidades e às ficções que as cercam. Trabalhos anteriores abordaram como os jogadores podem experimentar dinâmicas como eróticas, confusas ou potencialmente prejudiciais aos relacionamentos existentes, particularmente como resultado de sangramento, quando aspectos transbordam do personagem para o jogador. Através da cocriação, os jogadores podem experimentar intimidade, vulnerabilidade e conexão sem precedentes, o que pode abalar os alicerces do autoconceito dos jogadores e compreensão

dos relacionamentos. [...] Essas teorias podem ajudar a explicar como o RPG os jogos podem reservar espaço para os jogadores catalisarem novos relacionamentos, pratiquem habilidades interpessoais, como flertar e compartilhar, e experimentar a magia da limerência através conexão (BAIRD, BOWMAN, HUGAAS, 2022, p.171, tradução nossa).

Permitir que a criança, sob a proteção das máscaras, fale sobre seus medos, sem necessariamente assumir publicamente isso, é uma das belezas dos jogos de interpretação de papéis. Por vezes, a voz do personagem mistura-se à voz do jogador, e ali, um olhar atento, percebe que o medo do escuro é real, no jogo e fora dele (BOWMAN E LIEBEROTH, 2018). E não é necessário que se pare o jogo, que se fale sobre o medo do escuro, que se pergunte a criança se aquele medo é real. Basta que, na própria brincadeira, sejam oferecidos recursos para a consciência do medo, o entendendo como algo natural, e que existem soluções possíveis para vencê-lo. A segurança da fantasia nos permite conversar entre sussurros. O faz-de-conta dos jogos de interpretação de papéis é aquele espaço curioso onde falamos sem falar e entendemos sem entender.

Os jogos de interpretação de papéis envolvem diversas relações e permitem aos jogadores o desenvolvimento de diferentes vínculos:

Até certo ponto, todos os jogos de RPG envolvem relacionamentos de algum tipo. Como seres humanos, operamos em relacionamento com nós mesmos, as pessoas em nossas vidas e o mundo ao nosso redor. Como os jogos de RPG envolvem muitas dimensões de interações e exigem que os jogadores entrem e saiam de ambientes fictícios personagens e realidades sociais, um jogador opera em relacionamento para muitas peças móveis. A qualquer momento, eles podem desenvolver um relacionamento com: os designers e o design do jogo; a comunidade de role-playing dentro da qual eles atuam; os co-jogadores de um determinado jogo; os facilitadores que dirigem o jogo; e/ou o mundo e a história ficcionais, incluindo a metatrama e o desdobramento da narrativa emergente. Os relacionamentos também podem se desenvolver entre: personagens quando contemplam, planejar ou executar o ficção; o senso de identidade e o próprio caráter; o caráter de si mesmo; o caráter de alguém e o caráter de outra pessoa; e/ou o senso de identidade de uma pessoa e o senso de identidade de outra pessoa (BAIRD, BOWMAN, HUGAAS, 2022, p.174-175, tradução nossa.).

Esse potencial da interpretação de papéis é explorado em diferentes abordagens terapêuticas, como o psicodrama, a ludoterapia, e ainda o próprio RPG em contexto terapêutico, no qual é relatado algum tipo de efeito positivo em indivíduos e pequenos grupos (BOWMAN E LIEBEROTH, 2018). É claro que nem todos os jogos de RPG são positivos, no sentido em que nem todos estimulam decisões pacíficas e éticas. É por esse motivo que se torna importante a análise do conteúdo, percebendo que tensionamentos podem surgir das situações ficcionais e quais problematizações são possíveis dentro de cada contexto, buscando sempre respeitar as características específicas de cada criança ou adolescente.

CLUBES ESCOLARES EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Os jogos de interpretação de papéis no contexto escolar brasileiro não são populares como nos Estados Unidos e no Japão, onde clubes de jogos fazem parte da cultura escolar, sendo oferecidos por instituições formais e informais de ensino com grande frequência. Os clubes escolares são organizações estudantis que se constituem enquanto atividades extracurriculares obrigatórias ou não obrigatórias e que se originam de atividades que os estudantes já conhecem e praticam em seus cotidianos ou, do interesse de explorar novas atividades ou conhecimentos específicos.

Podemos observar o funcionamento de clubes escolares em filmes, séries e animações orientais, pois, em países como os Estados Unidos, China e Japão, os clubes são considerados atividades importantes para o desenvolvimento de habilidades, manutenção e criação de vínculos, bem como uma área de experiência para a escolha de uma profissão, como, por exemplo, a prática jornalística, com a construção de jornais escolares em clubes de jornalismo (PORTELA, 2020).

No Japão, por exemplo, as atividades de clube (*kurabukatsudô*) ou atividade de departamento (*bukatsu*) existem em todas as escolas de segundo e terceiro ciclo. Geralmente apresentam atividades de esporte coletivo, como vôlei, futebol, etc.; esporte individual, como atletismo, natação, etc.; artes marciais e artes tradicionais, como caligrafia, cerimônia do chá, dentre outros (KIBUCHI, 2017). Os clubes geralmente apresentam uma figura de liderança, que em conjunto com outros membros, é responsabilizada pela gestão do grupo. São suas responsabilidades estabelecer a frequência do clube, organizar atividades, recrutar

novos membros, construir uma estrutura física, estimar orçamento e captar recursos, o que pode ocorrer por meio de solicitações junto à equipe escolar, venda de itens alimentícios, festas e bazares, dentre outros (PORTELA, 2020).

As atividades podem apresentar um ou mais professores como tutores, auxiliando em questões técnicas, como no uso de equipamentos perigosos ou, no caso de clubes que envolvam atividades ao ar livre, como responsáveis pelo transporte e pela integridade física dos estudantes, mas os professores não são diretamente responsáveis pelos grupos ou pela sua organização (KIKUCHI, 2017).

No Brasil, nas décadas de 1950 e 60, acontece a popularização dos clubes de ciências, que surgiram como uma possibilidade de aprendizagem de conteúdos em atividades práticas. Geralmente essas atividades eram lideradas por um professor que conduzia as atividades, mas que ocorriam conforme os interesses dos membros do clube. Os clubes de ciências, apesar da implementação massiva em países latinos como Argentina e Chile, não foram adotados a longo prazo pela realidade escolar brasileira. Hoje, ainda não existem políticas públicas educacionais que possam nortear e subsidiar o funcionamento de clubes no Brasil; no entanto, alguns autores têm se dedicado a elaborar materiais didáticos e modelos instrucionais para auxiliar professores e gestores na organização de clubes e projetos envolvendo diversas áreas do conhecimento (SASSO, 2020; PORTELA, 2020; FREITAS, 2020).

É possível também encontrar nas bases de pesquisa relatos de experiência, como o resumo “A importância dos clubes de RPG na socialização dos alunos” de Bandeira, Martins e Santos (2023), publicado na IX edição do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), onde é brevemente apresentada a criação do clube de jogos de RPG para estudantes de ensino superior no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, reforçando o potencial dos jogos de RPG não apenas para a educação básica, mas também para o ensino superior. Muitos outros relatos podem ser encontrados em eventos da área da educação, no entanto, muitos deles não trazem de maneira sistemática como podem ser implementados e organizados os clubes.

Freitas (2020) apresenta uma proposta para a organização de Clubes de Ciências, mas que também podem ser adaptados para a criação de Clubes de Jogos, da mesma forma, o Modelo CAITA (SASSO, 2020) pode ser adaptado, pois apresenta como proposta um modelo para o desenvolvimento de projetos

colaborativos de desenvolvimento de jogos de RPG para professores e profissionais da educação.

De acordo com Freitas (2020), diversas atividades podem ser realizadas em um clube, como trabalho em equipe em projetos e estudos científicos; atividades laboratoriais; planejamento de e participações de acampamentos e passeios; design, organização e implementação de campanhas com fins específicos; participação em atividades culturais e recreativas; organização e participação de atividades de divulgação como feiras, conferências para jovens; eventos como exposições, painéis e mesas redondas; além de produtos como jornais, revistas, boletins e objetos do cotidiano.

Com muitos anos de experiência, pesquisa e gestão, tendo seus primeiros registros de clubes escolares no século XIX, instituições públicas e privadas americanas oferecem para seus educadores muitos materiais para auxiliar na implementação de projetos inovadores (PORTELA, 2020). Muitas empresas de jogos de RPG, como a *Wizards of the Coast*, que hoje possui os direitos sobre o jogo *Dungeons and Dragons* (WIZARDS, 2024b), adotam o compromisso de auxiliar educadores e estudantes interessados em implementar atividades extracurriculares, oferecendo materiais gratuitos e descontos em seus produtos.

Alguns dos materiais disponibilizados pela empresa incluem os materiais auxiliares curriculares chamados *D&D-inspired Teaching Kits*, contendo quebra-cabeças, labirintos, aventuras, mapas, guias, livros de atividades, revista digital, livro para colorir, dentre outros. Esses materiais possuem ênfase em linguagem, artes e STEAM (integração entre Artes, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e apresentam a proposta de uma aventura colaborativa de construção de mundo com atividades imaginativas que reforçam as artes da linguagem, a resolução de problemas e as habilidades interpessoais. Outro material oferecido é o kit físico e digital gratuito chamado *D&D Afterschool Kit*, que contém uma cópia de regras, instruções e diretrizes para organizadores para promoção de clubes em bibliotecas, centros comunitários e outras organizações de enriquecimento, como escotismo e outros centros de aprendizagem não formais americanos e canadenses (WIZARDS, 2024).

Além dos kits, são oferecidas licenças gratuitas de materiais digitais para profissionais da educação, como acesso à plataforma de seminários e webinários online junto à *International Literacy Association* (ILA), tendo como ênfase a alfabetização de crianças por meio do D&D, e a plataforma de marketing digital para criação de pôsteres personalizados e convites para clubes de RPG

(WIZARDS, 2024). Por meio da pesquisa exploratória dos termos “RPG para professores” foi possível encontrar reportagens de empresas privadas que tratam a respeito de educação, artigos e livros em plataformas como *amazon*. Os resultados não demonstram uma grande variedade de materiais, mas auxiliam a nortear professores e profissionais em como começar a organizar propostas didáticas para suas práticas.

Muitos autores americanos, como Cullinan (2024), têm mapeado como professores utilizam e quais benefícios os jogos de RPG ou jogos de RPG de mesa em sala de aula demonstram em suas práticas. Por meio de entrevistas, professores de estudantes de 5º e 12º (aproximadamente entre 10 e 18 anos) apresentaram RPGs como importantes práticas pedagógicas em seus planos de ensino curriculares, não apenas em clubes após a escola, mas também durante o ensino regular. Eles narram como experiências com jogos de RPG trazem inúmeros benefícios socioemocionais, funcionando como *sandbox* para aprendizagem por meio de erros e conflitos em relações interpessoais com riscos reduzidos, tendo a oportunidade de participar de reflexões sociais e éticas.

Isso confirma estudos de pesquisadores que exploram a psicologia por trás dos jogos de RPG, principalmente no que diz respeito aos estudantes LGBTQIA+, que encontram um lugar seguro para descobrir-se sem necessariamente expor suas identidades. De acordo com o relatório “Ataques às escolas no Brasil” (2023b) a sexualidade e o gênero são temas que costumam permear a violência escolar, exigindo um olhar atento, com ações de diálogo, acolhimento e inclusão:

Esses tipos de espaços podem ter impactos profundos na vida de jogadores, permitindo-lhes modelar, explorar e sair desses quadros sociais estabelecidos. Por exemplo, para pessoas LGBTQIA+ que têm poucas oportunidades socialmente sancionadas em sua vida cotidiana para expressar suas identidades queer relacionadas a gênero e sexualidades, os jogos de RPG podem ser um espaço para explorá-los e incorporá-los [...] Embora tais interações possam levar a insights em qualquer outro contexto, elas podem tornar-se especialmente importante para jogadores *queer*, especialmente indivíduos que podem ter menos oportunidades para experienciar ou explorar com profundidade essas classificações de dinâmica na vida diária (BAIRD, BOWMAN, HUGAAS, 2022, p.191-192, tradução nossa.).

Segundo os entrevistados, a liberdade e a fantasia auxiliaram estudantes ao proporcionarem momentos de reflexão, referenciação de textos, aumento de vocabulário, melhora das relações entre colegas por meio de interesses em comum e afinidades, feedback entre pares, aumento no interesse em áreas relacionadas à ficção e a novas culturas descobertas durante o jogo. Muitos dos erros cometidos pelo estudante, também podem ser atribuídos ao personagem, “minimizando os riscos emocionais do fracasso, permitindo que o estudante possa trabalhar com conceitos acadêmicos sem o julgamento de professores ou colegas, estabelecendo relações não hierárquicas, onde o conhecimento é testado e compartilhado, com múltiplas figuras de liderança” (CULLINAN, 2024, p. 131-132).

As vivências lúdicas, como RPGs, tanto podem ser organizadas durante o ensino formal curricular, como em ambientes extraclasse, como os clubes após a escola (*Afterschool Club*). Os clubes de jogos de RPG em um ambiente escolar podem ser organizados nessa mesma perspectiva de um clube, com a mediação de um professor, onde um grupo de estudantes se reúne para fortalecer vínculos, aprendendo sobre si, sobre os outros, desenvolvendo atividades colaborativas para criar e compartilhar interesses em comum, como a criação de textos, desenhos e histórias, pesquisas, dentre outras possibilidades apresentadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise bibliográfica é possível afirmar que clubes de jogos de interpretação de papéis em diversos países, como Japão e Estados Unidos, se mostraram efetivos na criação de espaços de acolhimento e de colaboratividade, enriquecendo a vida escolar de crianças e adolescentes, considerando o aumento do engajamento nas relações sociais enquanto compartilham interesses e conhecimentos em comum abordados nos jogos.

Os clubes de jogos de RPG, em específico, podem oferecer ao estudante um espaço inventivo e de diversão, proporcionando condições para que o estudante possa aprofundar conhecimentos específicos, criar e manter vínculos de amizade, estimulando a imaginação, a comunicação e a expressão artística. A análise também demonstra que no Brasil, professores-pesquisadores têm se dedicado a tornar viáveis esses modelos de clubes, sejam nas áreas interdisciplinares ou do ensino curricular específico, do ensino formal e não formal,

apresentando, em simpósios e eventos da área da Educação, descrições do sucesso de suas experiências com jogos de interpretação de papéis para que outros profissionais também possam conhecer e implementar em suas práticas pedagógicas.

As amizades, bem como espaços seguros para expressão, são importantes para a manutenção da qualidade de vida, sendo necessidades humanas básicas, e de suma importância para a diminuição da violência, cada vez mais presente, no cotidiano escolar. Como parte da necessária mudança, reforçada pelos relatórios e documentos legais apresentados, é de nossa responsabilidade promover programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura da paz que seja capaz de incluir e respeitar as diversas formas de ser e fazer no contexto da infância e da adolescência.

REFERÊNCIAS

BAIRD, Josephine; BOWMAN, Sarah L; HUGAAS, Kjell H. Liminal intimacy: role-playing games as catalysts for interpersonal growth and relating. In: KOENIG, Nikolaus et al. (org) **The Magic of Games**. Hamburg: Petition Donau-Universität Krem, 2022. p.171-198.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: uma unidade necessária**. 1. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1986.

BOWMAN, Sarah Lynne; LIEBEROTH, Andreas. Psychology and role-playing games. In: ZAGAL, José P.; DETERDING, Sven. **Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations**. New York: Routledge, 2018. p. 245-264.

BANDEIRA, Francisco Osmar Da Silva et al.. A importância dos clubes de rpg na socialização dos alunos. In: CONEDU, IX, 2023, João Pessoa. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99099>. Acesso em: 27/10/2024

BRASIL. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14643.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/pre-vencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm&sa=D&source=docs&ust=1728412113829882&usg=AOvVaw0YAomidod7zV3hBD1A2XCq. Acesso em: 8 out. 2024.

CENTENO, Maria João. **O conceito de comunicação na obra de Bateson: interação e regulação**. Covilhã: LabCom, 2009. Disponível em: https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/20110819-centeno_maria_joao_conceito_de_comunicacao.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

CULLINAN, Maryanne. Surveying the Perspectives of Middle and High School Educators Who Use Role-playing Games as Pedagogy. **International Journal of Role-Playing**, v. 15, p. 127–141. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi15.335>

FREITAS, Thais, C. Clube de Ciências na Escola: um guia para professores, gestores e pesquisadores. In: FREITAS, Thais C; SANTOS, Alberto, M. **Clube de Ciências na Escola: um guia para professores, gestores e pesquisadores**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

FRANKEL, Richard. **A psique adolescente: perspectivas junguianas e winnicotianas**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 set. 2024.

GABRIEL, Sonja. The Magic of Games for Learning. In: KOENIG, Nikolaus et al. (org) **The Magic of Games**. Hamburg: Petition Donau-Universität Krem, 2022. p. 235-252.

JQUES, Rafael Ramires. **Realidade e fantasia: contribuições do role-playing game (RPG) para a convivência e a inclusão na escola**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação

em Educação, 2021. Orientadora: Cláudia Alquati Bisol; Coorientadora: Nadja Maria Acioly-Régnier. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/7867/Tese%20Rafael%20Ramires%20Jaques.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KIKUCHI, W. A escola e o estabelecimento da hierarquia na sociedade japonesa. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 2, p. 125-136, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/182164>. Acesso em: 08 out. 2024.

MOLINA, Thomaz. Últimas palavras de jovem agredido em escola foram sobre medo da morte. **Metrópoles**, São Paulo, 20 abr. de 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/ultimas-palavras-jovem-morto-sp>. Acesso em: 8 out. 2024.

PLANALTO. Governo cria Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas. **Portal do Planalto**, 2 abr. de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/04/governo-cria-sistema-nacional-de-acompanhamento-e-combate-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 8 out. 2024.

PORTELA, Marcelo Vieira. **Clubes escolares: percepções sobre a implementação no contexto brasileiro**. 2020. 72 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RIBEIRO, Renato. Veículos de imprensa mudam política de cobertura de ataques a escolas. **Agência Brasil**, Brasília, 06 abr. de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/veiculos-de-imprensa-mudam-politica-de-cobertura-de-ataques-escolas>. Acesso em: 8 out. 2024.

SASSO, Rebeca L. **CAITA: modelo de unidade de estudo para o desenvolvimento colaborativo interdisciplinar de RPG no ensino de Artes**. 2020. 242f. Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21898> Acesso em: 8 out. 2024.

SOUSA, Angélica. S.; OLIVEIRA, Guilherme S.; ALVES, Laís H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos, Monte Carmelo/MG, **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/>

editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441. Acesso em: 9 out. 2024.

WINNICOTT, Donald. Adolescência: transpondo a zona das calmarias. In: **Família e Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho originalmente publicado em 1962).

WIZARDS. **Dungeons and Dragons**, c2024a. Homebrew. Disponível em: <https://dnd.wizards.com/pt-BR/products/wild-beyond-witchlight>. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Dungeons and Dragons**, c2024b. Educator Resources: The World's Greatest Roleplaying Game. Disponível em: <https://dnd.wizards.com/resources/educators>. Acesso em: 9 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.010

TECENDO HISTÓRIAS DE INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ.

Amaya de Oliveira Santos¹

RESUMO

A inclusão da cidade de São Raimundo Nonato foi construída no decorrer dos anos por intermédio de associações de pessoas com deficiências e órgãos de defesa de direitos como o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiências. Este estudo visa realizar um resgate da história da inclusão da cidade de São Raimundo Nonato identificando as associações existentes e analisando sua trajetória histórica e desafios encontrados. Tendo como objetivo geral é resgatar a história e memória da inclusão de São Raimundo Nonato e compreender o papel de associações de pessoas com deficiência na inclusão e como objetivos específicos mapear a existência de diferentes associações de inclusão que surgiram em São Raimundo Nonato no decorrer de sua história, caracterizar a finalidade de cada associação, suas atividades e importância para comunidade e analisar os desafios enfrentados pelas associações ao longo do tempo. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo e pesquisa documental. Percebe-se que a estudo da história das associações permite contextualizar a própria história da inclusão de São Raimundo Nonato, os desafios enfrentados e os avanços conquistados ao longo do tempo. Os resultados revelam que as associações desempenharam um papel fundamental na defesa da inclusão de pessoas com deficiências, buscando seus direitos, e promovendo a conscientização. Foi possível identificar ações exitosas realizadas pelas associações, sendo exemplo e referência para outras comunidades que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento local. Portanto os resultados da pesquisa

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, amayaoliveira@ifpi.edu.br.;

podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes voltadas para o fortalecimento das associações e de promoção e defesa da inclusão.

Palavras-chave: Associações, História e Memórias, Inclusão, Pessoas com Deficiências

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade analisar o contexto histórico da inclusão das pessoas com deficiências do município de São Raimundo Nonato, Piauí, a partir da trajetória histórica de associações e conselhos de defesa dos direitos das pessoas com deficiências buscando compreender a importância na construção de uma sociedade mais inclusiva e mais acessível, como ainda em registrar as memórias e histórias de ações inclusivas desenvolvidas no município.

Este estudo busca realizar um resgate da história da inclusão da cidade de São Raimundo Nonato identificando as associações existentes e analisando sua trajetória histórica e desafios encontrados tem como objetivo geral é resgatar a história e memória da inclusão de São Raimundo Nonato e compreender o papel de associações de pessoas com deficiência na inclusão e como objetivos específicos mapear a existência de diferentes associações de inclusão que surgiram em São Raimundo Nonato no decorrer de sua história, caracterizar a finalidade de cada associação, suas atividades e importância para comunidade e analisar os desafios enfrentados pelas associações ao longo do tempo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizada por uma pesquisa de campo realizada junto a instituições e associações voltadas a inclusão de pessoas com deficiência na cidade de São Raimundo Nonato. Uma metodologia qualitativa permite compreender de forma mais aprofundada as práticas, desafios e avanços dessas organizações na promoção da inclusão, valorizando as percepções e experiências dos atores envolvidos

A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa documental, analisando registros, relatórios institucionais, estatutos sociais, atas de fundação e outros documentos relevantes disponibilizados pelas associações locais, como a AMA-TE (Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara) e a Associação Sul-Piauiense de Deficientes Visuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na cidade de São Raimundo Nonato, a inclusão de pessoas com deficiência tem sido promovida por três associações e pelo COMUDE, cada uma

com abordagens e ações que se complementam. A AMA-TE (Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara) dedica-se ao apoio e inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e famílias suas, organizando jornadas de conscientização, rodas de conversa e capacitações de profissionais por meio do núcleo FormaTEA.

A Associação Sul-Piauiense de Deficientes Visuais foca em proporcionar acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência visual, por meio de iniciativas que fortalecem a conscientização e o acesso a recursos educacionais e sociais adaptados.

O COMUDE por sua vez, atua na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo projetos como A Inclusão Escolar na Voz do COMUDE, que busca adaptar o ambiente educacional às necessidades inclusivas e criar políticas públicas que garantem acessibilidade e igualdade de oportunidades. Essas associações colaboram para construir uma comunidade mais inclusiva, oferecendo apoio especializado e defendendo políticas de inclusão na cidade.

ASSOCIAÇÃO SÃORAIMUNDENSE DE DEFICIENTES FÍSICOS – ASADEF

A Associação Sãoraimundense de Deficientes Físicos, abreviadamente denominada ASADEF é uma entidade filantrópica e civil, de caráter privado e sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de São Raimundo Nonato, Estado do Piauí, com a finalidade de prestar assistência, apoio e promoção á pessoa com deficiência deste município. (ASADEF, 2005).

Para promover a inclusão das pessoas com deficiências físicas a associação define em seu Art. 3º do Estatuto Social da associação, a ASADEF, para cumprimento de suas finalidades, se obriga a:

- I - compreender melhor as barreiras e dificuldades das pessoas com deficiências e deficiência física e a cooperar com as entidades interessadas nas soluções;
- II - estimular o trabalho artesanal das pessoas com deficiências, através de ensinamentos, exposições, cooperativas e medidas consideradas apropriadas;
- III - facilitar o intercâmbio entre associações congêneres de iniciativas privadas ou públicas, existentes no Brasil;
- IV - manter a publicação de boletim informativo sobre os trabalhos que realizar;

V - promover junto aos órgãos oficiais, a obtenção de medidas legislativas e administrativas, visando a proteger os interesses do deficiente físico.

VI - colaborar na promoção do bem-estar e ajustamento social das pessoas com deficiências de todas as idades, onde quer que esteja, em casa, no trabalho, na comunidade, nas instituições e nas escolas públicas, particulares e religiosas;

VII - contribuir para formação e treinamento do pessoal engajado na educação e tratamento do deficiente físico;

VIII - articular o desempenho de órgãos públicos e privados que, direta e indiretamente, tenham ligação e afinidade com seus objetivos;

IX - facilitar o estágio de estudante da categoria sem qualquer ônus, com expedição de certificado relativo ao período;

X - promover a realização de cursos, seminários, congressos, palestras e mesas redondas para técnicos, auxiliares e pessoas interessadas na recuperação do deficiente físico. (ASADEF, p.2 2005).

A ASADEF foi criada em 26 de junho de 2005 na cidade de São Raimundo Nonato, idealizada por Salvador de Castro, e inicialmente cinco membros participaram da assembleia de fundação sendo eles: presidente Salvador de Castro Paes. Vice-presidente, Kácia dos Santos Silva Alves, Primeira secretária, Ivanete Gomes de Oliveira, Primeira tesoureira, Odete Paes de Castro, Segundo tesoureiro, Maria de Fátima da Silva Santos. Atualmente ASADEF está em renovação da sua diretoria, devido ao falecimento de Salvador de Castro, com a seguinte composição Presidente Valdenice Ribeiro Damasceno, Vice-presidente Amaya de Oliveira Santos, 1ª Secretaria Valmira Oliveira da Costa, 2ª secretaria Valdete Santana Paes Landim, 1ª tesoureira Ivanete Gomes de Sousa, 2ª tesoureira Rosana Soares Leite, e para o Conselho Fiscal como membro titulares: Kácia dos Santos Silva Alves, Sandra Maria Fernandes Bastos, Zenaide da Conceição como membros suplentes: Laurineide Ribeiro Silva, Adrielly Paes de Oliveira e Pauliran dos Santos Amorim.

A ASADEF desenvolveu muitas de ações desde a sua fundação em 2005, e foi a primeira associação de pessoas com deficiências de São Raimundo Nonato, tendo seu idealizador e fundador, Salvador de Castro, que possuía uma doença rara, Ataxia de Freidreich, que começou a manifestar os primeiro sinais e sintomas aos seus 9 a 10 anos, que frequentemente caía, muito mais que as outras crianças e sentia dores na coluna e a doença foi evoluindo gradativamente, o

deixando em cadeira-de-rodas, aos 23 anos, e depois com dificuldades na fala, audição e visão.

Salvador de Castro, mesmo com todas as dificuldades e falta de acessibilidade, estudou bastante e concluiu o curso de Licenciatura em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Ele é autor de 5 livros, mas com o avanço progressivo da ataxia, estava cada vez mais difícil de enxergar as letras no teclado, além dos seus movimentos dos dedos, muito ruim e a fala muito difícil de compreender, dificultando de escrever suas crônicas, poesias, poemas e histórias.

Como escritor também trazia a temática da inclusão, acessibilidades e contava sua história em seus livros e textos diversos que escreveu. Pela sua dificuldade na fala, frequentemente escrevia o que pretendia falar e pedia para alguém fazer a leitura. Como segue abaixo um trecho de um de seus textos e outro de parabenizando pelos 14 anos de fundação da associação:

Peço aqui licença para contar a minha história.

Sou um cadeirante que tem perdas e vitórias

Sempre fui forte, mas o coração é um menino

Que ame, se apaixonar e segue o seu destino.

Foi difícil assumir minha condição.

De cadeirante, mas consegui motivação.

No meu dia a dia aqui em São Raimundo.

Conseguí respeito de um amor profundo. (Salvador de Castro, 2021)

Parabéns ASADEF, pelos seus 14 anos! Caros amigos,

É com grande honra que abraço a cada um de vocês como presidente da Associação Sãoraimundense de Deficientes Físicos – ASADEF na data em que comemoramos seu décimo quarto aniversário. Esta entidade foi um sonho nascido em 26 de junho de 2005, quando convidei outras quatro pessoas com deficiência e nos reunimos no BNB Clube para fundá-la. Este sonho ganhou um nome, uma história e muitas caras - seus associados. Graças à cada sócio esta entidade cresceu um pouco, ganhou voluntários e a ajuda de outras pessoas, entidades e algumas autoridades públicas. Juntos, mudamos para melhor a realidade de muitas pessoas com deficiência de São Raimundo Nonato, no que diz respeito à defesa dos seus direitos. E o sonho continua...

Salvador de Castro, presidente da ASADEF (2019).

Dentre as ações da ASADEF, destaca-se a luta pela acessibilidade. Para promover essa causa, foram realizadas caminhadas de mobilização com a finalidade de conscientizar sobre a acessibilidade nas ruas e nos estabelecimentos comerciais do centro da cidade, bem como em instituições e órgãos públicos. Além disso, foram realizado evento e ações em parceria com o Ministério Público e a Defensoria Pública buscando fortalecer as ações de inclusão.

Uma ação importante e muito significativa foi a criação de uma data comemorativa dedicada às pessoas com deficiência em São Raimundo Nonato, proposta por Salvador de Castro em uma reunião do COMUDE. A professora Amaya Oliveira, juntamente com a então representante da educação, professora Almira Dias de Castro, levou essa sugestão à Câmara Municipal e dialogou com o vereador Kleisan Negreiros. Após várias reuniões com representantes de associações locais, foi elaborada uma proposta de lei, aprovada por unanimidade, instituindo o dia 15 de setembro como o Dia Municipal das Pessoas com Deficiência no município, além de estabelecer a Semana de Acessibilidade. Atualmente, essa data é comemorada no dia 05 de maio, em homenagem ao aniversário de Salvador de Castro, registrando sua contribuição histórica e legado para a inclusão e acessibilidade no município.

CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO – COMUDE

De acordo com Jacobina (2020), as ações voltadas as pessoas com deficiências era realizadas de forma isolada, por algumas entidades filantrópicas de representatividade que atendiam a esse público. No ano de 2003, tem um marco para a inclusão no Estado do Piauí com a criação da Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa com Deficiência (CEID) que em 2008 foi transformada em Secretaria, SEID, trazendo mais autonomia para desenvolvimento e execução de políticas públicas inclusivas em todo Piauí. Dentre essas ações, destaca-se a criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (COMUDE) que visa a promoção e fiscalização do respeito e garantia dos direitos das pessoas com deficiências, sendo implantado em várias cidades do Piauí.

Vargas e Araújo (2024), refere que foi em 2003 que foi criado o primeiro órgão governamental para execução de políticas públicas específicas de inclusão visando a garantia dos direitos das pessoas com deficiências no Piauí,

inicialmente criado com uma coordenadoria e passando a ser uma Secretaria, em 2008. Para o autor, no Piauí ainda perpetuava várias formas de exclusões e preconceito, até mesmo nas terminologias ainda utilizadas para designar as pessoas com os vários tipos de deficiências.

A Secretaria de Estado para Inclusão das Pessoas com Deficiência (SEID) atua como órgão de administração pública direta, em cooperação com o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONEDE-PI), para formular, monitorar e implementar políticas públicas externas à inclusão das pessoas com deficiência no Piauí. Fundada pela Lei Complementar nº 028/2003 e transformada em Secretaria pela Lei nº 117/2008, a SEID tem por finalidade atender as necessidades de pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo saúde, educação, acessibilidade, qualificação profissional e assistência social. Sua missão envolve promover ações articuladas de defesa dos direitos e da cidadania, buscando uma sociedade mais justa e inclusiva (Seid, 2003).

O COMUDE em São Raimundo Nonato, Piauí foi criado pela Lei número 171/2007, de 13/11/2007 e no Artigo 5º descreve que fica criado o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Comude São Raimundo Nonato, como órgão partidário, deliberativo e controlador das ações em todos os níveis, com o objetivo de assegurar-lhes o pleno exercício dos direitos individuais e sociais.

O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDE) é um espaço de participação democrática que realiza ações como o acompanhamento, monitoramento, avaliação e a fiscalização das políticas destinadas à pessoa com deficiência, por meio da articulação e diálogo com as demais instâncias de controle social e os gestores da administração pública direta e indireta.

O Conselho visa defender que os direitos das pessoas com deficiências sejam garantidos e efetivados. A cidade de São Raimundo Nonato, de acordo com o IBGE (2010) 11% da população possui alguma deficiência. A cidade possui atualmente três associações (Cegos, Deficientes Físicos e de Autistas) que atuam na inclusão de seus membros e associados e possui outras deficiências como Transtorno do Espectro Autista, Surdos e deficientes auditivos, deficientes intelectuais, Trissomia 21 (síndrome de Down), dentre outros.

O artigo 6º da Lei 171/2007 descreve sobre as competências do COMUDE:

I – Formular a Política Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, fixando as prioridades para a concepção das ações, captação e a aplicação de recursos;

II - Zelar pela execução desta política, atendendo às peculiaridades das pessoas com deficiências e seus familiares;

III - Formular as prioridades a serem incluídas no planejamento do município, em tudo o que se refere ou possa afetar as condições de vida das pessoas com deficiência;

IV - Acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do município, sugerindo modificações necessárias à consecução da política municipal para inclusão da pessoa com deficiência.

V - Zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo da defesa dos direitos da pessoa com deficiência;

VI - Propor a elaboração de estudos e pesquisas que visem a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência;

VII - Propor e incentivar a realização de campanhas que visem à prevenção de deficiência e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência;

VIII - Acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos da política municipal para a inclusão da pessoa com deficiência;

IX - Manifestar-se, dentro dos limites de sua atuação, acerca da administração e condução de trabalhos de prevenção, habilitação, reabilitação, inclusão social de entidade particular ou pública, quando houver notícias de irregularidade, expedindo, quando entender cabível, recomendação ao representante legal da entidade;

X - Avaliar anualmente o desenvolvimento da política municipal de atendimento especializado à pessoa com deficiência, de acordo com a legislação em vigor, visando a sua plena adequação.

XI - Elaborar o seu regimento interno. (Lei 171/2007 p.2)

A formação do conselho municipal de defesa dos direitos da pessoa com deficiência deve ser composta por 20 membros, sendo 10 titulares e 10 suplentes com representantes do município, indicado pela Secretaria municipal: Saúde, Assistente Social, Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Infraestrutura e Meio Ambiente e Turismo e de membros indicado pelas organizações não-governamentais com associações de pessoas com deficiências, sindicatos e igrejas. Dentre os representantes não-governamentais, destaca-se: Associação Sãoraimundense de Deficientes Físicos

(ASADEF), Associação Sul-Piauiense de Deficiência Visual (ASPIDEV) e a Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara (AMA-TE).

O COMUDE vem desenvolvendo várias ações para conscientização e defesa dos direitos, por meio de reuniões com os membros, palestras e eventos, visita a escolas, reunião com órgãos de defesa como Ministério Público e possui um programa um Programa de rádio intitulado “A Inclusão na Voz do Comude” realizado no primeiro sábado de cada mês na Rádio Alternativa FM de São Raimundo Nonato.

O programa teve início no dia 02 de setembro de 2023 apresentado pelos membros do conselho, tendo como protagonistas as próprias pessoas com deficiências e demais representantes das associações. A finalidade do programa é difundir e levar a informações sobre os direitos das pessoas com deficiências e debater temas como desafios, conquistas e orientações para inclusão das pessoas com deficiências e alusão e conscientização das datas comemorativas relacionados as pessoas com deficiências ou a lutas.

Figura 1: Programa Inclusão na Voz do Comude



Fonte: acervo do Comude, 2023.

Outra ação realizada pelo Comude, foi a V Semana de Acessibilidade, com o tema “Transformando Atitudes, Combatendo o Capacitismo” evento em alusão ao Dia Municipal das pessoas com deficiências de São Raimundo Nonato, dia 05/05, realizado em parceria com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), SEMTAS e Prefeitura Municipal de São Raimundo

Nonato. Este evento teve como objetivo promover uma reflexão sobre a importância da acessibilidade atitudinal como ferramenta fundamental na luta contra o capacitismo em nossa sociedade. O capacitismo, infelizmente, ainda é uma realidade enfrentada por muitas pessoas com deficiência, manifestando-se através de atitudes discriminatórias e comportamentos excludentes. Nesse contexto, a acessibilidade atitudinal surge como uma poderosa forma de modificar esses padrões discriminatórios, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

Outra ação foi o projeto “A Inclusão Escolar na Voz do Comude: juntos, combatendo o capacitismo”, realizado nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de São Raimundo Nonato, contando com palestras, rodas de conversa e vivências inclusivas, ministrada pelos representantes com deficiências do conselho e de participantes representando o Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação e demais associações de pessoas com deficiências que fazem parte do Comude.

ASSOCIAÇÃO SUL-PIAUIENSE DE DEFICIÊNCIA VISUAL – ASPIDEV

Associação Sul-Piauiense de Deficientes Visuais foi fundada em 29/04/2010 sendo uma sociedade civil de caráter de assistência social permanente, com sede na cidade de São Raimundo Nonato, Piauí voltada a inclusão das pessoas cegas e as pessoas com baixa-visão.

Possui como sigla ASPIDEV e sua logomarca, figura consiste na representação de um sol utilizando óculos escuros ao redor no nome por extensão da Associação e a representação em Braille do nome ASPIDEV. Esse elemento de busca visual representa a ideia de que, embora as pessoas não se enxerguem da forma convencional, elas mantêm uma perspectiva única e significativa sobre o mundo. O sol, que tradicionalmente simboliza a luz, a clareza e a presença constante, representa que todos tem seu espaço ao sol e deve ser iluminado / incluído em todos os lugares e âmbitos da sociedade. Os óculos escuros, por sua vez, remetem ao atributo característico das pessoas com deficiência visual, proporcionando a possibilidade de uma visão que transcende o campo físico, projetando uma visão inclusiva e vibrante do mundo. Dessa forma, o logotipo transmite os valores de autonomia, resiliência e inclusão, essenciais à missão da associação. (ASPIDEV, 2010).

Figura 2: Logomarca da ASPIDEV



Fonte: acervo da ASPIDEV, 2024

De acordo com o artigo 2º do estatuto social da associação, as finalidades da ASPIDEV são:

- I - Promover o conhecimento e a união das pessoas cegas;
- II - Oportunizar trabalho a todas as pessoas com deficiência e baixa-visão, a fim de que vivam a custos própria;
- III - Pesquisar no mercado de trabalho, cargo, funções, atividades ou tarefas compatíveis com o estado de cegueira, estimulando as organizações que os possuem no aproveitamento de pessoas cegas;
- IV - Impulsionar o desenvolvimento moral, cívico e intelectual;
- V - Promover a educação sobre todas as formas, níveis, graus, modalidades, podendo criar e manter a escolas, bem como, casa para estudantes cegos e de baixa visão, promover cursos de qualquer natureza, de acordo com a legislação em vigor;
- VI - Promover a participação da família do deficiente visual, assim como da comunidade, nas atividades em prol dos cegos;
- VII - Dar atendimento Biopsicossocial, educacional e jurídico aos deficientes e seus familiares;
- VIII - Manter intercâmbio técnico, cultural e outros com entidades congêneres no Brasil e no exterior;
- IX - Criar a imprensa braille e ampla biblioteca com todos os recursos modernos;

X - Participar nas organizações que visam a promoção da pessoa cega e pessoa com baixa-visão, buscando sua ampliação e aperfeiçoamento em suas atividades;

XI - Conscientizar os deficientes visuais de suas possibilidades, limitações, direitos e deveres, bem como ao público e autoridades em geral.

XII - Incentivar os deficientes visuais no estudo e na especialização, dispensando-lhes a necessária assistência.

XIII - Aplicar integralmente seus recursos, de forma gratuita na assistência social, oportunizando condições de promoção das pessoas cega e/ou com baixa visão. (ASPIDEV, p. 1, 2010).

A ASPIDEV teve como primeiro presente o Senhor Edmundo Claves de Oliveira e atualmente a presidente é a senhora Leda Tânea Pereira que também está com presidente do COMUDE. A Associação de Cegos está sempre com ações voltada a inclusão, não apenas das pessoas cegas e com baixa-visão, mas votada a todas as deficiências e participa das ações diversas que ocorrem no município e com ações no município de São Lourenço do Piauí e São Brás do Piauí que possui membro e socio-fundadores.

Figura 3: Primeiro presidente e atual presidente da ASPIDEV e professora Amaya Oliveira



Fonte: acervo da ASPIDEV, 2024

#Audiodescrição #ParaTodosVerem. A imagem mostra uma mulher em pé falando ao microfone, identificada como Amaya Oliveira. Ela tem pele clara,

cabelos cacheados e usa um vestido estampado em tons escuros. No primeiro plano, sentado à esquerda, está um homem idoso com pele clara, identificado como Edmundo Claves, o primeiro presidente da ASPIDEV. Ele usa óculos escuros e uma camisa listrada em vermelho e azul. Ao lado dele, também sentado, está uma mulher de óculos escuros e cabelos escuros, identificada como Leda Tânea, atual presidente da ASPIDEV. veste uma blusa branca com mangas verdes e está atenta ao evento. Ao fundo, outras pessoas.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTAS DO TERRITÓRIO DA SERRA DA CAPIVARA

De acordo com Santos e Sousa (2023) quando chega o diagnóstico de uma deficiência na família, pode ocasionar angústias, sentimento de culpa, não aceitação dentre outros sentimentos e incertezas, e acrescenta que se existir alguma comorbidade associada pode se intensificar ainda mais, como ocorre na autora que faz seu relato de experiência com um filho com Autismo e TOD. A autora enfatiza a necessidade de ampliar as discussões e rede de apoio para apoiar as famílias.

Diante dessa necessidade de um maior apoio e fortalecimento da inclusão das pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e da carência de discussões, ações e políticas públicas para essa área em toda a nossa região do território da Serra da Capivara nasceu a Associação dos Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara. Uma causa idealizada por muitas famílias e profissionais, um grande desafio que ainda se intensificou sendo fundada em meio a pandemia pela COVID-19.

A fundação da Associação de Amigos do Autista do Território da Serra da Capivara – AMA-TE foi um grande marco para a inclusão nessa região, para as pessoas autistas e seus familiares. A AMA-TE, com sede na cidade de São Raimundo Nonato, tendo como objetivos buscar a garantia dos direitos das pessoas com Autismo e dar apoio aos familiares, auxiliando-os com informações e orientações desde o momento do diagnóstico à sua inclusão em todos os âmbitos e contextos da sociedade. (AMA-TE, 2023).

A AMA-TE possui sua estrutura organização em três eixo de atuação sendo eles: Conscientização e Defesa de Direitos, Formação e Atendimentos. No eixo de atendimento estão desenvolvendo a implantação do Atendimento

Educacional Especializado para alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A ideia de uma associação voltada ao autismo nasce em 2019, quando realizada a I Semana de Acessibilidade: Conhecendo a Nossa História realizada pela ASADEF, ASPIDEV, COMUDE e NAPNE/IFPI em alusão ao Dia Municipal das Pessoas com Deficiências de São Raimundo Nonato, 15 de setembro, instituída pela prefeita Carmelita Castro através da Lei nº05/2019. O evento teve a presença da presidente do CONEDE e fundadora da AMA Piauí, Helena Lima, que na ocasião observou que havia muitos autista presentes e sugeriu a professora Amaya Oliveira a criação de uma AMA em São Raimundo Nonato.

No dia seguinte ao evento, a professora entrou em contato com algumas famílias de autistas como Márcio Castro, Ana Paula, Dalila Soares e Francisca (Kika), e assim, começou as primeiras discussões sobre a fundação de uma associação de Autismo. Em meio a pandemia pela COVID-19 com reuniões restritas na residência da Amaya, as discussões foi ganhando forças com outras profissionais e amigos que também queriam se engajar na causa: Eliane Barbosa, Kerla Soares, Ivana Amorim, Iapuema Siqueira, Marina Oliveira e Debora Dias.

E assim, depois de um ano de reuniões, discussões e de busca de pessoas com o TEA para pré-cadastro na associação e como forma de levantamento estatístico do número de autistas, em 29 de agosto de 2020 foi realizada, no Espaço Pedagógico e Psicopedagógico, a Assembleia Geral de fundação e aprovação do Estatuto Social, sendo criado não apenas uma AMA para São Raimundo, mas com uma abrangência a todos os municípios do Território da Serra da Capivara, ficando o nome de AMA-TE - Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara.

A partir dessa data, um grupo de mães de autistas começou uma discussão entre outras famílias de autistas, profissionais da educação, saúde e assistência social, e assim, foram feitas algumas reuniões para discutir as principais carências e desafios da rotina imposta pelo TEA e as dificuldades encontradas no território em relação ao acolhimento e atendimento aos autistas. Muitos relatos semelhantes e muita vontade de transformar a realidade permitiram que, após um ano de discussões e reuniões, em meio a uma pandemia, fosse fundada a Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara AMA-TE, abrangendo todo o território da Serra da Capivara. (AMA-TE, 2023).

Figura 4: Logomarca da AMA-TE



Fonte: Cartilha AMA-TE, 2022.

Conforme Santos e Rocha (2022), a logomarca da associação apresenta duas capivaras, inspirado nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara, um patrimônio cultural da humanidade. A representação das capivaras faz uma analogia aos municípios que compõem o território da Serra da Capivara, representando os municípios de abrangência e atuação da associação. As capivaras seguram um coração em formato de quebra-cabeça, um símbolo amplamente associado ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que aqui representa o amor e a união entre os municípios para promover e buscar uma efetiva inclusão das pessoas com TEA e o apoio a seus familiares. Esse símbolo reforça a necessidade de união pela causa, sendo alinhados aos objetivos da associação de sensibilizar a sociedade e fortalecer redes de apoio inclusivas.

Conforme o Estatuto Social da AMA-TE os municípios que fazer parte da associação são:

Art. 2º A Associação será regulamentada nesse estatuto, com área de abrangência nos municípios que fazem parte do Território da Serra da Capivara: Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, João Costa, Jurema, Lagoa do Barro do Piauí, São Braz do Piauí, São João do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato e Várzea Branca. (AMA-TE, p.1 2020).

No seu Art. 3º do Estatuto Social, a Associação tem a assistência social como objetivo de beneficência, defesa, proteção e promoção de pessoas com

autismo, em consonância com as legislações vigentes às pessoas com deficiências e às pessoas com o TEA e tem por finalidade:

I - Atender pessoas com autismo, observando suas características, promovendo sua inclusão social, integrando-as na vida comunitária e de seus familiares;

II - Oferecer o serviço de atendimento educacional especializado às pessoas com autismo em idade escolar, com suporte técnico ao ensino regular onde estas estiverem matriculadas;

III - Oportunizar às pessoas com autismo espaço de convivência, por meio de atividades recreativas, educacionais, culturais, esportivas, lazer, desempenho funcional e programas educacionais especializados;

IV - Incentivar e promover a participação da comunidade local, das instituições públicas e privadas nas ações, programas e projetos voltados ao atendimento da pessoa com autismo, por meio de palestras informativas, visitas técnicas dirigidas na sede da instituição, programas de estágio com instituições acadêmicas ou instituições análogas, bem como fomentar a pesquisa e o intercâmbio com outras instituições congêneres e profissionais especializados na área;

V - Facilitar o acesso dos associados e de seus familiares aos serviços assistenciais dos Municípios do Território da Serra da Capivara, por meio de encaminhamento destes as respectivas instituições responsáveis pelo atendimento nas áreas da saúde, educação, assistência social, esporte, lazer e cultura;

VI - Desenvolver estudos e/ou pesquisas com a finalidade de por em prática os itens acima mencionados;

VII - Estimular a ação de profissionais com especializações inerentes aos objetivos da AMA-TE;

VIII - Apresentar sugestões, bem como buscar recursos junto a órgãos estatais e privados, visando o amparo constitucional dos autistas no que tange ao cumprimento das leis existentes, servindo também como órgão de assessoramento;

IX - Elaborar programas de orientação visando o diagnóstico precoce dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), através de propaganda e divulgação junto à população em geral;

X - Prestar atendimento às pessoas com TEA, encaminhadas por profissionais da área da saúde e afins;

XI - Interagir junto às organizações de Saúde, Educação e Assistência Social para atendimento e tratamento, no sentido de facilitar o acesso de pessoas com TEA a tratamento especializado;

XII - Estimular a participação dos membros, associados e a comunidade em congressos, pesquisas, seminários, estudos científicos e pedagógicos sobre autismo;

XIII - Estabelecer intercâmbio com outras instituições congêneres, instituições oficiais, não oficiais e/ou particulares; (Estatuto AMA-TE, p2.2020).

A associação iniciou suas atividades desenvolvendo um trabalho de orientação e informações a famílias, sobre o autismo, desde o apoio no processo de diagnóstico a orientações quanto aos acompanhamentos médicos e terapêuticos, como também orientação para escolas e educadores. (AMA-TE, 2023).

A AMA-TE tem realizado uma série de ações de conscientização, sensibilização e capacitação para a comunidade, profissionais da educação e famílias de pessoas autistas. Entre as ações de destaque, estão as *Jornadas de Conscientização do Autismo*, realizados no mês de abril em alusão ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, abordando temas como diagnóstico, desenvolvimento e inclusão. Essas jornadas promovem um diálogo inclusivo, reunindo especialistas, familiares e membros da comunidade para esclarecer mitos e reduzir preconceitos e participação como palestrantes os próprios autistas e familiares.

Outras ações da AMA-TE são as *Rodas de Conversa "Quem Cuida de Quem Cuida"* e *"Quem Cuida de Quem Educa"*, que focam em oferecer suporte e compartilhar experiências entre familiares, responsáveis e profissionais da educação. A roda *"Quem Cuida de Quem Cuida"* idealizada pelo psicóloga e sócio fundadora, Ivana Amorim, que proporciona um espaço de acolhimento e apoio emocional para os familiares e cuidadores de pessoas autistas, enquanto *"Quem Cuida de Quem Educa"* idealizada e realizada pelas Psicopedagogas Kerla Rocha, Dalila Soares e Ivana Amorim, voltada para educadores e profissionais da educação possibilitando a troca de boas práticas e estratégias inclusivas para alunos com TEA, buscando promover um ambiente escolar mais adaptado e inclusivo. Complementando essas ações, a associação também realizou exposições no mês de aniversário, como em 2024, a *II Exposição da AMA-TE: História, Memórias e Artes*, um evento cultural que retrata a trajetória da instituição e reforça a importância da inclusão por meio da arte e da memória coletiva, sensibilizando a comunidade sobre a realidade e as conquistas das pessoas com autismo.

Outra importante ação foi a implementação do Núcleo de Formação em Autismo (FormaTEA), uma iniciativa voltada para a capacitação de profissionais da área de educação, saúde, assistência social etc. O FormaTEA oferece formações contínuas, como o treinamento inaugural sobre Gerenciamento de Crises no Autismo, ministrado por especialistas, para apoiar diretamente familiares e aqueles que trabalham com pessoas autistas, ampliando a qualidade dos serviços de atendimento e inclusão. Paralelamente, a implantação de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado representa um novo marco, oferecendo um ambiente especialmente adaptado às necessidades educacionais dos estudantes com TEA, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e fortalecendo a inclusão escolar. Essas ações tiveram o fomento do Ministério Público do Trabalho - Procuradoria do Trabalho de Picos, Piauí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência em São Raimundo Nonato é um processo que vem se consolidando por meio das ações interligadas das associações AMA-TE, Associação Sul-Piauiense de Deficientes Visuais, ASADEF e COMUDE. Essas associações desempenham um papel fundamental na promoção da conscientização, na formação de profissionais e no fortalecimento das redes de apoio, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e acessível.

As ações e atividades, como as Jornadas de Conscientização do Autismo, as rodas de conversa e o Núcleo de Formação em Autismo (FormaTEA), demonstram o comprometimento das associações em educar e sensibilizar a comunidade sobre as questões que envolvem pessoas com deficiência. Além disso, a criação de uma Sala de Atendimento Educacional Especializada representa um avanço significativo na adaptação do ambiente escolar, promovendo um aprendizado mais inclusivo.

Por meio de uma abordagem colaborativa e integrada, as associações não conseguiram apenas atender às necessidades imediatas de pessoas com deficiência e suas famílias, mas também mudanças culturais e sociais em São Raimundo Nonato. Apesar dos desafios ainda enfrentados, o trabalho dessas associações reflete um compromisso contínuo com a inclusão e a construção de uma sociedade mais justa, onde todos tenham a oportunidade de participar plenamente e desenvolver seu potencial. Assim, as experiências e práticas desenvolvidas por

essas associações tornam-se modelos inspiradores para outras comunidades que buscam promover a inclusão de forma eficaz e transformadora.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – ASADEF. **Estatuto da ASADEF**. São Raimundo Nonato: ASADEF, 2005.

ASSOCIAÇÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – ASADEF. **Ata da Reunião de 26 de junho de 2005**. São Raimundo Nonato: ASADEF.

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DOS AUTISTAS DO TERRITÓRIO DA SERRA DA CAPIVARA. **Estatuto Social**. São Raimundo Nonato, 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DOS AUTISTAS DO TERRITÓRIO DA SERRA DA CAPIVARA. **Ata de Fundação**, n. [número da ata, se aplicável]. São Raimundo Nonato, 2020.

ASSOCIAÇÃO SUL-PIAUIENSE DE DEFICIENTES VISUAIS. **Estatuto Social**. São Raimundo Nonato, 2010.

CASTRO, Salvador. Publicação no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/salvador.castro.123>. Acesso em: 27 out. 2024.

COMUDE – **Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Projeto A inclusão escolar na voz do COMUDE**. São Raimundo Nonato, 2024.

COMUDE – **Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Instagram: @comudesrn. Disponível em: <<https://www.instagram.com/comudesrn/>>. Acesso em: 27 out. 2024.

JACOBINA, Hélder Sousa. **A aplicabilidade da convenção internacional dos direitos da pessoa com deficiência relacionadas aos direitos fundamentais da acessibilidade no estado do Piauí após seu status de emenda a constituição**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2021. Acesso dia 27 de outubro de 2024. <https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/3049>

PIAUI. Secretaria de Estado para Inclusão das Pessoas com Deficiência. Criada pela Lei complementar nº 028, de 09 de junho de 2003, e transformada em Secretaria pela Lei nº 117, de 16 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.seid.pi.gov.br/institucional.php>. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS, Amaya de Oliveira; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo de. **O desafio de ter um filho com autismo / TOD: Relato de experiência. Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 319–325, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/826>. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS. Amaya de Oliveira. ALVES, Kerla Tamires da Rocha. **Cartilha AMA-TE Autismo. Coleção Inclusão**. 1 edição. Associação de Amigos dos Autistas do Território da Serra da Capivara (AMA-TE) São Raimundo Nonato, Piauí, 2022.

VARGAS, Juliano; ARAÚJO, Leina Iade. **INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE POR SETORES, ATIVIDADES ECONÔMICAS E TIPOS** (2000- 2019). *Revista Econômica do Nordeste*, [S. l.], v. 55, n. 2, p. 104–124, 2024. DOI: 10.61673/ren.2024.1498. Disponível em: <https://bnb.gov.br/revista/ren/article/view/1498>. Acesso em: 27 out. 2024.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E BIBLIOTECA INCLUSIVA

Ana Márcia Andrade Silveira de Sousa¹
Barbara Suellen Ferreira Rodrigues²

RESUMO

É por meio da Comunicação que os seres humanos criam relações, buscam seus interesses, compreendem o mundo, aprendem e se desenvolvem. Na educação formal ou informal, a comunicação permeia o processo de ensino aprendizagem. No entanto, essa comunicação se dá de forma diferente para cada indivíduo, de acordo com suas necessidades específicas. Para ser acessível e haver uma troca harmoniosa de informações, a comunicação precisa ser livre de barreiras que a comprometam (Sasaki, 2009). As bibliotecas, por sua vez, têm a missão de disseminar o conhecimento e gerenciar as informações para que sejam acessíveis a todas as pessoas. Portanto, exige uma comunicação acessível para cumprir o seu papel com bom êxito. Diante do exposto, essa pesquisa visa investigar as práticas de Comunicação Acessível na prestação de serviços de informação para pessoas surdas na Biblioteca do IFCE – Campus Sobral, Ceará e discutir as características de uma Biblioteca Inclusiva que favoreça a Comunicação Acessível. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas com uma docente e dois discentes vinculadas à instituição que apresentam surdez. Para tanto, realizamos um estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa durante o período de março a maio de 2024. A análise dos dados foi conduzida por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2016), visando interpretar e atribuir significado às informações coletadas. Os resultados evidenciaram o conhecimento sobre os serviços ofertados na Biblioteca estudada, as práticas de acessibilidade comunicacional ausentes e presentes na biblioteca, bem como a descrição de elementos neces-

1 Discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, marcia.sousa82@aluno.ifce.edu.br;

2 Doutora, Professora orientadora no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, barbarasuellen@ifce.edu.br;

sários para a comunicação acessível. Os serviços ofertados na biblioteca incluem: empréstimo domiciliar, auxílio à pesquisa, consulta local, acesso à internet e visitas guiadas. Dentre as práticas de acessibilidade comunicacional reconhecidas pelos participantes estão a comunicação através de texto escrito e leitura labial. Urge a realização de estudos sobre comunicação acessível uma vez que o direito e a dignidade das pessoas com necessidades específicas devem ser garantidas pelo Estado, com vistas na inclusão social em todas as esferas da sociedade.

Palavras-chave: Surdez, Pessoas com Deficiência, Serviços de Biblioteca, Acessibilidade Comunicacional.

INTRODUÇÃO

A Declaração de Madri (2002) apresenta uma nova visão a respeito das pessoas com deficiência e sua participação na sociedade, sinalizando ferramentas para melhor compreender o processo de inclusão social, ao identificar que as “ações estão deixando de dar ênfase em reabilitar pessoas, para se ‘enquadrarem’ na sociedade e adotando uma filosofia mundial de modificação da sociedade” (Declaração [...], 2002, p.2), a fim de incluir e acomodar as necessidades de todas as pessoas.

As pessoas com deficiência, a partir de suas lutas, estão buscando oportunidades iguais e acesso a todos os espaços e recursos da sociedade, exigindo seus direitos para uma educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor, que promovam a inclusão e não a segregação. Estudos como os de Sasaki (2009), Vergamini (2020), Almeida (2024), evidenciam que dentre as formas de garantir a inclusão de pessoas com necessidades específicas de forma efetiva e autônoma na sociedade é através de atitudes que promovam a acessibilidade. Nesse contexto, é importante resgatar o conceito de Acessibilidade posto no Estatuto da pessoa com deficiência:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, cap. I, art.3).

A acessibilidade torna-se, assim, protagonista e essencial na vida da pessoa com deficiência, conforme vemos nos estudos de Napolitano (2016), quando este afirma que a acessibilidade traz a possibilidade e as condições de igualdade de oportunidades, favorecendo mudanças consideráveis na sociedade para torná-la acessível por qualquer indivíduo em quaisquer circunstâncias, independentemente de suas particularidades.

Romeu Sasaki, estudioso e consultor sobre inclusão social, apresenta ainda, a acessibilidade como:

uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (Sassaki, 2009, p.2).

Podendo ser identificada em sete dimensões denominadas como: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade natural, acessibilidade atitudinal, acessibilidade comunicacional, acessibilidade instrumental, acessibilidade metodológica e acessibilidade programática. As dimensões de acessibilidade estão apresentadas no quadro-síntese a seguir a partir de leituras dos estudos sobre Acessibilidade, como Sassaki

(2000) e Freitas (2020), onde trazemos as dimensões e seus respectivos objetivos, bem como exemplos práticos para colaborar com a compreensão dos leitores.

Quadro 1 – Dimensões de Acessibilidade

Dimensões	Objetivos	Exemplos práticos
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.	Implementação de ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.
Acessibilidade arquitetônica	Promover a adequação de espaços e a extinção de barreiras físicas e ambientais dentro de residências, espaços públicos e privados, edificações e equipamentos urbanos.	Presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras
Acessibilidade programática	Está relacionada às normas, leis e regimentos que respeitam e atendem as necessidades das pessoas com deficiência, e se necessário, utilizar adaptações razoáveis para incluir a todos.	Promoção de processos de sensibilização que envolvem a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência em todos os cenários da sociedade
Acessibilidade metodológica	É também conhecida como acessibilidade pedagógica e diz respeito à queda de barreiras nas metodologias de ensino.	Utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como, por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos.

Dimensões	Objetivos	Exemplos práticos
Acessibilidade instrumental	Visa superar barreiras em utensílios, instrumentos e ferramentas de estudo dentro das escolas e também em atividades profissionais, de recreação e lazer.	Envolve todas as dimensões e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena da pessoa com deficiência
Acessibilidade comunicacional	Diz respeito ao acesso à comunicação interpessoal (como língua de sinais), comunicação escrita em livros, apostilas, jornais, revistas e comunicação virtual.	Presença do intérprete na sala de aula em consonância com a Lei de Libras – e Decreto de Acessibilidade.
Acessibilidade natural	Refere-se à extinção de barreiras da própria natureza. Essa dimensão defende que a pessoa com deficiência também pode usar a natureza para meditar, para brincar, para contemplar etc. a fim de frequentar lugares como cachoeiras, praias e etc.	Promover a acessibilidade, de forma que a pessoa com deficiência possa usufruir dos ambientes naturais sem agredir a natureza.

Fonte: Construído pelo próprio autor.

As dimensões da acessibilidade foram idealizadas a fim de tornar mais fácil a vida das pessoas com deficiência, uma vez que visa eliminar ou minimizar as barreiras encontradas em todos os aspectos da sociedade, oferecendo modelos acessíveis para a arquitetura, a comunicação, as metodologias de ensino, tecnologias, acesso a ambientes naturais e até mesmo nas relações interpessoais.

A dimensão da acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas se constitui objeto de estudo nesse artigo. Quando falamos das pessoas surdas, a dimensão da acessibilidade comunicacional tem grande relevância, pois trata diretamente de como essas pessoas compreendem e são compreendidas na sociedade, trata-se de uma forma de comunicação que busca a inclusão no modo de falar, de escrever, de se comunicar seja pessoalmente ou virtualmente, em que a linguagem gestual e a escrita acessível se tornam protagonistas neste processo.

“Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, cap. I, art. 2). Portanto, compreendemos que a “Surdez é a diminuição da capacidade de ouvir, levando-se em consideração os níveis definidos como

normais, podendo ser classificada como leve, moderada ou grave” (Conselho [...], 2021, p.1).

De acordo com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:

Entende-se a comunicação como aquela que abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. E a ‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (Brasil, 2016, art. 2).

Entre as formas de comunicação usadas pelas pessoas surdas, a língua de sinais tem maior destaque. De acordo com Vergamini (2020), por um longo período, as línguas de sinais foram proibidas e subestimadas, sendo reconhecidas como língua apenas a partir de 1960, graças às pesquisas do linguista americano William Stokoe sobre a American Sign Language (ASL).

As investigações de Stokoe (1960), revelaram que as línguas de sinais possuem uma estrutura linguística rica, sendo capazes de expressar uma variedade de tópicos complexos, o que as caracteriza como línguas completas e independentes. A fonologia, segundo Stokoe (1960), desempenha um papel crucial na organização dessas línguas, permitindo uma análise de suas unidades linguísticas de forma mais sistemática.

Almeida (2013) afirma que quando falamos a língua de sinais nos referimos a uma língua de “produção manuo-motora e de recepção visual”, com vocabulário e gramática próprios, independente da língua oral, usada pela comunidade surda e alguns ouvintes, tais como parentes de surdos, intérpretes, professores e outros.

A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, reconheceu oficialmente a Libras como a segunda língua oficial do Brasil. Esse reconhecimento garante o direito das pessoas surdas de utilizarem sua língua natural em espaços públicos e no ensino, promovendo o respeito à diversidade linguística (Brasil, 2005). Assim, a aprendizagem da Libras e o conhecimento da cultura surda possibilita a comunicação e a interação com sujeitos surdos, em contextos sociais, promovendo acessibilidade aos saberes e às práticas culturais. (Müller, 2020)

Portanto, o ideal seria que nos diferentes espaços sociais e de educação formal e não formal, existissem pessoas proficientes em Libras, que pudessem estabelecer uma comunicação direta ou mesmo profissionais tradutores intérpretes de Libras aptos a mediar a comunicação entre ouvintes e surdos. Infelizmente, essa realidade ainda é pouco vista no Brasil, com alguns avanços em espaços públicos, principalmente em espaços culturais e salas de aula. A fim de minimizar as barreiras existentes na comunicação da pessoa surda, na falta da comunicação em Libras, Vergamini (2020), aponta medidas como: utilização de centrais de intermediação surdo-ouvinte, comunicação escrita e leitura labial.

Pressupõe-se, a partir das reflexões expostas, que para um pleno exercício, a biblioteca precisa ser acessível a todas as pessoas, incluindo pessoas que demandam necessidades específicas, sejam elas, físicas, sensoriais ou mentais. Na constituição de uma biblioteca, bem como na oferta de serviços é fundamental um planejamento que contemple as dimensões de acessibilidade.

A acessibilidade nas suas várias dimensões tem inquietado o processo de trabalho como bibliotecária da Universidade Federal do Ceará no Campus de Sobral, Ceará, desde 2008, quando por meio da observação empírica, percebemos os grandes desafios vivenciados por discentes com deficiência na busca por informações no cotidiano da experiência acadêmica. Soma-se a esse aspecto a responsabilidade profissional, ética, político-social de proporcionar meios que possam garantir o direito e a dignidade das pessoas com alguma deficiência, e nesse estudo, especificamente, das pessoas surdas. Portanto, uma biblioteca como um ambiente multifacetado, acessível e inclusivo deve disponibilizar estrutura, acervo, serviços e atividades para todas as pessoas.

Nesse contexto, temos como objetivos investigar as práticas de Comunicação Acessível na prestação de serviços de informação para pessoas surdas na Biblioteca do IFCE – Campus Sobral e discutir as características de uma Biblioteca Inclusiva que favoreça a Comunicação Acessível. A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, com a qual pretendemos compreender mais profundamente como se estabelecem as relações de comunicação entre a pessoa com surdez, na busca por serviços e produtos de informação e os servidores da Biblioteca do IFCE – Campus Sobral, Ceará, na oferta desses serviços e produtos. As informações foram coletadas por meio da aplicação de entrevista semiestruturada com pessoas surdas que compõem a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no Campus Sobral.

Os resultados foram organizados por meio de categorias que foram abstraídas das entrevistas com uma docente e dois discentes vinculadas à instituição que apresentam surdez. Inicialmente, realizamos uma descrição dos participantes e, por conseguinte, apresentamos os resultados referentes ao (1) *conhecimento sobre os serviços ofertados na Biblioteca*; (2) *as práticas de acessibilidade comunicacional* e, (3) *Biblioteca Inclusiva: os elementos necessários para uma comunicação acessível*. Salienta-se que os resultados foram analisados e discutidos a partir da literatura pertinente.

A relevância desse estudo compreende a necessidade de abordar sobre os direitos das pessoas com deficiências, suas diversidades e necessidades específicas. A inclusão tem sido o grande desafio das políticas públicas no Brasil, pois envolve a necessidade de um planejamento no qual as pessoas com deficiência possam expressar suas demandas e discutir com o poder público as prioridades para garantir o acesso e preservar o direito, e aqui, enfatizamos o acesso às bibliotecas, como um importante equipamento para a inclusão no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com uma abordagem qualitativa. Gil (2021), em seus estudos sobre a pesquisa social, afirma que quando se deseja explorar determinado fenômeno e comportamento, e ainda descrevê-lo para compreender como este se manifesta em determinados cenários, realizamos uma investigação exploratória-descritiva.

A abordagem qualitativa foi escolhida nesse estudo, uma vez que se propõe compreender como se estabelecem as relações de comunicação entre a pessoa com surdez, na busca por serviços e produtos de informação e os servidores da Biblioteca do IFCE – Campus Sobral, na oferta desses serviços e produtos.

O cenário da investigação foi a Biblioteca do Campus do IFCE situada na cidade de Sobral, Ceará. Baseada na definição de Gil (2021, p. 47), que descreve essa abordagem como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Participaram da pesquisa dois discentes e uma docente com surdez, vinculados à Instituição que aceitaram participar do estudo por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que estes representam a totalidade de pessoas com surdez que utilizam os serviços da Biblioteca.

A coleta de informações ocorreu durante o período de março a maio de 2024, por meio da utilização de um roteiro de entrevista semiestruturada contendo 5 (cinco) perguntas identificando o tipo de surdez e abordando o conhecimento dos participantes sobre os serviços ofertados na biblioteca, além das práticas de acessibilidade e as sugestões para a efetivação de uma biblioteca inclusiva. Gil (2021) destaca que a entrevista semiestruturada apresenta diferentes formatos, caracterizando-se pelo estabelecimento prévio de uma relação de questões ou tópicos que são apresentados aos entrevistados.

As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes e mediadas por um tradutor e intérprete de Libras. Vale ressaltar que a entrevista com a docente foi realizada de forma presencial e com os discentes, realizamos de forma *online* por meio da Plataforma *Google Meet*.

A análise das informações se deu a partir do método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (2016), o qual define o método como um *conjunto de técnicas* de análise das comunicações, divididos em três momentos: (1) Pré – análise; (2) Exploração do material e, (3) Análise dos resultados obtidos e Interpretação. Dentre as técnicas propostas pela autora, utilizamos a análise categorial do conteúdo, que propõe o tratamento (transcrições e organização das falas) e prévia análise das entrevistas, a partir de uma leitura flutuante. Por conseguinte, exploramos o material através de leituras mais aprofundadas e fizemos a codificação e categorização das falas para prosseguir com a análise e interpretação dos resultados.

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, a pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, através do parecer consubstanciado nº 6.712.263.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obter os resultados almejados, de acordo com nossos objetivos, utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2026), que apresenta um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, dentre as quais, elegemos a técnica de análise categorial ou temática, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos, Bardin (2016), para codificar e categorizar o apanhando de

informações coletadas através das entrevistas semiestruturadas com a docente e os discentes com surdez.

Realizada a coleta de informações através de entrevistas semiestruturadas, seguiu-se com a fase de tratamento e organização do conteúdo, na qual foi feita a transcrição das entrevistas com o auxílio do recurso online: <https://transkriptor.com>, e organização das falas em arquivo documental concebendo a pré-análise do conteúdo coletado, com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise Bardin (2016), nessa fase realizamos uma leitura flutuante do material, a fim de estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações (Bardin 2016). A partir dessa primeira leitura, foi possível identificar o sentido das falas a partir dos objetivos pré estabelecidos na pesquisa.

Depois desse reconhecimento e absorção inicial do apanhado empírico, iniciamos a exploração do material, essa fase longa e fastidiosa que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2016). Embasada na seguinte premissa, realizamos a codificação e categorização do material, identificando as unidades de registro, unidades de contexto e estabelecendo as unidades de significação ou categorias a serem analisadas.

O processo de análise inicia-se com uma caracterização dos participantes e, por conseguinte, apresentamos os resultados referentes a categorização (1) *conhecimento sobre os serviços ofertados na Biblioteca*; (2) *as práticas de acessibilidade comunicacional* e, (3) *os elementos necessários para uma comunicação acessível em uma Biblioteca Inclusiva*. Ressalta-se que, a partir da literatura pertinente, foi possível analisar e discutir o conteúdo abstraído da coleta de informações.

Quanto a caracterização dos participantes, podemos afirmar que a surdez pode ter diferentes graus, tipos, ser congênita ou adquirida e afetar pessoas de qualquer idade sob variadas formas. Seus prejuízos são diversos e, comumente, provoca alterações na comunicação com grande impacto na saúde e qualidade de vida, no desenvolvimento acadêmico e nas relações de trabalho (Conselho [...], 2021).

Vergamini (2020), traz a seguinte classificação a respeito das pessoas com surdez: surdos usuários de Língua de sinais (sinalizadores), que no caso do Brasil utilizam a Libras - Língua Brasileira de Sinais; surdos usuários da língua oral (ora-

lizados), que conseguem falar bem oralmente (português falado) e fazem leitura labial; surdos bilíngues, que são usuários da língua de sinais e da língua oral; surdos usuários de códigos domésticos, que não dominam nem a língua de sinais e nem a língua oral e que usam alguns gestos, normalmente criados no ambiente familiar (Vergamini, 2020).

Para um melhor conhecimento dos participantes, investigamos com que tipo de surdez cada um deles se identifica, ao que obtivemos as seguintes respostas: *“Eu nasci surda. Meu pai e minha mãe me obrigaram a oralizar durante a minha infância”* *“eu vou ter acesso a esses dois caminhos. Eu vou sinalizar e eu vou oralizar.”* *“Hoje me identifico como bilingue em desenvolvimento”* *“Ele se considera um surdo bilingue”*.

Diante das falas apresentadas, constatamos que todos eles se consideram do tipo bilingue, dos quais, dois deles, manifestaram a preferência pela comunicação através da Libras. Almeida (2013), apresenta o Bilinguismo, como uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, independente da língua portuguesa, que tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país.

Tomando os estudos de Almeida (2013) que demonstram que as pessoas com surdez quando se deparam com a língua portuguesa, não compreendem as informações escritas como as ouvintes, uma vez que não apreenderam a linguagem oral, que em pessoas ouvintes precede o processo da escrita, mesmo as que usam próteses não desenvolve a audição como as pessoas que adquirem a audição de forma natural, pois muitas vezes escutam de forma distorcida ou com diferença sonora, diante dessa afirmação constatamos que os entrevistados têm conhecimento da língua portuguesa e se comunicam através da escrita, mas manifestam preferência pelo uso da Língua de Sinais, como primeira língua, como demonstra uma das entrevistadas quando traz a seguinte fala *“ porque sinalizar me ajuda a entender, a compreender as informações de maneira mais clara do que oralizar”*.

Diante do exposto, destacamos a necessidade de pessoal treinado na Língua Brasileira de Sinais para atuar no atendimento ao público das bibliotecas, uma vez que para as pessoas com surdez, a Libras constitui a sua primeira Língua, tornando a comunicação mais acessível e de fácil compreensão, como sugere o documento “Diretrizes para serviços de biblioteca para surdos” da International Federations of Library Associations and Institutions (IFLA), quando afirma que

“os funcionários da biblioteca devem receber treinamento voltado para questões relacionadas à prestação de serviços à comunidade surda” (International [...], 2000, p.11).

1 CONHECIMENTO SOBRE OS SERVIÇOS OFERTADOS NA BIBLIOTECA

Para uma melhor compreensão da primeira categoria analisada, que diz respeito ao conhecimento dos serviços da Biblioteca, identificamos, através do site da Instituição, os serviços ofertados e obtivemos o seguinte resultado: empréstimo domiciliar, auxílio à pesquisa, consulta local, acesso à internet/WI-FI e visitas guiadas. Essa categoria buscou identificar o conhecimento dos participantes a respeito dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca estudada, observamos que apesar das respostas positivas, existe um grau de superficialidade nas afirmações, como podemos constatar nas seguintes falas: *“alguns materiais que a Biblioteca oferece são braille, também alguns computadores que são adaptados para leitura e áudio, leitura em PDF, que eu conheço.”* *“Conheço alguns”* *“já, eu conheço, já acessei o espaço da biblioteca”*

As respostas não demonstraram engajamento e os serviços não são especificados pelos usuários, que trazem em suas falas, respostas genéricas. Diante dessa observação acreditamos que o planejamento e divulgação dos serviços é frágil e não atinge o público entrevistado de maneira eficiente. Sobre esse aspecto, o documento intitulado Diretrizes para serviços de bibliotecas para as pessoas surdas da International Federations of Library Associations and Institutions (IFLA) (organismo internacional que representa os interesses dos serviços de bibliotecas e instituições de informação em todo o mundo), orienta que os “membros da comunidade surda, [...], devem ser envolvidos na criação e desenvolvimento de serviços de biblioteca e coleções para surdos, bem como no estabelecimento de comitês consultivos, organizações de serviço e redes” (International [...], 2000).

Carvalho (2020) apresenta a proposta de uma biblioteca que “sai da postura de armazenadora de informações para assumir uma postura centrada no processo de comunicação”, isso significa abandonar a filosofia de posse e investir na filosofia de acesso. Tal investimento envolve a participação dos usuários deste unidade de informação no planejamento dos serviços, através do compartilhamento de recursos informacionais e o trabalho em rede, a fim de minimizar

pontos deficitários e eliminar barreiras. No estudo proposto é fundamental a participação das pessoas com surdez na elaboração dos serviços a elas destinados.

2 AS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

2.1 PRÁTICAS PRESENTES

Os surdos se comunicam com os ouvintes de várias maneiras. Dependendo de sua origem, nível de deficiência, identidade cultural e contexto, os surdos usam linguagem de sinais, fala, escrita, gestos ou diferentes combinações de tudo isso. Para garantir a prestação de serviços, é essencial que os funcionários da biblioteca sejam informados dessa diversidade e que sejam suficientemente treinados para entender e ser compreendidos com facilidade (Federação [...], 2000, p. 13).

Vimos que existe uma diversidade de formas de comunicação utilizada pela comunidade surda, o que viabiliza a sua comunicação na sociedade, observamos no nosso cenário de estudo, que algumas práticas são utilizadas, mesmo que sem um prévio planejamento, acontecendo de forma espontânea quando os alunos surdos, muitas vezes desconhecidos, chegam na unidade de informação a procura da demanda de serviços.

Para melhor abordar essa categoria trazemos as unidades de contexto identificadas: *“A gente se comunica só através de mensagens. Eu escrevo, e a gente tem essa relação mesmo, através do português.” “A gente foi até a biblioteca e levou esse aluno para ele se sentir mais em segurança.” “Eu me comunicava por leitura labial e com ajuda de amigos, pois no início eu ainda não sabia libras” “Sim, eles conseguiram me ajudar, teve a comunicação, também foi utilizado a escrita, o português escrito e assim a gente conseguiu se comunicar”.*

Portanto, observamos as seguintes práticas de acessibilidade comunicacional no atendimento dos participantes, mediante visita a Biblioteca do IFCE no Campus de Sobral: Comunicação através de mensagens escritas, Visitas guiadas auxiliadas pelo NAPNE com a presença de intérpretes e tradutores de Libras e Comunicação por leitura labial. Essa forma de comunicação que usa diversos meios para estabelecer a compreensão no diálogo entre surdos e ouvintes, apresenta traços da Filosofia da Comunicação Total, que precede a Filosofia do Bilinguismo apresentada anteriormente, e tem como principal objetivo a “efe-

tivação dos processos de comunicação entre sujeitos com surdez e os demais sujeitos” (Almeida, 2013, p. 100).

A Comunicação Total inclui, para efetivação no processo de comunicação, todo espectro dos modelos linguísticos: gestos criados pelas pessoas com surdez, língua de sinais, fala, leitura labial, alfabeto manual, leitura e escrita em língua portuguesa, acredita-se nesta concepção, que “a Língua de Sinais é fundamental para o indivíduo surdo, assim como as demais formas de comunicação” (Pereira, 2017, p. 13).

No entanto, existe uma forte crítica a esse modelo de comunicação por parte dos linguistas pesquisadores das línguas de sinais, que apontam problemas como a mistura de duas línguas (Língua Portuguesa + Língua de Sinais), resultando no Bimodalismo, inviabilizando o uso adequado da língua de sinais, a qual conclui que essa filosofia, serve mais aos familiares, educadores e interlocutores ouvintes do que as pessoas com surdez (Almeida, 2013).

2.2 PRÁTICAS AUSENTES

Nesse ponto, a ausência de pessoal com capacitação em Libras e o desejo de um maior vínculo do NAPNE – Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, com a biblioteca, a fim de intermediar a comunicação, foram os pontos mencionados pelos participantes, podemos acrescentar aqui a ausência de uma capacitação que vai além da Língua Brasileira de Sinais, mas que abranja o conhecimento da diversidade, direitos e leis sobre as pessoas com deficiência, bem como estratégias e conhecimento específico para um atendimento que contemple todas as dimensões da acessibilidade.

As unidades de contexto extraídas nessa categoria foram as seguintes: *“mas em relação a comunicação em LIBRAS não tem”, “o NAPNE não tem tanto vínculo com a biblioteca assim”, “Muitos aprendem, fazem um curso, aprendem a sinalizar, aprendem libras, mas com o tempo eles vão perdendo vão esquecendo a libras, por falta de contato”, “Libras não tem, só por escrito”, “mas mesmo depois de aprender libras ainda me comunicava com os servidores apenas por leitura labial pois eles não sabiam libras.”*

Sobre esse ponto a International Federations of Library Associations and Institutions (IFLA), orienta que:

Bibliotecas com um número significativo de usuários surdos deve considerar seriamente empregar pelo menos uma pessoa com

um domínio relativo da linguagem de sinais em suas unidades de informação e garantir que o restante da equipe esteja familiarizado com os sinais básicos que são úteis (International [...], 2000, p.14).

O serviço prestado nas bibliotecas reúne esforços para a satisfação de seus usuários que buscam conhecimento bibliográfico, apoio tecnológico e espaço adequado para desenvolvimento de suas pesquisas. A comunidade surda, por sua vez, deve poder se beneficiar do mesmo nível de serviço de que gozam todos os utilizadores. Isso requer pessoal capacitado adequadamente para desenvolver e operar o serviço.

Para prestar serviços adequados as pessoas com surdez, é necessário que a equipe da biblioteca conheça suas necessidades específicas, incluindo as necessidades de comunicação acessível, a cultura surda, a língua de sinais e as tecnologias assistivas desenvolvidas para essa parcela de usuários, como a legendagem de programas de vídeo, os sistemas de acesso à comunicação, os dispositivos de alerta especializados, entre outros.

A fim de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspectos educacionais, sociais e arquitetônicos, através de ações voltadas para as pessoas com deficiência, através do Atendimento Educacional Especializado, foram criados na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, os NAPNES, que atuam fazendo esse elo da pessoa com deficiência e os demais setores da Instituição de ensino.

Na biblioteca, a presença e apoio do Napne é fundamental para o acolhimento, conhecimento das pessoas com deficiência e um atendimento adequado de acordo com suas necessidades específicas, através de parcerias, treinamentos e disponibilidade de pessoal capacitado na língua de sinais, a fim de intervir positivamente na realidade incapacitante e possibilitar uma transformação daquela situação, gerando inclusão e diminuindo barreiras.

3 BIBLIOTECA INCLUSIVA: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA COMUNICACIONAL ACESSÍVEL

As bibliotecas trazem, desde os primeiros registros escritos, o papel de armazenar, tratar e transmitir a memória humana, desempenhando um papel crucial na promoção da educação, leitura e aprendizado ao longo da vida, carregam no cerne de sua missão a disseminação da informação com igualdade

de oportunidades, pois permitem que pessoas de diferentes origens socioeconômicas, idades, e etnias e níveis de educação, com ou sem necessidades específicas tenham acesso aos seus repositórios de conhecimento para sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, sendo-lhes acoplada a responsabilidade de prover acesso às informações codificadas, registradas ou gravadas nesses documentos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana e dignificadora (Carvalho, 2024).

Partindo dessas características que apresentam a missão de uma biblioteca e da premissa, que nada deve ser feito sobre as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência, essa categoria apresenta sugestões dos participantes sobre o que pode ser feito em vista de um maior engajamento dos servidores, na melhoria das práticas de acessibilidade comunicacional. Somando-se a essas percepções, apresentamos elementos extraídos da literatura pertinente que apontam caminhos para a acessibilidade comunicação em bibliotecas.

As unidades de registro identificadas que caracterizam as falas dos entrevistados foram as seguintes: bolsista do NAPNE atuando na Biblioteca, curso para servidores oferecidos pelo NAPNE, sinalização visual do ambiente, cores vibrantes sinalizando os espaços e acessos, necessidade de conhecimento sobre as dimensões da acessibilidade, treinamento em LIBRAS, treinamento sobre os tipos de pessoas com deficiência, suas diversidades e necessidades específicas.

Para uma biblioteca inclusiva e acessível às pessoas surdas no aspecto da comunicação a International [...] (2000), orienta que toda equipe da biblioteca deverá ter formação a respeito das diferentes técnicas de comunicação com as pessoas surdas, seja em língua de sinais, a fala, a escrita, os gestos e as diferentes combinações das mesmas; possuir telefone para surdos e outros recursos tecnológicos para facilitar a comunicação; todos os serviços de comunicação e interação com os usuários, como a página da biblioteca na internet, deverão possuir recursos visuais que desempenham a mesma função de recursos sonoros para os demais usuários; oferecer serviço de interpretação em língua de sinais ou interpretação oro-facial, assim como outros recursos de comunicação para que os usuários surdos recebam informação e orientação adequadas; e instalação de dispositivos luminosos de alerta para situações de emergência.

Portanto, o serviço de atendimento ao usuário deve apresentar resultados que comprovem que não existem mais barreiras entre a informação desejada e a sua localização espacial, bem como o reconhecimento do necessário engajamento da pessoa surda e sua participação no gerenciamento da biblioteca que

deve se envolver no processo de tomada de decisões sobre o planejamento e operacionalização de serviços e produtos a ele destinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão empreendida neste estudo, podemos constatar que a Biblioteca do IFCE no Campus de Sobral, trata-se de uma unidade de informação com boa acessibilidade arquitetônica, dispendo de elevador, rampas de acesso e computadores adaptados. Na dimensão da acessibilidade atitudinal, vimos que os servidores demonstram interesse e disponibilidade para atender as pessoas com deficiência da melhor maneira possível, buscando técnicas empíricas no fazer diário. Quanto a acessibilidade comunicacional, foram demonstrados, através da coleta de informações, pontos fortes como a comunicação por escrita, leitura labial, entre outras e também pudemos perceber a necessidade de um maior conhecimento quanto as necessidades reais das pessoas com deficiência, suas diversidades e necessidades específicas.

O estudo nos leva a inferir que é propício um estudo de usuários, para um maior conhecimento do público atendido, a fim de um planejamento voltado para ações e serviços que sejam acessíveis a todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, seja qual for a necessidade específica que se apresente. Averiguamos, ainda, através da bibliografia consultada que as bibliotecas em sua maioria, ainda pensam seus serviços de forma exclusiva e cômoda, sem ouvir e sem discutir com as pessoas com deficiência o que elas demandam, a fim de buscar meios de atender as necessidades dessa parcela da sociedade que carrega décadas de invisibilidade.

Por fim, coletamos sugestões que podem ser colocadas em práticas para melhoria na oferta dos serviços e produtos da biblioteca em questão, bem como em outras bibliotecas, que tenham a pretensão de tornarem-se mais acessíveis e inclusivas. As contribuições apresentadas são: capacitações sobre pessoas com deficiência e suas diversas necessidades específicas, conhecimento sobre as dimensões de acessibilidade, aprimoramento das técnicas de acessibilidade comunicacional e conhecimento de Língua Brasileira de Sinais e maior participação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE nas ações da biblioteca.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. Introdução à língua brasileira de sinais. Bahia: UAB/UESC, 2013. 153p. Disponível em: 2024.

BRASIL. Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IK2NI>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o artigo 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13.146 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem?. Ciência da Informação. Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/j9RG4gLkBGTTqqfQ6L-BxMwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15. Ago. 2024.

CONSELHO Federal de Fonoaudiologia – CFF. Dia Nacional de Prevenção e Combate à Surdez. CFF, 2021. Disponível em: <https://fonoaudiologia.org.br/dia-nacional-de-prevencao-e-combate-a-surdez/> Acesso em: 15 out. 2024.

DECLARAÇÃO de Madri: a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social Aprovada em Madri. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Espanha: Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Zfefk>. Acesso em: 17 out. 2024.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Directives destinées aux services de bibliothèque, pour les sourds. IFLA Professional Reports. 2 ed. La Haye, 2000.

FORTALECIMENTO de bibliotecas acessíveis e inclusivas (Manual orientador) / São Paulo: Mais Diferenças, 2016. Disponível em: <https://maisdiferencas.org.br/>

wp-content/themes/maisdiferencas/downloads/materiais/manual_orientador.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 17 out. 2024.

MÜLLER, Janete Inês; KIST, Karoline. Língua Brasileira de Sinais e cultura surda: práticas inclusivas em um Instituto Federal. LínguaTec: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. v. 5, n. 2, p. 62-74, nov. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/andreiakantz,+Artigo_4.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

NAPOLITANO, Carlos José, LEITE, Lúcia Pereira, MARTINS, Sandra Eli S. de Oliveira. Acessibilidade em pauta na comunicação midiática. Journal of Research in Special Educational Needs, 2016. n.16, p, 126-129. Disponível em: <https://nasen-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12136>. Acesso em: 15 out. 2024.

PEREIRA, Rachel de C. Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social. 2. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2017. E-book. p.13. ISBN 9788554651619. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788554651619/>. Acesso em: 25 out. 2024.

SASSAKI, R. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, 2009, Disponível em: <https://encurtador.com.br/J2PJI>. Acesso em: 17 out. 2024.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics, Occasional Papers 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

SPIGEL, C. C. da S. Um homem, um legado: acessibilidade para além do espaço físico, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/V5q2b> . Acesso em: 18 out. 2024.

VERGAMINI, Sabine. Acessibilidade comunicacional: surdos que sinalizam. Projeto inclusão com acessibilidade no trabalho, 2020. Disponível em: <https://www.acessibilidadenotrabalho.org/modulos/acessibilidades/acessibilidade-comunicacional-surdos-que-sinalizam>. Acesso em: 19 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.012

IMPACTO DAS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO

Alcir Rocha dos Santos¹
Liliane Pinheiro Rodrigues²
Karoline Barbosa de Sousa³

RESUMO

Este artigo investiga o impacto das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior em um contexto pós-redemocratização. Utilizando uma abordagem comparativa, o estudo analisa os efeitos dessas políticas sobre a diversidade racial nas instituições de ensino superior. Por meio de uma análise abrangente dos dados coletados após a implementação das cotas raciais, o estudo examina as mudanças demográficas nas universidades, a representatividade dos grupos étnico-raciais e os resultados acadêmicos dos estudantes beneficiados pelas cotas. Recorremos aos estudos Silvio Almeida, no que diz respeito ao racismo estrutural, Ligia Andrade, quanto a análise do sistema de cotas, Gilberto Freyre, ao se referir a formação da sociedade brasileira, Lilia Schwarcz, no tocante as teorias raciais e miscigenação no Brasil, dentre outros na construção do texto. O recorte se ampara no método histórico-dialético para tratar do objeto em sua abrangência sócio-política. Os resultados destacam os avanços significativos na promoção da inclusão e diversidade nas universidades, evidenciando uma maior participação de estudantes negros e pardos, bem como uma redução das disparidades educacionais entre grupos étnico-raciais. No entanto, o estudo também revela desafios persistentes, incluindo a necessidade de medidas complementares para garantir a permanência e sucesso acadêmico dos

1 Mestre em Direitos Fundamentais UNESA-RJ, alcirrocha@cte.uespi.br;

2 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UESPI- PI, pliliane816@gmail.com;

3 Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e clinica Faculdade Iguazu - PR, karol91sousa-barbosa@gmail.com;

estudantes cotistas. Em última análise, o artigo contribui para o entendimento do papel das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e social em sociedades democráticas.

Palavras-chave: Educação superior, Políticas de cotas raciais, Redemocratização.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior tem sido historicamente marcado por desigualdades profundas, especialmente no que diz respeito à representação de grupos étnico-raciais minoritários. No contexto de sociedades marcadas por histórias de discriminação e exclusão, políticas afirmativas, como as cotas raciais, surgiram como uma estratégia para promover a inclusão e a diversidade nas instituições de ensino superior. Este artigo investiga o impacto das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior em um contexto pós-redemocratização, com foco em uma análise comparativa das mudanças observadas nas instituições de ensino superior após a implementação dessas políticas.

Para compreender adequadamente o impacto das políticas de cotas raciais, é essencial contextualizá-las dentro do cenário histórico e político em que surgiram. No Brasil, a redemocratização marcou um ponto de ruptura crucial, após duas décadas de Ditadura Militar (1964-1985), período em que o acesso à educação pública superior foi intensamente reprimido e as universidades foram alvo de intervenções para suprimir o debate ideológico e alinhar as instituições aos valores do regime autoritário. Nesse período, políticas de exclusão estrutural e mudanças no sistema educacional levaram a um aumento das matrículas em universidades privadas, enquanto a universidade pública sofreu com repressão, controle e falta de medidas inclusivas, intensificando a exclusão da população negra.

A redemocratização trouxe à tona uma nova visão sobre a educação como um direito universal, impulsionando o Estado a desenvolver formas de ampliar o acesso à educação em todos os níveis de formação. Nesse contexto, a adoção de políticas de cotas raciais, tanto nas universidades quanto em concursos públicos, foi um marco de reconhecimento das barreiras históricas que impediam o acesso equitativo da população negra ao ensino superior. Tais políticas, embora alvo de críticas, representam um passo significativo no combate às desigualdades e na promoção de justiça social, reconhecendo que a educação deve refletir a diversidade social do país e criar oportunidades igualitárias para grupos historicamente marginalizados.

O método histórico-dialético fundamenta a análise empreendida neste estudo, permitindo a compreensão das políticas afirmativas como respostas a processos históricos de exclusão e discriminação racial que estruturaram a sociedade brasileira. Esse método considera a interação entre as transforma-

ções políticas e sociais, situando as cotas raciais como parte de uma dinâmica de luta por equidade que se desenvolve ao longo do tempo. Sob essa perspectiva, as cotas raciais não são meramente políticas isoladas, mas expressões de um esforço contínuo por mudanças estruturais que visam transformar as instituições de ensino superior em espaços de representação e justiça.

Outro conceito fundamental é o de racismo estrutural, discutido por autores como Silvio Almeida, que define o racismo como um sistema presente nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país, afetando de maneira transversal a vida da população negra. Essa estrutura de exclusão perpetuada ao longo das décadas impede que negros e pardos, por exemplo, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais. As cotas raciais, portanto, são concebidas como instrumentos que combatem essa exclusão sistêmica, buscando mitigar as barreiras institucionais e simbólicas que por tanto tempo mantiveram a educação superior distante de grande parte da população negra.

Assim, o objetivo principal deste estudo é analisar o impacto das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior em um contexto pós-redemocratização. Especificamente, busca-se investigar as mudanças demográficas nas universidades após a implementação dessas políticas, a representatividade dos grupos étnico-raciais e os resultados acadêmicos dos estudantes beneficiados pelas cotas. Além disso, pretendemos identificar os desafios e oportunidades associados à implementação das cotas raciais, bem como as possíveis implicações dessas políticas para a promoção da equidade educacional e social em contextos democráticos.

Por meio dessa análise, espera-se contribuir para um melhor entendimento do papel das políticas de cotas raciais na promoção da inclusão e diversidade nas instituições de ensino superior, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais em sociedades democráticas.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi selecionado e organizado um corpus documental sobre a temática, composto por legislações e obras de autores que abordam questões relacionadas ao acesso de grupos étnico-raciais à educação superior. Em seguida, realiza-se a análise desse material, considerando o contexto histórico

e conjuntural de atuação da redemocratização e a implementação das políticas de cotas.

O recorte ampara-se no método histórico-dialético, o que permite abordar o objeto em sua dimensão sócio-política, reconhecendo as relações entre as transformações históricas e os aspectos estruturais de exclusão racial que perpassam a sociedade brasileira. O presente texto, de natureza bibliográfica, descritiva e exploratória, orienta-se por uma perspectiva histórica que revela as dinâmicas de segregação racial e suas implicações legais e doutrinárias, com ênfase no acesso da população negra ao ensino superior.

Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido através do método dedutivo, visando demonstrar como o acesso da população negra à educação superior é fruto de um processo de redemocratização do Brasil. Dessa forma, o estudo se concentra em refletir sobre o papel da redemocratização na formulação de políticas inclusivas e nos avanços obtidos na representatividade étnico-racial no ensino superior brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos aspectos mais significativos da implementação das políticas de cotas raciais é o aumento da diversidade racial nas universidades. Após a adoção dessas políticas, observou-se uma maior representatividade de estudantes negros e pardos nas instituições de ensino superior, refletindo uma tentativa eficaz de reduzir as disparidades de acesso ao ensino superior entre grupos étnico-raciais. Essa mudança demográfica é um indicador claro do impacto positivo das políticas de cotas raciais na promoção da inclusão e equidade educacional (ALBUQUERQUE, 1977).

Esse aumento na diversidade racial não apenas beneficia os estudantes cotistas, mas também enriquece o ambiente acadêmico como um todo. Com a presença de diferentes perspectivas e experiências, as universidades podem se tornar espaços mais inclusivos, onde a troca de ideias e culturas é estimulada. Isso contribui para um aprendizado mais abrangente, preparando todos os estudantes para atuar em uma sociedade cada vez mais diversificada.

As mudanças demográficas nas universidades têm sido um dos resultados mais evidentes e impactantes das políticas de cotas raciais. Antes da implementação dessas políticas, as universidades frequentemente refletiam desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, com uma representação desproporcional-

mente baixa de estudantes negros e pardos em comparação com a população em geral. No entanto, com a adoção das cotas raciais, observou-se uma mudança significativa nesse cenário (ALMEIDA, 2019).

Os dados coletados após a implementação das políticas de cotas mostram um aumento substancial na presença de estudantes negros e pardos nas universidades. Essa mudança demográfica é especialmente notável em cursos e instituições que historicamente tinham uma participação muito baixa desses grupos étnico-raciais. Com as cotas raciais, mais estudantes pertencentes a esses grupos têm tido acesso à educação superior, contribuindo para a diversificação do ambiente acadêmico (ALMEIDA, 2019).

O aumento da presença de estudantes negros e pardos não é apenas uma conquista em termos de números, mas também reflete uma mudança cultural nas instituições de ensino superior. Essa nova composição estudantil traz à tona questões que antes eram negligenciadas, estimulando debates sobre racismo, desigualdade e inclusão no ambiente acadêmico. Essa transformação é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre todos os estudantes, independentemente de sua origem.

Além disso, as mudanças demográficas também refletem uma tentativa de corrigir as disparidades de acesso ao ensino superior entre diferentes grupos étnico-raciais. Ao garantir que uma porcentagem específica de vagas seja reservada para estudantes negros, pardos e indígenas, as políticas de cotas buscam promover a inclusão e equidade educacional, proporcionando oportunidades iguais de acesso à educação superior para todos os grupos raciais (ANDRADE et al., 2021).

Essas mudanças demográficas nas universidades são um indicador claro do impacto positivo das políticas de cotas raciais na promoção da diversidade e igualdade racial no ensino superior. No entanto, é importante reconhecer que essas políticas também têm gerado debates e controvérsias, destacando a necessidade de um acompanhamento cuidadoso e contínuo dos seus efeitos e da sua eficácia na promoção da inclusão e equidade educacional (BARBOSA, 2019).

As controvérsias em torno das políticas de cotas muitas vezes se concentram em questões de meritocracia e igualdade de oportunidades. É essencial que esses debates sejam abordados de forma construtiva, buscando entender as complexidades das desigualdades raciais e sociais que ainda persistem. O acompanhamento e a avaliação contínua das políticas de cotas não apenasaju-

dam a identificar áreas que precisam de ajustes, mas também garantem que o foco permaneça na promoção da equidade educacional e na construção de um sistema que beneficie todos os estudantes, independentemente de sua origem.

Além das mudanças demográficas observadas, é fundamental destacar a representatividade e a participação ativa dos estudantes beneficiados pelas políticas de cotas raciais. Dados coletados após a implementação dessas políticas indicam que os estudantes cotistas estão cada vez mais presentes nas universidades, contribuindo de maneira significativa para o ambiente acadêmico. Essa maior participação não apenas enriquece a diversidade cultural e intelectual das instituições de ensino superior, mas também promove a integração social e a troca de experiências entre diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 1988).

A adoção das políticas de cotas raciais teve um impacto considerável na inclusão de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades. Antes da implementação dessas políticas, a presença desses grupos era substancialmente inferior em comparação à composição da população geral. Contudo, com a introdução das cotas raciais, observou-se uma transformação significativa nesse cenário, refletindo um esforço coletivo para garantir acesso e equidade no ensino superior (BRASIL, 2012).

Os estudantes cotistas agora representam uma parcela significativa da comunidade acadêmica, trazendo consigo perspectivas e experiências diversas para o ambiente universitário. Sua presença contribui para uma maior representatividade étnico-racial nas salas de aula, laboratórios e demais espaços acadêmicos, enriquecendo o debate e o aprendizado para toda a comunidade universitária (BRASIL, 2012).

Além disso, a participação dos estudantes cotistas em atividades extracurriculares, grupos de estudo e iniciativas de pesquisa tem aumentado gradualmente. Isso reflete não apenas um maior acesso à educação superior, mas também uma maior integração e envolvimento desses estudantes com a vida universitária. Ao se tornarem parte ativa da comunidade acadêmica, os estudantes cotistas têm a oportunidade de desenvolver habilidades acadêmicas e sociais que contribuem para o seu sucesso pessoal e profissional (BRASIL, 2016).

Essas experiências enriquecem a formação dos estudantes cotistas, permitindo que eles não apenas aprimorem suas competências acadêmicas, mas também se tornem agentes de mudança em suas comunidades. O aumento da diversidade no ambiente acadêmico resulta em um intercâmbio cultural mais

rico, onde diferentes perspectivas e experiências podem ser compartilhadas e discutidas, fortalecendo o aprendizado coletivo e a conscientização social.

No entanto, é importante reconhecer que ainda existem desafios a serem enfrentados em relação à representatividade e participação dos estudantes cotistas. Questões como apoio financeiro, suporte acadêmico e integração social ainda são áreas que requerem atenção e investimento por parte das universidades e demais instituições envolvidas no processo de implementação das políticas de cotas raciais (BOLSANELLO, 1996).

Em última análise, a representatividade e participação dos estudantes cotistas são indicadores importantes do impacto positivo das políticas de cotas raciais na promoção da inclusão e equidade educacional nas universidades. Esses estudantes desempenham um papel fundamental na construção de uma comunidade acadêmica mais diversa, inclusiva e justa, contribuindo para um ambiente de aprendizado enriquecedor e para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária (INSTITUTO FEDERAL DE GÓIAS, 2021).

Outro aspecto relevante a ser considerado é o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas. Contrariando algumas expectativas negativas, os dados mostram que os estudantes beneficiados pelas cotas raciais têm obtido resultados acadêmicos satisfatórios e, em muitos casos, superiores aos de seus colegas não cotistas. Isso sugere que as políticas de cotas raciais não apenas garantem o acesso à educação superior, mas também contribuem para o sucesso acadêmico e a realização pessoal desses estudantes (FERNANDES, 2007). Esse desempenho acadêmico positivo pode ser atribuído a vários fatores, incluindo a motivação dos estudantes cotistas para superarem barreiras históricas e sociais.

Os resultados acadêmicos dos estudantes cotistas são uma área de interesse crucial para avaliar o impacto das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior. Ao analisar esses resultados, podemos entender melhor como essas políticas influenciam o desempenho acadêmico e o sucesso dos estudantes beneficiados (FREYRE, 2013).

Pesquisas indicam que, após a implementação das cotas raciais, os estudantes cotistas têm alcançado resultados acadêmicos comparáveis aos de seus colegas não cotistas. Isso desafia os estereótipos e preconceitos que sugerem que esses alunos seriam menos capazes ou menos preparados para os desafios do ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA, 2019).

Esses resultados refletem não apenas o potencial dos estudantes cotistas, mas também o impacto positivo das políticas de cotas raciais na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das disparidades educacionais. Ao oferecer acesso a uma educação de qualidade, as cotas raciais capacitam os estudantes a alcançarem seu pleno potencial acadêmico, independentemente de sua origem étnico-racial (MOEHLECKE, 2013).

No entanto, é importante reconhecer que os desafios ainda persistem para os estudantes cotistas. Fatores como falta de preparação acadêmica prévia, discriminação racial e dificuldades socioeconômicas podem impactar seu desempenho acadêmico e sua experiência universitária. Portanto, é fundamental que as universidades e demais instituições ofereçam apoio adequado, incluindo programas de tutoria, suporte psicossocial e recursos adicionais de aprendizado, para garantir o sucesso desses estudantes (MASSINI-CAGLIARI, 2021).

Adicionalmente, as universidades devem promover uma cultura inclusiva que valorize a diversidade étnica e racial, combatendo a discriminação e o preconceito. Campanhas de conscientização e formação de professores sobre as questões raciais podem contribuir para um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Isso é crucial, pois um ambiente universitário que reconhece e respeita a diversidade não apenas beneficia os estudantes cotistas, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a empatia e a compreensão entre diferentes grupos sociais.

Além disso, a avaliação contínua dos resultados acadêmicos dos estudantes cotistas é essencial para identificar áreas de melhoria e aprimorar as políticas de inclusão educacional. Ao monitorar de perto o progresso desses alunos e fornecer intervenções personalizadas quando necessário, as instituições podem garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico (NASCIMENTO, 2015).

Os resultados acadêmicos dos estudantes cotistas destacam o potencial transformador das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e no fortalecimento da diversidade e inclusão nas universidades. Esses estudantes continuam a demonstrar que são capazes de superar desafios e alcançar excelência acadêmica, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária (NASCIMENTO, 2015).

Apesar dos avanços significativos, é importante reconhecer que ainda existem desafios a serem enfrentados na implementação das políticas de cotas

raciais. Entre os principais desafios estão a necessidade de medidas complementares para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, bem como o combate à resistência e discriminação por parte de alguns setores da sociedade. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para aprimorar e fortalecer as políticas de inclusão racial no ensino superior (OLIVEN, 2007).

Os estudantes cotistas enfrentam uma série de desafios ao ingressar na educação superior, mas também encontram oportunidades significativas para crescimento e realização acadêmica. Esses desafios e oportunidades refletem a complexidade das políticas de cotas raciais e destacam a importância de oferecer suporte abrangente aos estudantes cotistas (SALES, 2006).

Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes cotistas é a adaptação ao ambiente universitário, que muitas vezes é culturalmente diferente de suas experiências anteriores. Isso pode incluir aspectos como a língua de instrução, as normas sociais e as expectativas acadêmicas, que podem ser desafiadoras para os alunos que não tiveram acesso a recursos educacionais de qualidade em seus contextos anteriores (SCHWARCZ, 2019).

Além disso, os estudantes cotistas podem enfrentar estereótipos e preconceitos por parte de colegas e até mesmo de professores, o que pode afetar sua autoestima e desempenho acadêmico. A discriminação racial ainda é uma realidade em muitos ambientes universitários, e os estudantes cotistas podem se sentir isolados ou marginalizados devido a essas experiências (SCHWARCZ, 1994).

Weller, Ferreira e Meira (2009) realizaram um estudo com jovens universitárias negras da Universidade de Brasília (UnB) e identificaram que, para os estudantes entrevistados, o termo “cotista” carrega uma série de significados que variam conforme a perspectiva individual sobre o sistema de cotas e a compreensão das relações raciais no Brasil. A condição de cotista racial revela uma tensão entre a identidade negra e os princípios meritocráticos que permeiam a vivência acadêmica. As diferentes opiniões expressas pelos jovens sobre o sistema de cotas raciais não apenas refletem suas experiências pessoais em relação ao racismo e à autoidentificação racial, mas também evidenciam os valores defendidos por professores e colegas, que oscilam entre ideais individualistas e competitivos e visões mais igualitárias e compensatórias, além da construção de identidades raciais.

Dentre os estereótipos que cercam os estudantes cotistas, destaca-se a suposição de que esses indivíduos não possuem a capacidade necessária para competir em condições de ampla concorrência. Essa visão preconceituosa frequentemente associa a condição de cotista a uma suposta inferioridade cognitiva, à preguiça e à ideia de que esses estudantes tomaram um “atalho” para conquistar uma vaga e, conseqüentemente, um diploma. Essas narrativas não apenas perpetuam estigmas prejudiciais, mas também reconfiguram antigos paradigmas que remontam à época colonial do Brasil, onde o negro era tratado como mercadoria e desprovido de direitos.

A insatisfação com a ruptura do sistema escravocrata revela um profundo ressentimento por parte de setores da sociedade que ainda mantêm visões arcaicas sobre a capacidade dos indivíduos negros e das políticas de inclusão. Essa dinâmica de preconceito e deslegitimação não apenas afeta a experiência acadêmica dos cotistas, mas também repercute em sua autoestima e na percepção que a sociedade tem de suas competências e realizações.

Por outro lado, as políticas de cotas raciais oferecem aos estudantes oportunidades únicas para acessar uma educação de qualidade e ampliar suas perspectivas profissionais e pessoais. Ao ingressar na educação superior, os estudantes cotistas têm a chance de desenvolver habilidades acadêmicas, explorar novos interesses e construir redes de apoio que podem beneficiá-los ao longo de suas vidas (SCHWARCZ, 2011).

O acesso a formação através de políticas de cotas, proporciona a formação de profissionais que atuarão nas mais variadas atividades na seara pública e privada, política e técnica, e isso representa tanto o sucesso da política de cotas, bem como a possibilidade de, através de políticas semelhantes, reduzirmos a desigualdade social no país, favorecendo que grupos que sempre foram marginalizados possam ter representantes em todos os espaços sociais.

Além disso, as universidades têm a oportunidade de enriquecer suas comunidades acadêmicas ao acolher estudantes de diversas origens étnico-raciais. A diversidade no campus não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também prepara todos os estudantes para viver e trabalhar em uma sociedade multicultural e globalizada (SOUZA; SANTOS, 2012).

No entanto, para que os estudantes cotistas possam realmente aproveitar essas oportunidades, é essencial que as universidades ofereçam suporte abrangente, incluindo orientação acadêmica, suporte psicossocial, acesso a recursos financeiros e programas de tutoria. Além disso, é fundamental que as instituições

enfrentem ativamente a discriminação e o preconceito racial, promovendo uma cultura de inclusão e respeito mútuo em todo o campus (YIN, 2010). Quando as universidades se comprometem a construir um espaço inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, os estudantes cotistas têm maiores chances de prosperar acadêmica e pessoalmente, contribuindo para um ambiente mais justo e equitativo para todos os alunos.

Ou seja, além da cota para acesso ao nível superior, faz-se necessário uma série de medidas de suporte para que aquele aluno consiga permanecer no curso até a sua conclusão. Desta forma, a política de cotas ela ultrapassa o momento da seleção, e acompanha o cotista ao longo de todo o curso, lhe oferecendo ferramentas para sua emancipação política e financeira.

Além disso, para aqueles que planejam prestar concursos públicos, a política de cotas também se estende a esse contexto, oferecendo garantias de acesso às oportunidades de emprego público. A previsão legal para cotas em concursos é uma importante extensão da política, assegurando que os cotistas tenham uma chance justa de competir por vagas no serviço público. Dessa forma, a implementação de cotas se transforma em um mecanismo que não apenas amplia o acesso à educação superior, mas também facilita a inserção dos cotistas no mercado de trabalho, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Os desafios e oportunidades enfrentados pelos estudantes cotistas destacam a importância contínua das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ao reconhecer e enfrentar os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas, as universidades podem garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e contribuir de forma significativa para a sociedade (YIN, 2010).

Os efeitos das políticas de cotas raciais no currículo e na abordagem pedagógica das instituições de ensino superior são aspectos fundamentais a serem considerados ao avaliar o impacto dessas políticas. Essas mudanças refletem não apenas a diversificação dos conteúdos curriculares, mas também uma reavaliação dos métodos de ensino e da estrutura educacional como um todo (SOUZA; SANTOS, 2012).

Com a implementação das políticas de cotas raciais, muitas instituições têm revisado seus currículos para incluir uma gama mais ampla de perspectivas étnico-raciais. Isso pode envolver a introdução de disciplinas específicas sobre

história, cultura e contribuições das comunidades negras e indígenas, bem como a integração dessas perspectivas em disciplinas existentes em todas as áreas do conhecimento (SCHWARCZ, 2011).

Além da diversificação dos conteúdos curriculares, as políticas de cotas raciais têm incentivado uma reflexão mais profunda sobre as perspectivas étnico-raciais nas disciplinas. Isso pode incluir a incorporação de abordagens críticas ao estudo das desigualdades sociais, do racismo e da exclusão racial, bem como a promoção do diálogo intercultural e da valorização da diversidade (SCHWARCZ, 2011). Essa reflexão não apenas enriquece o currículo, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação às questões sociais.

Para atender às necessidades dos estudantes cotistas, as instituições de ensino superior têm realizado adaptações nos métodos de ensino e na abordagem pedagógica. Isso pode envolver a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, como aulas participativas, uso de recursos audiovisuais, métodos de avaliação diferenciados e o incentivo à colaboração e ao trabalho em grupo (SCHWARCZ, 1994). Essas adaptações são fundamentais para criar um espaço acadêmico que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade étnico-racial, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de se expressar e prosperar em suas jornadas educacionais.

Em suma, os efeitos das políticas de cotas raciais no currículo e na abordagem pedagógica das instituições de ensino superior têm se revelado profundamente significativos. Essas políticas promovem uma maior diversidade de perspectivas e contribuem para uma educação mais inclusiva e sensível às questões étnico-raciais. As mudanças implementadas não apenas beneficiam os estudantes cotistas, mas também enriquecem o ambiente educacional como um todo, proporcionando a todos os alunos uma formação mais abrangente e crítica. Essa transformação é crucial para preparar futuros profissionais capazes de atuar em uma sociedade multicultural e plural (SCHWARCZ, 2019).

Em suma, os efeitos das políticas de cotas raciais no currículo e na abordagem pedagógica das instituições de ensino superior têm sido significativos, promovendo uma maior diversidade de perspectivas e uma educação mais inclusiva e sensível às questões étnico-raciais. Essas mudanças não apenas beneficiam os estudantes cotistas, mas também enriquecem o ambiente educacional como um todo, preparando os futuros profissionais para atuarem em uma sociedade multicultural e plural (SALES, 2006).

Assim, ao integrar a diversidade étnico-racial nas práticas acadêmicas e na cultura institucional, as universidades desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A valorização das experiências e saberes de diferentes grupos étnicos não apenas amplia o conhecimento acadêmico, mas também fortalece a convivência social e a empatia entre os estudantes. Portanto, o investimento contínuo em políticas de inclusão, aliado ao desenvolvimento de uma pedagogia que respeite e celebre a diversidade, é essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das políticas de cotas raciais nas instituições de ensino superior representa um marco significativo na busca por equidade educacional e social em sociedades democráticas. Este estudo comparativo, realizado no contexto pós-redemocratização, examinou o impacto dessas políticas no acesso à educação superior, destacando tanto os avanços notáveis alcançados quanto os desafios que ainda persistem.

Os resultados apresentados indicam que as políticas de cotas raciais têm contribuído para uma maior inclusão e diversidade nas universidades, resultando em uma representatividade mais equilibrada dos grupos étnico-raciais. Através da análise de mudanças demográficas, da participação de estudantes cotistas e de seus resultados acadêmicos, foi possível evidenciar os benefícios concretos dessas políticas na redução das disparidades educacionais e no fortalecimento da representatividade étnico-racial no ensino superior.

Entretanto, o estudo também identificou desafios persistentes que demandam atenção contínua. A necessidade de medidas complementares para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas foi destacada como uma prioridade. Além disso, a reflexão sobre os efeitos dessas políticas no currículo e na abordagem pedagógica revelou a importância de promover uma educação mais inclusiva e sensível às questões étnico-raciais, adaptando os métodos de ensino e incentivando a produção de conhecimento focado nessas temáticas.

Em última análise, este estudo contribui para a compreensão do papel das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e social em sociedades democráticas. Ao reconhecer os avanços obtidos e os desafios

ainda a serem enfrentados, espera-se que este trabalho estimule uma reflexão mais profunda sobre a importância de políticas inclusivas e igualitárias no acesso à educação superior e no fortalecimento da diversidade nas universidades.

Contudo, é fundamental ressaltar que a política de cotas não pode ser considerada a solução definitiva para a segregação racial no acesso aos cursos superiores. Essa questão é complexa e se entrelaça com outras formas de segregação social que existem no país. A eficácia das cotas é frequentemente questionada, mas a crescente quantidade de negros formados e atuando no mercado de trabalho atesta que essa política é, de fato, benéfica. No entanto, isso não diminui a necessidade de avançar na temática da inclusão, visando a redução das desigualdades sociais, que continua a ser um desafio para os gestores públicos e para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. C. C. **Quatro séculos de história econômica brasileira.** São Paulo, Editora: McGraw-Hill do Brasil, Ltda. 1977.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, L. V.; SILVA, R. F.; SILVA, R. M. F. **Sistema de cotas no ensino superior: uma análise sobre ingresso e evasão.** Revista Educação e Políticas em Debate, 2021.

BARBOSA, C. **A faculdade não está pronta para lidar com a permanência dos alunos cotistas.** Carta Capital, novembro, 2019.

BRASIL. **Lei Imperial n. 3.353, de 13 de maio de 1888 | Lei Áurea.** Rio de Janeiro: Paço do Senado. Publicado em: 13 de maio de 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N° 12.711. Brasília: 29 de agosto de 2012.** 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BOLSANELLO, M. A. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”**: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. Educar em Revista [online], Curitiba, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares do Câmpus Itumbiara**. Itumbiara, 2021.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 52.edição comemorativa. São Paulo: Global, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E GEOGRAFIA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n 41, 2019.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Impacto da Política de Reserva de Vagas nas taxas de Evasão na Unesp**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, 2021.

NASCIMENTO, I. F. **Lei de cotas no ensino superior**: desigualdades e democratização do acesso à universidade. São Paulo, 2015.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. Porto Alegre. 2007.

SALES, R. **Democracia racial**: o não-dito racista. Tempo Social [online], Recife, 2006.

SCHWARCZ, L. M. **A entrada das teorias raciais no Brasil**. 2019.

SCHWARCZ, L. M. **Espetáculo da miscigenação**. Estudos Avançados [online]. São Paulo. 1994.

SCHWARCZ, L. M. **Gilberto Freyre**: Adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em novo mundo nos trópicos. Philia&Filia, Porto Alegre. 2011.

SOUZA, V. S.; SANTOS, R. V. **O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911:** contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WELLER, W.; FERREIRA, E.; MEIRA, A. P. **Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:** experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. Educação, Santa Maria: UFSM, v. 34, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.013

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFISSIONAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl¹

Tania Regina Guimarães Trindade²

Paulo Rogério Silva de Paiva Junior³

RESUMO

O direito da educação universal no Brasil ainda é um dos grandes desafios a ser superado e certamente a inclusão escolar e sua correta efetivação, é o maior de todos, além de ter tomado o debate das discussões e o redirecionamento de muitos fundamentos das políticas educacionais vigentes. De fato, a mera inserção das crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no ambiente escolar compartilhando do mesmo espaço que outras crianças “ditas normais”, não a qualifica como um processo de inclusão. Além disso, em sua maioria, trata-se de um ambiente composto por profissionais sem qualificação para lidar com a educação especial. O objetivo da pesquisa é compreender os principais desafios encontrados por orientadores educacionais na inclusão de crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento regular no âmbito escolar. O tipo da pesquisa é quanti-qualitativa e a metodologia utilizada será através da aplicação de um questionário semiestruturado. A análise de dados foi feita através da análise de Bardin e pelo programa Excel 2010. Concluímos que através dos resultados que as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar e a falta da capacitação dos professores regentes das turmas, a falta de políticas públicas adequadas e falta de recursos de físicos, profissional adequado e material em quantitativo e um traba-

1 ProfessoraMestre do Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Iguazu - UNIG - RJ, paulamantilla72@hotmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Iguazu - UNIG - RJ, trgrtrindadet@gmail.com;

3 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Iguazu - UNIG - RJ, paivajunior2006@hotmail.com;

lho feito juntamente com uma equipe interdisciplinar, ideal para suprir a realização de uma inclusão adequada.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Desafios; Orientadores Educacionais.

ABSTRACT

The right to universal education in Brazil is still one of the greatest challenges to be overcome and certainly school inclusion and its correct implementation is the greatest of all, in addition to having taken up the debate and redirected many of the foundations of current educational policies. In fact, the mere inclusion of children with disabilities and pervasive developmental disorders in the school environment, sharing the same space as other “normal” children, does not qualify it as an inclusion process. Furthermore, for the most part, it is an environment made up of professionals without qualifications to deal with special education. The objective of the research is to understand the main challenges encountered by educational counselors in the inclusion of children with disabilities and pervasive developmental disorders in the school environment. The type of research is quantitative-qualitative and the methodology used will be through the application of a semi-structured questionnaire. Data analysis was carried out using Bardin’s analysis and the Excel 2010 program. We concluded that through the results that the greatest difficulties encountered in the process of school inclusion and the lack of training of teachers leading the classes, the lack of adequate public policies and lack of physicist resources, adequate professionals and quantitative material and work carried out together with an interdisciplinary team, ideal for providing adequate inclusion.

Keywords: School inclusion; Challenges; Educational Advisors.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no campo educacional não se constitui em um fato recente. Advém de uma luta histórica, consolidando-se, expressivamente, enquanto movimento social, mundialmente conhecido, com a Declaração Mundial sobre Educação para todos (IGNÁCIO, 2015).

O processo de inclusão escolar trata-se de uma integração da comunidade em meia diversidade existente, tendo como suporte os profissionais da educação, os pais e familiares de alunos com deficiência, tendo como pano de fundo o ser humano como ser singular e único deixando de lado um padrão que é preestabelecido por uma sociedade (IGNÁCIO, 2015).

Para que o processo de inclusão aconteça, são necessários vários fatores, estes que estão ligados diretamente à educação e fatores que estão indiretamente ligados e tem uma grande influência no processo (SOUZA, 2011).

As discussões sobre as políticas públicas da educação especial, voltadas para a inclusão escolar, seus programas e estratégias, particularmente as que propõem melhoria da qualidade educacional, são sempre importantes. De acordo com Freitas (2004), o discurso ideológico da qualidade é utilizado no próprio interior da escola, na medida em que ocorre legitimação da exclusão do aluno com deficiência, responsabilizando o aluno pelo seu fracasso escolar, ou seja, ele é culpado pela sua deficiência igualdade no processo de inclusão escolar (CAIADO, 2003).

Essa ideologia do esforço pessoal mascara a qualidade de ensino oferecida na Educação Básica, na medida em que esse discurso naturaliza a desigualdade social, de maneira que conforma as classes desfavorecidas socioeconomicamente a terem a oportunidade e o direito à educação de qualidade (SOUZA, 2011).

Para Souza (2011) as estratégias políticas para promoção das reformas passam pelo discurso do alcance das metas de qualidade, considerando que as discussões no âmbito da educação inclusiva, as características de participação e de democratização de todos apontam para a necessidade de investimento mais intenso na qualidade do ensino, oferecido pelos sistemas federal, estadual e municipal.

Silva (2003) defende que, desde o início da década de 1990, vimos a intensificação do uso das expressões “inclusão social”, “inclusão digital”, “inclusão educacional”, entre outras. Tais expressões veiculam, no contexto político atual,

o sentido de defesa e garantia dos direitos dos sujeitos e/ou grupos submetidos historicamente a processo de exclusão em alguma área da vida humana.

O direito da educação universal no Brasil ainda é um dos grandes desafios a ser superado e certamente a inclusão escolar e sua correta efetivação, é o maior de todos, além de ter tomado o debate das discussões e o redirecionamento de muitos fundamentos das políticas educacionais vigentes, principalmente da LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por seu aspecto que centraliza a temática como questão de envolvimento coletivo da comunidade escolar como parceiros na ação de enfrentamento a exclusão escolar (BOY, 2019).

A política nacional de educação especial, conforme Brasil (2007), estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam deficiências (mental, auditiva, física, visual e múltiplas), superdotação ou altas habilidades, ou condutas típicas devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos, e psicológicos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada.

Para Mazzotta (2005) o objetivo da educação especial para alunos com necessidades educativas especiais é o de conduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente na sociedade. Os estudos mais contemporâneos em educação especial apontam para uma educação inclusiva tanto no ponto de vista legal quanto dos princípios educacionais, porque as práticas inclusivas indicam uma evolução da educação especial.

Na perspectiva da inclusão, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevendo atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A orientação desses atendimentos nas classes comuns é apresentada pelas Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, elaborando-se, em 2010, duas orientações: para a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, segundo Nota Técnica SEESP/GAB nº 9 (BRASIL, 2010); e, para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, de acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11 (BRASIL, 2010).

Tratando-se do atendimento educacional especializado através das salas de recursos multifuncionais, Carvalho (2019) afirma que os recursos didáticos correspondem a todos os meios físicos, utilizados, com maior ou menor fre-

quência, em todas as disciplinas, áreas de estudo, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados. Visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

O processo de inclusão deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada sociedade, pois, do contrário, ficaria apenas no discurso, na utopia. Mazzota (1998), ao discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências, analisa dois planos distintos e interdependentes: o real (realidade tal como se apresenta) e o ideal (esperança de realização do desejado). Ainda que afirme que, numa sociedade que se pretende democrática, a educação de qualidade deve ser para todos, sem exclusão sob qualquer pretexto, adverte que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, é preciso conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória, e só a partir daí dimensionar pontos de mudança necessários para alcançar a qualidade que se espera da educação escolar.

Segundo o autor Mazzota (1998), para que a educação escolar não exclua qualquer educando, com ou sem deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se caracterizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílio especiais da educação, pois muitas vezes recursos são necessários para que o aluno seja efetivamente incluído.

Para Batalha (2009) a proposta governamental em relação às políticas públicas inclusivas parece, em um primeiro momento, bem condizentes com as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência. Entretanto, a inclusão tem encontrado dificuldades para se efetivar. Tais dificuldades podem ser atribuídas, quer pela resistência em frequentar o ensino regular por parte de algumas pessoas com deficiência, quer pelas dificuldades das escolas em se adaptarem às necessidades desses alunos.

Além disso, Batalha (2009) aponta a necessidade de maiores investimentos financeiros nas adaptações curriculares e na estrutura física escolar.

Esta pesquisa se baseia nos desafios da inclusão sob a ótica de profissionais envolvidos no processo de inclusão, no ensino regular.

Por meio da inclusão a criança passa a desenvolver todas as suas capacidades, bem como um processo de socialização, começa a se preparar para enfrentar novos desafios, fazer do mundo um lugar melhor, onde não haja discriminação pelas diferenças.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. A escola deve ser um espaço, no qual se atenda a todas as diversidades, uma vez que as pessoas são diferentes entre si e cada uma apresenta sua individualidade e singularidade, ao longo da vida escolar essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área, e assim sucessivamente.

Por isso, todas as diferenças devem ser respeitadas, e devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem, bem como no contexto de convívio social. Para que se efetive a inclusão é preciso superar muitos desafios, é preciso que haja uma reestruturação do currículo escolar, uma capacitação dos professores, para que esses saibam lidar de forma adequada com esses indivíduos, passando a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Os impasses com os quais os educadores lidam na inclusão de crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, perpassam diversos aspectos ligados à falta de domínio no tocante à efetivação da inclusão dessas crianças nas salas regulares de ensino. Isso ocorre em virtude da falta de equiparação de todos esses profissionais para lidar com as questões aí imbricadas, uma vez que o modelo de inclusão, adotado em diversos ambientes escolares no Brasil, está ligado não à inclusão e sim a integração (FERREIRA, 2018).

De fato, a mera inserção das crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento com o ambiente escolar compartilhando do mesmo espaço que outras crianças “ditas normais”, não a qualifica como um processo de inclusão. Além disso, em sua maioria, trata-se de um ambiente composto por professores sem qualificação para lidar com a educação especial.

Por isso a pesquisa se faz tão relevante, pois nos mostra os reais desafios encontrados no âmbito escolar pelos vários profissionais que participam do processo de inclusão.

2 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Compreender os principais desafios encontrados por orientadores educacionais na inclusão de crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no âmbito escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar Políticas Públicas e a literatura especializada acerca da Educação Especial/Inclusiva;
- Mapear as opiniões de orientadores educacionais acerca da inclusão, em seu curso e desafios encontrados no processo de inclusão;
- Diagnosticar as potencialidades e as fragilidades apontadas pelos orientadores educacionais no processo de inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem quali-quantitativa (CRESWELL, 2006). Isto é, visa compreender os principais desafios encontradas por orientadores educacionais na inclusão de crianças com deficiências no âmbito escolar.

3.2 POPULAÇÃO-ALVO

Orientadores educacionais pertencentes as escolas da rede pública municipal, do Município de Nova Iguaçu.

3.3. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Serão considerados participantes da pesquisa os indivíduos que satisfizeram os seguintes critérios de inclusão:

- Orientadores Educacionais das escolas da rede pública, do Município de Nova Iguaçu.

3.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Pessoas que não concordarem em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido;

- Orientadores educacionais que não sejam pertencentes a rede pública de ensino, do Município de Nova Iguaçu.

3.5 INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado, foi um questionário semiestruturado (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011), que serviu para avaliar as percepções e experiências dos orientadores educacionais em relação aos principais desafios encontradas na inclusão de crianças com deficiências no âmbito escolar.

O questionário será passado aos profissionais através da plataforma Google Forms, para otimizar o desenvolvimento da pesquisa.

3.5.1 CAMINHO A PERCORRER

Como a presente pesquisa procura compreender os fenômenos: desafios encontrados por profissionais na inclusão de crianças com deficiências, através de estudo empírico. Acredita-se que o questionário semiestruturado, próprio da pesquisa qualitativa com critérios de intenção vinculados ao delineamento da situação-problema, permitirá a integração entre dados quantitativos e qualitativos (MANTOAN, 2003).

O questionário proposto tem como objetivo coletar informações acerca dos das dificuldades encontradas por profissionais, sobre o processo de inclusão escolar, através de suas narrativas. Serão analisados os conteúdos, segundo as proposições de Bardin (1977), desvendando significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas respeitando critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas.

Na sequência, serão feitos recortes na unidade de contexto e de registro. De acordo com Bardin (1977), unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens etc. Já unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Parecer de Aprovação: 5.795.694 CAAE: 65219222.7.0000.8044

3.7. ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados serão analisados através da análise de Bardin (1977) e pelo programa Excel 2010.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos até agora foi um n=27 entrevistas feitas com orientadoras educacionais das escolas municipais do município de Nova Iguaçu.

Os resultados serão demonstrados em porcentagens.

Parte 1 da Pesquisa – Categorização dos respondentes

a) Idade

30 – 40 anos – 30 %

40 – 50 anos – 65%

Acima de 50 anos – 5%

b) Sexo:

Feminino - 100%

Masculino - 0%

Outro - 0%

c) Quanto tempo você exerce a função de orientador educacional?

De 1 a 5 anos – 13%

De 5 a 10 anos – 43%

De 10 a 15 anos – 7%

De 15 a 20 anos – 26%

De 20 a 25 anos – 11%

De 25 a 30 anos – 0%

d) Quanto tempo você exerce essa função nesta escola atual?

De 1 a 5 anos – 44%

De 5 a 10 anos – 33%

De 10 a 15 anos – 23%

De 15 a 20 anos – 0%

Parte 2 – Perguntas específicas para a análise da pesquisa

- a) O Projeto Político Pedagógico da sua escola estabelece o trabalho voltado para a inclusão?
Sim – 23%
Não – 77%
- b) Você já fez alguma formação sobre a Educação Inclusiva?
Sim – 40%
Não – 60%
- c) A escola proporciona estudos sobre a inclusão?
Sim – 0%
Não – 100%
- d) Como você percebe a relação dos alunos incluídos e dos demais alunos com o trabalho na sala de aula?
Boa – 20%
Regular – 80%
Ruim – 0%
- e) Em sua opinião, os métodos e os procedimentos adotados na sala de aula, para o processo de inclusão, são favoráveis para promover o aprendizado e a socialização do aluno na turma?
Sim – 0%
Não – 100%
- f) Na escola que você trabalha existe suporte para o processo de inclusão de crianças com deficiências (visual, auditiva e física), transtornos do neurodesenvolvimento (Autista, TDAH, Dislexia, Deficiência Intelectual) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) etc.?
Sim – 20%
Não – 80%

- g) As políticas públicas existentes na atualidade são suficientes para a implementação de uma educação inclusiva adequada?

Sim – 100%

Não – 0%

- h) Que recursos a escola dispõe para beneficiar o aprendizado do aluno atípico no processo de ensino-aprendizagem?

Tivemos como 80 % das respostas como – Nenhum, o professor que tem que buscar.

Tivemos como 20 % das respostas como – Existem poucos recursos, como as salas de recursos.

- i) Quais as maiores dificuldades você percebe que existe em se aplicar os recursos que proporcionam aprendizagem para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, dentro de um processo inclusivo?

Tivemos como 65 % das respostas como – Os professores ainda se encontram muito resistentes à inclusão e muitas vezes alegam que não têm formação, negando se a aplicar os recursos propostos pela Equipe escolar.

Tivemos como 15 % das respostas como – A falta de suporte, a falta de conhecimento para saber o que fazer com tantas diferenças que encontramos no dia a dia.

Tivemos como 20% % das respostas como – Necessito de formação para aplicar os recursos.

- j) Qual o maior desafio que você encontra dentro desse processo inclusivo, enquanto orientador educacional?

Tivemos como 25 % das respostas como – A adequação do professor e os alunos com Transtornos que não frequentam terapias fora do contexto escolar.

Tivemos como 34 % das respostas como – A falta de recursos para trabalhar com a inclusão.

Tivemos como 41 % das respostas como – A pouca formação dos professores para lidarem com educação inclusiva

k) Considerando a sua experiência como profissional, que propostas metodológicas propõem para melhorar à aprendizagem dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento?

Tivemos como 14 % das respostas como – Acredito que o conhecimento em relação a uma inclusão verdadeira que vai gerar a transformação social.

Tivemos como 32 % das respostas como – “É necessários mais conhecimento sobre as diversidades, é necessário mais apoio da escola, da própria secretaria de educação, e necessário mais profissionais como mediadores, sala de recursos mais apropriadas.

Tivemos como 54 % das respostas como – “Levar o conhecimento prático sobre os transtornos mentais para todos os profissionais que fazem parte da escola e do processo de ensino do aluno, pois a partir daí poderemos criar maneiras mais adequadas de trabalhar com esses alunos.

Foram entrevistados 27 orientadores, todos do sexo feminino. A idade das entrevistadas variou dos 30 aos 68 anos. O tempo de trabalho como orientador vai de 1 ano a 20 anos. A maioria das orientadoras respondentes dizem que o projeto político pedagógico da escola não estabelece um trabalho voltado para inclusão e que não oferece capacitação em relação a estudo sobre o processo de inclusão. Quando se pergunta quais as maiores dificuldades você percebe que existem em se aplicar os recursos que proporcionam aprendizagem para os alunos atípicos, dentro de um processo inclusivo, encontramos variadas respostas, como a falta de conhecimento por parte dos professores, a falta de recursos físicos e profissional, como agentes de apoio em um quantitativo adequado. Em relação ao maior desafio que encontrado dentro desse processo inclusivo, enquanto orientador educacional, a maior parte das respostas foi um apoio maior por parte da secretaria de educação e não apenas cobranças, assim como fornecimento de educação continuada, tratando do tema, falta de recursos humanos e financeiros e falta de trabalho com uma equipe interdisciplinar. Perguntou-se sobre as propostas metodológicas que se propõem para melhorar à aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, obtivemos respostas como material pedagógico adequado e uma rede de apoio da saúde para promover o bom desenvolvimento da criança. Sem as terapias adequadas, a escola não consegue realizar seu trabalho, Materiais didáticos e profissionais com formação para lher dar com essa área e criação de mais

salas de recursos de preferência em todas as unidades escolares, capacitação e formação de pós-graduação e troca de experiências com os colegas com metodologias bem-sucedidas.

Os dados coletados neste estudo revelam uma série de desafios enfrentados por orientadores educacionais na inclusão de crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no contexto das escolas municipais de Nova Iguaçu.

Primeiramente, a predominância de orientadoras educacionais do sexo feminino reflete uma tendência comum no setor educacional. A faixa etária majoritária de 40 a 50 anos sugere uma experiência significativa, porém, a formação contínua em educação inclusiva parece ser insuficiente, visto que 60% das orientadoras não possuem formação específica na área. Outro ponto relevante é a falta de um projeto político-pedagógico voltado para a inclusão, com 77% das entrevistadas afirmando que suas escolas não possuem um plano específico para essa finalidade. Este dado é alarmante, pois indica que a inclusão não é uma prioridade em muitas das instituições avaliadas, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão. A ausência de suporte por parte das escolas para a inclusão foi destacada por 80% das participantes, evidenciando uma lacuna significativa nos recursos e no treinamento dos professores para lidar com alunos com necessidades especiais. Tal falta de suporte pode ser vista como um reflexo direto das políticas públicas atuais, que, apesar de serem consideradas suficientes por 100% das entrevistadas, parecem falhar na sua implementação prática. As dificuldades na aplicação de recursos inclusivos, como a resistência dos professores e a falta de formação adequada, foram citadas por 65% e 41% das respondentes, respectivamente. Estes dados apontam para a necessidade urgente de capacitação contínua e específica para os educadores, além da criação de uma cultura escolar que valorize a inclusão. O maior desafio identificado pelos orientadores educacionais é a falta de recursos e a formação inadequada dos professores, com 41% das respostas apontando para a necessidade de maior investimento na capacitação dos docentes e na infraestrutura escolar.

Quanto às propostas metodológicas sugeridas, destaca-se a necessidade de formação prática sobre transtornos mentais para todos os profissionais da escola, apontada por 54% das respondentes. Isso reforça a importância de um treinamento contínuo e abrangente, que considere as especificidades dos diversos transtornos do desenvolvimento e deficiências.

Em suma, os resultados deste estudo evidenciam que, embora as políticas públicas de inclusão existam, sua efetivação esbarra em barreiras práticas, como a falta de formação adequada e recursos insuficientes. Para melhorar a inclusão escolar, é imprescindível investir na capacitação contínua dos educadores, na adaptação curricular e na criação de uma rede de apoio que envolva tanto o setor educacional quanto o setor de saúde.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar estão diretamente relacionadas à falta de capacitação dos professores regentes, inadequação das políticas públicas e escassez de recursos físicos e materiais. A ausência de profissionais adequados e a falta de um trabalho em equipe interdisciplinar comprometem a efetivação de uma inclusão escolar verdadeira.

Para superar esses desafios, é crucial investir na formação contínua dos docentes, adaptar os currículos e criar uma rede de apoio robusta que envolva tanto o setor educacional quanto o de saúde. Somente com uma abordagem integrada e comprometida será possível garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial n a Perspectiva da Educação Inclusiva**. Anais do Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, Brasil, 2009.

BOY, P. P. **Educação Inclusiva: desafios e possibilidades**. 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

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

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

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiv a**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. C ampinas: Autores Associados, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer**. PROESC, 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao:-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FREITAS, L. C. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, 2004.

IGNÁCIO, T. **Os desafios da inclusão no ambiente escolar**. 2015. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão, integração ou chaves da vida humana**. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio, Foz do Iguaçu. Anais do Congresso. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

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

SILVA, R. R. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede Municipal de Ensino de Campinas.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P, 2003.

SOUZA, A. L. L. Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: SOUZA JUNIOR, L. de; FRANÇA, M. S. B. de. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade de ensino.** 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.014

PROMOÇÃO SOCIAL E PROFISSIONALIZAÇÃO: UM BREVE ESTUDO DA POLÍTICAS DE COTAS SOB A LEI ESTADUAL Nº 9662 DE 28 DE ABRIL DE 2022 NAS UNIDADES DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA (FAETEC)

Camila Ribeiro Teodoro¹
Shirlena Campos de Souza Amaral²

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que visa à preparação e qualificação para o mundo do trabalho. Dentro desse contexto, a presente pesquisa visa à promoção social por meio de cursos de qualificação, em especial ao cumprimento da Lei Estadual nº 9662, de 28 de abril de 2022, que se destina às mulheres vítimas de violência doméstica. Para isso, o estudo oferece a relevância da implantação de parcerias entre as unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), com Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e abrigos institucionais, na efetivação do preenchimento do regime de reserva de vagas para os cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, que trazem em seu escopo fundamentos de justiça social e cultural. Tal proposta gira em torno da percepção dos mecanismos capazes de promover a igualdade mediante o aperfeiçoamento profissional ou uma nova qualificação, almejando a obtenção de emprego e renda e, posteriormente, a minimização da pobreza e dirimir a exclusão social. Para tanto, os critérios metodológicos qualitativos estabelecidos foram um estudo mais aprofundado da estrutura social da mulher na sociedade, seguido da coleta de dados sobre o preenchimento do regime de reserva de vaga no segundo semestre de 2023, oferecido nos Centros Vocacionais

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense -RJ, camilariteodoro@gmail.com;

2 Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense -RJ, shirlena@uenf.br;

Tecnológicos pertencentes à rede FAETEC, tendo como referencial teórico autores como Scott (1995), Neto (2010), Silva (2017), Barbosa (2001), entre outros. A pesquisa incipiente já revela os resultados sobre a importância da participação ativa de todos os cidadãos na administração pública, visto como o principal meio para fortalecer a cidadania, a democracia e os direitos individuais.

Palavras-chave: Gênero, Ações Afirmativas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A taxa de analfabetismo no Brasil vem diminuindo gradualmente ao longo das últimas décadas, mas ainda representa um desafio significativo para o país. É importante destacar que a falta de qualificação pode ser um dos fatores limitantes da inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, aumentando sua vulnerabilidade ao desemprego e contribuindo para a perpetuação dos ciclos de pobreza e exclusão social.

No Brasil, devido à conjuntura de trabalho informal e subemprego, a educação profissional tem possibilitado o desenvolvimento pessoal e coletivo do aluno trabalhador, assim como a sua emancipação. Ressalta-se que somente a formação profissional isolada não permite o acesso ao mercado de trabalho, no entanto, ao qualificar-se, o trabalhador amplia seus horizontes ocupacionais.

Na educação profissional, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Formação Inicial e Continuada (FIC), uma das diversas modalidades desse ensino, tem se destacado por meio de políticas públicas focadas na inclusão social, proeminentes principalmente para trabalhadores informais, desempregados e subempregados. Essas políticas buscam oferecer uma qualificação rápida e acessível para aqueles que não se enquadram nos cursos técnicos tradicionais de nível médio. Esse fato não diminui a sua relevância para a continuidade dos estudos em níveis posteriores.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a Política de Cotas fundamentada na lei estadual nº 9662 de 28 de abril de 2022, que estabelece o regime de reserva de vagas em cursos de qualificação profissional para mulheres vítimas de violência doméstica, em situação de vulnerabilidade social e desemprego, a partir das primeiras turmas iniciadas no 2º semestre de 2023, ano que se inicia esta ação afirmativa nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de afirmar a educação como um elemento essencial na promoção da justiça social e cultural, destacando o papel da mulher na sociedade, reafirmando seu direito à pertença e promovendo o empoderamento feminino.

Nesse contexto, a organização deste estudo se deu em duas partes: na primeira, busca-se traçar o histórico e os fundamentos das políticas de cotas no Brasil, com foco em programas educacionais e de capacitação; na segunda, realiza-se a análise da Lei Estadual nº 9.662/2022, com destaque para a reserva de

vagas para mulheres vítimas de violência, em situação de vulnerabilidade social e desemprego, no âmbito das unidades de ensino que oferecem cursos FIC no 2º semestre de 2023, na FAETEC.

METODOLOGIA

Em relação a este objeto de estudo, ainda na etapa inicial, utilizamos os seguintes aparatos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise de editais de processos seletivos e fontes oficiais, adotando uma abordagem que integra métodos qualitativos e quantitativos.

Para a coleta de dados, foi analisado o edital FAETEC/DIF 03/2023, que é o primeiro a incluir a política de cotas destinadas a mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, em situação de vulnerabilidade social e desemprego. Além disso, foram consideradas as informações de caráter profissional recebidas por meio de circulares internas, repassadas às unidades de ensino. Destaca-se que uma das autoras desenvolve funções pedagógicas em uma das unidades de ensino da FAETEC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS DE COTAS NO BRASIL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Utilizando-se dos estudos de Gomes (2001) compreendermos que a igualdade, como categoria jurídica, surge a partir das revoluções nos EUA e na França, no final do século XVIII considerando que todas as pessoas sejam tratadas de maneira idêntica diante das leis e das instituições jurídicas. Contudo, a igualdade formal não leva em consideração as disparidades sociais e econômicas que afetam diferentes grupos de pessoas, limitando sua eficácia para alcançar a justiça social.

Oposta a esta concepção, originária do Estado Social de Direito, surgem duas vertentes da igualdade material, que reconhecem que diferentes grupos ou indivíduos oprimidos, como identificados por Amaral (2019), os negros e seus descendentes, os indígenas, os homossexuais, as mulheres e as pessoas com deficiência, enfrentam condições de partida desiguais e, por isso, precisam de

políticas específicas para alcançar uma equidade e diminuir as vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, Piovesan (2005) ressalta que a igualdade material se divide em duas dimensões: a primeira, baseada no critério socioeconômico, que origina o ideário de justiça social e distributiva; e a segunda, fundamentada no reconhecimento da igualdade de identidades por meio de critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, entre outros.

A partir dessa compreensão inicial, as ações afirmativas visam neutralizar os problemas sociais decorrentes da exclusão e da persistência de práticas discriminatórias, assim como promover o reconhecimento cultural da diferença, resultando em justiça social e cultural. Para isso, surgem como medidas especiais e temporárias, por meio de iniciativas privadas e políticas públicas impostas ou sugeridas, buscando a promoção da igualdade jurídica para grupos minoritários e a garantia da integridade do sistema jurídico e dos direitos fundamentais.

Acerca das modalidades de uso das ações afirmativas, Gomes (2001) ressalta em seus estudos que elas podem ocorrer por meio de cotas, técnicas como o método de definição de preferências, o sistema de bônus, e, no setor privado, por meio de incentivos fiscais. Complementando as discussões, Machado (2013) destaca que o termo 'políticas de ações afirmativas' ainda é de conhecimento limitado, ao contrário do termo 'cota', que é frequentemente utilizado e compreendido com um significado que vai além das políticas de ações afirmativas. Assim sendo, em virtude da utilização mais recorrente do termo "cota", este estudo optará por empregá-lo ao longo do texto, com o intuito de enriquecer o entendimento da Lei nº 9662/2022, que será explorada em seções posteriores.

No Brasil, conforme analisado por Feres (2007), as ações afirmativas se fundamentam nas experiências norte-americanas, com quatro possíveis motivações. Primeiro, a proximidade entre os Estados Unidos e o Brasil, que compartilham uma história comum de trabalho escravo africano. Ainda segundo o autor, a forte influência global da cultura norte-americana, especialmente na América. Terceiro, a importância do movimento negro dos EUA para o movimento negro brasileiro. E, por fim, a prevalência do modelo americano de ação afirmativa em instituições internacionais e a dependência do Brasil dessas instituições.

Com o processo de redemocratização nos anos de 1980, aflora-se no país na década de 1990, a necessidade de garantia do direito à educação e a implementação de ações afirmativas direcionada para estudantes de escolas públicas, populações indígenas, pessoas que se autodeclaram negras, pessoas

com deficiência, por meio de cotas, aumento de vagas e bonificação nos processos seletivos de universidades públicas, conforme apontado nos estudos de Paiva (2013).

Em 2003, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foram pioneiras na adoção de cotas, por decisão do poder executivo estadual, enquanto a Universidade Estadual de Brasília (UNEB) implementou essa medida por decisão interna. As universidades federais, por sua vez, só adotaram essas políticas entre 2007 e 2008, após perderem alunos com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004 e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007.

Segundo os estudos de Rosário (2017), percebemos que, em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou que as cotas destinadas a negros nas universidades públicas não feririam a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, por meio da Lei n. 12.711/2012, conhecida como *Lei de Cotas*, e do Decreto Federal n. 7.824/2012, é implementada a política de cotas nas universidades federais e nos Institutos Federais de ensino técnico, em moldes semelhantes, no que diz respeito ao conteúdo e à forma, às primeiras universidades estaduais e federais que adotaram essa política, como destaca Machado (2013).

Desde o surgimento da Lei de Cotas, alguns estudiosos têm se destacado na análise de legislações relacionadas à expansão desse sistema no âmbito educacional. Em ordem cronológica no Estado do Rio de Janeiro, identificamos nos estudos de Lyrio (2019) a implementação da política de cotas no Estado do Rio de Janeiro para filhos de militares mortos ou incapacitados em razão do serviço, nos cursos de graduação e pós-graduação, em 17 de julho de 2007, por meio da Lei n. 5.074, na Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF) e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Além disso, a autora citada anteriormente destaca alguns marcos legais para a expansão das cotas, ressaltando que, dentro do percentual de 20% reservado para negros e indígenas, houve a inclusão de alunos de comunidades quilombolas com a Lei n. 5.346/2008, a institucionalização do sistema de cotas extensivo aos cursos de pós-graduação, na forma de especialização, mestrado e doutorado, em 6 de novembro de 2014, com a Lei n. 6.914, e, por último, a prorrogação da reserva de vagas até o ano de 2028 nas universidades estaduais, por meio da Lei n. 8.121, de 27 de setembro de 2018.

Por fim, no que se refere à expansão do sistema de cotas, destacam-se as observações de Alvarenga (2022) sobre a inclusão de cotas para pessoas trans nos editais de cursos de pós-graduação em diversas universidades públicas, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Diante desse cenário, concluímos que as cotas no âmbito educacional são uma ferramenta poderosa na promoção da justiça social e cultural. Elas vão além da inclusão no ensino, visto que influenciam diretamente na mobilidade social, na valorização das diversidades e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO UM DOS CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO SOCIAL: A LEI ESTADUAL Nº 9662/2022 MEDIANTE A ESTRUTURA SOCIAL DA MULHER BRASILEIRA.

Ao mergulharmos nos impactos profundos da Revolução Industrial, frequentemente nos deixamos seduzir pelos aspectos de ordem econômica, como, por exemplo, a ascensão da burguesia industrial, o fortalecimento do sistema capitalista, o aumento da produção e do consumo. No entanto, é imprescindível que ampliemos nosso olhar para as transformações sociais que também se intensificaram nesse cenário, revelando um quadro de desigualdades sociais, onde a subjugação das mulheres sob o domínio masculino se destaca de maneira alarmante.

A respeito dessa desigualdade que persiste, Leonardo (2022), embasando-se nos estudos de Lopes (2005), aponta que, em escala global, as mulheres ainda são a maioria nas estatísticas de violação dos direitos humanos. Elas representam entre as mais empobrecidas, as analfabetas, as vítimas de crimes sexuais, além de serem frequentemente levadas ao tráfico e à exploração sexual. A luta por acesso à saúde sexual e reprodutiva se torna uma batalha diária, e, em situações de guerra e conflito, elas se encontram em números alarmantes entre refugiados e deslocados.

Ao abordarmos a questão de gênero por meio dos estudos de Scott (1995), passamos a perceber como as “construções sociais”, que ignoram as explicações biológicas e não analisam a posição da mulher fora do contexto masculino, têm

um papel crucial na compreensão da urgência por igualdade de gênero. Essa análise não apenas ilumina as nuances da desigualdade, mas também nos convida a refletir sobre a necessidade de uma transformação social que promova a equidade e a dignidade para todos.

A instituição familiar, a escola e a igreja se entrelaçam em um tecido social que muitas vezes sustenta o modelo patriarcal. Santos (2020) nos faz refletir sobre como essa estrutura se traduz em opressão feminina, manifestando-se na definição de papéis distintos tanto no ambiente familiar quanto no espaço público. Desde o momento em que um bebê é gestado, a sociedade já começa criar expectativas sobre seu futuro, com as cores do enxoval – rosa para meninas e azul para meninos – e a escolha de brinquedos, onde bonecas habitam os lares das garotas e bolas e carrinhos se tornam os companheiros dos meninos em brincadeira externas.

Os estudos de Gomes (2020) nos mostram que, no mundo do trabalho, homens e mulheres buscam construir suas vidas materiais e atender suas necessidades pessoais, em busca de emancipação. Contudo, é fundamental destacar uma realidade muitas vezes esquecida: mesmo com a presença constante das mulheres na produção de bens e serviços, seu trabalho frequentemente permanece nas sombras, invisível e desvalorizado.

A trajetória da mulher no mercado de trabalho é uma narrativa repleta de desafios e conquistas, marcada por um estigma que a relegava a funções consideradas “leves” e, muitas vezes, invisíveis. Durante muito tempo, trabalhar fora do lar era visto como uma afronta à moral e à dignidade da família brasileira, uma percepção que, segundo os estudos de Góes (2021), moldou a realidade feminina em nossa sociedade. Nos anos 1930, com a ascensão do capitalismo industrial, as mulheres começaram a ser reconhecidas, mas ainda dentro de um papel limitado: suas habilidades eram frequentemente associadas ao cuidado e à assistência, enquanto os homens se firmavam como os provedores, ocupando espaços nas construções e nas indústrias.

Nesse cenário, a educação surge como uma poderosa ferramenta de transformação social e desenvolvimento profissional, conforme destaca Silva (2017). Em especial, a educação profissional e tecnológica que oferece uma oportunidade de romper com paradigmas, permitindo a emancipação de mulheres em profissões que não estão ligadas ao cuidado. Além disso, atua como um instrumento de participação política e um direito dos oprimidos, promovendo a

igualdade, a redução da pobreza e o combate à exclusão social, especialmente para mulheres em situação de violência doméstica e vulnerabilidade.

Desde os anos 1990, o Estado brasileiro iniciou a implementação de políticas de ações afirmativas que promovem não apenas a inclusão, mas também o reconhecimento e a valorização de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, é importante ressaltar que a inserção de mulheres em cursos profissionalizantes aumentou após a promulgação da Lei Estadual nº 9.662, de 28 de abril de 2022.

Essa legislação autoriza o poder executivo a instituir, nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e nos Centros de Geração de Emprego e Renda, um sistema de reserva de até 30% (trinta por cento) das vagas existentes em cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, destinadas para mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, em situação de vulnerabilidade social e desemprego.

O Projeto de Lei nº 9.191/2021 surge como uma iniciativa do Poder Público e do Sistema de Garantia de Direitos para atender de forma imediata mulheres vítimas de violência doméstica, uma situação agravada pelo contexto da pandemia de COVID-19. No Brasil, o primeiro caso foi noticiado no site do governo federal em 26 de fevereiro de 2020. Dessa forma, várias normativas divulgadas nos âmbitos federal, estadual e municipal envolvem o enfrentamento da emergência de saúde pública, além da implementação de medidas como o isolamento social e quarentena.

A Lei Estadual nº 9.662/2022 surge em razão da decorrência da origem da problemática da violência doméstica e familiar contra mulheres, onde por meio das considerações de Bastos (2007), a partir da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, observa-se que grande parte dos casos os agressores são os seus companheiros, e que os seus respectivos lares é o local onde é ocorre a violência. Destacamos alguns dados importantes sobre esta temática.

Em pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisas Datafolha em 2023, observa-se no estudo “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil” que 33,4% das mulheres brasileiras com 16 anos ou mais sofreram alguma forma de violência física ou sexual por parte de um parceiro íntimo. Além disso, 53,8% dos casos mais graves ocorridos nos últimos 12 meses aconteceram dentro de casa.

É importante destacar que, em conformidade com a Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), os registros de óbitos identificam o crime de homicídio

doloso com a qualificadora de feminicídio exclusivamente no âmbito do sistema de justiça criminal, e não no sistema de saúde, segundo o Atlas da Violência de 2024. Nesse contexto, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública identificou que cerca de 70% dos feminicídios registrados pelas polícias civis residiam nas residências das vítimas.

Apoiado no contexto de Políticas Públicas voltadas para o combate à Violência contra a Mulher, a Lei nº 9.662/2022 fundamenta-se na possibilidade que as mulheres adquirirem condições para avançar ou reingressar no mercado de trabalho. Assim, a normativa objetiva assegurar a autonomia financeira das mulheres e romper com o ciclo de violência, no Estado do Rio de Janeiro.

A experiência se inicia na FAETEC, uma instituição que de acordo com os estudos de Peixoto (2020), desde sua criação 10 de junho de 1997, por meio da Lei Estadual n.º 2.735 tem em seu escopo desenvolver políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica.

Se faz necessário ressaltar que a FAETEC é subsequente a Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro (FAEP), estabelecida pela Lei Estadual n.1176 de 1987. Essa instituição, por sua vez, deu continuidade a algumas das funções do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência/Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (CBIA/FUNABEM), que, em seu projeto institucional tinha como foco a educação profissionalizante de jovens em situações de vulnerabilidade social, abandono ou envolvidos em conflitos com a legislação.

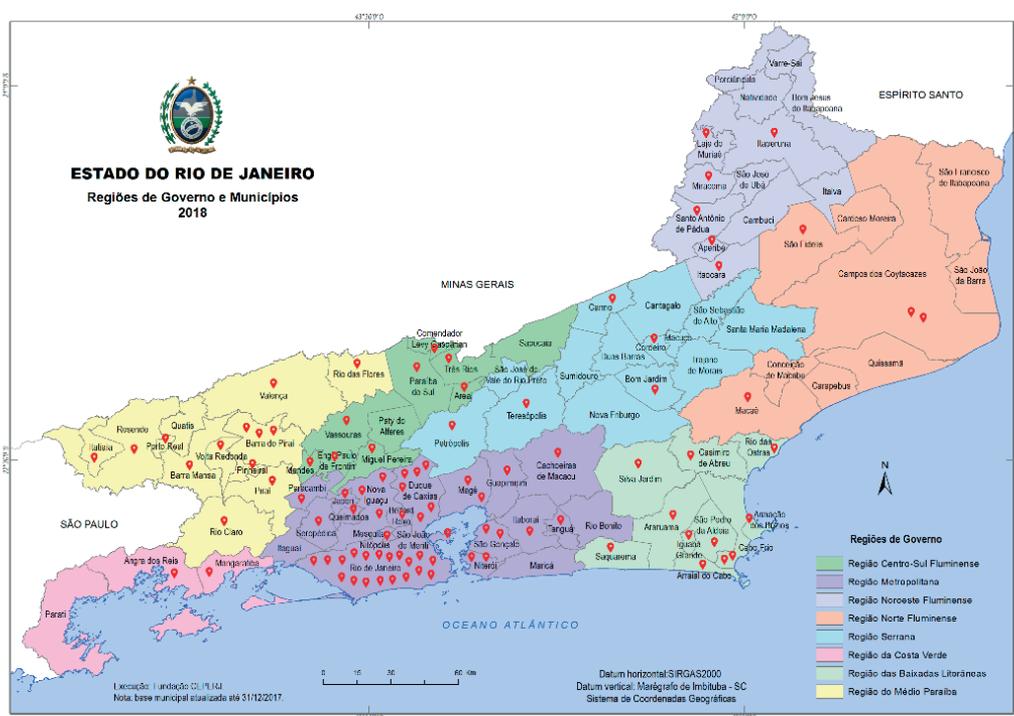
Conforme abordado por Abreu (2019), a partir da década de 1990, a educação profissional no estado do Rio de Janeiro passa por um processo de resignificação, caracterizado pela interiorização da rede FAETEC. Essa expansão envolve a oferta de cursos de Formação Inicial ou Continuada (FIC), nos quais a formação profissional se alinha às exigências das atividades econômicas locais de diversos municípios, onde se encontram os chamados Arranjos Produtivos Locais (APL).

No cenário de inovação do Estado do Rio de Janeiro, alinhado ao que prescreve o art. 3º da Lei nº 9.662/2022, a FAETEC recebeu a autorização para a divulgação, em seu portal eletrônico, através do edital FIC nº 003/2023, publicado em 17 de junho de 2023. Por meio do anexo IV do referido edital, é viável acessar a quantidade de vagas disponíveis para o sorteio, assim como o número de turmas vinculadas aos cursos de Formação Inicial ou Continuada.

Ao conduzir uma análise minuciosa das informações apresentadas no site oficial da instituição em relação ao processo seletivo previamente mencionado, percebe-se que, das 120 unidades educacionais que integram a rede da FAETEC, 94 estiveram disponibilizando cursos de Formação Inicial e Continuada nas oito regiões administrativas do Estado do Rio de Janeiro, garantindo a reserva de vagas para o segundo semestre de 2023.

Assim, ao empregar o mapa das regiões de governo do Estado do Rio de Janeiro e contando com o suporte do Google Maps, podemos explorar a localização dessas instituições de ensino da FAETEC:

Mapa 1 - Localização das unidades de ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica que oferecem cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no 2º segundo semestre de 2023



Fonte: Dados iniciais da pesquisa / Elaboração própria (Campos dos Goytacazes/ RJ, 2024).

No que diz respeito às oportunidades voltadas à ampla concorrência, o sorteio eletrônico para os cursos de Formação Inicial e Continuada foi conduzido pela Diretoria de Gestão da Informação da FAETEC, conforme as datas e horários estipulados no cronograma. Os candidatos que se inscreveram no portal e foram selecionados pelo sistema foram organizados em uma sequência

numérica, do menor para o maior, em conformidade com o número de vagas disponíveis. Os resultados oficiais do sorteio para a ocupação das vagas, assim como o “período de matrícula para aproveitamento de vagas”, foram divulgados na página da instituição.

No que tange às oportunidades destinadas a mulheres que são vítimas de violência doméstica e familiar, bem como àquelas em situação de vulnerabilidade social e desemprego, a FAETEC reservou 5% (cinco por cento) das vagas disponíveis no edital FIC nº 003/2023. Assim, as unidades de ensino receberam, por meio de uma Circular

Interna enviada pela Diretoria de Formação Inicial e Continuada, as seguintes informações: a publicação da Lei nº 9.662/20, o modelo de formulário para encaminhamento da matrícula, a lista de vagas reservadas e o cronograma da normativa.

Sobre o preenchimento das vagas reservadas, a normativa determina que é de competência dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e dos abrigos institucionais encaminhar as candidatas. Assim, a matrícula será efetivada somente mediante a entrega do formulário de encaminhamento, devidamente preenchido e assinado pela equipe técnica desses equipamentos da rede de assistência, dentro do prazo estabelecido para inscrições. Após essa etapa, as vagas remanescentes serão disponibilizadas ao público em geral. Neste documento, deve constar a primeira opção de curso desejado, além de uma segunda opção de curso alternativo que também desperte interesse.

É fundamental destacar as razões que embasam a atuação dos CREAS e dos abrigos institucionais na Lei nº 9.662/2022. Para iniciar, conforme Faria (2013), desde a sua implementação, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estabelecido na IV Conferência Nacional de Assistência Social em 2003, se revela como um novo paradigma na organização da política de assistência social, com o objetivo de aumentar a eficácia e expandir a abrangência dos serviços oferecidos. A política se organiza em duas modalidades de proteção: básica e especial, conforme a natureza da proteção social e o grau de complexidade do atendimento.

A Proteção Social Básica tem como objetivo prevenir situações de vulnerabilidade social e pessoal, promovendo o fortalecimento de famílias e indivíduos que se encontram em contextos fragilizados. Em contrapartida, a Proteção Social Especial se mobiliza quando os direitos sociais e individuais estão ameaçados ou

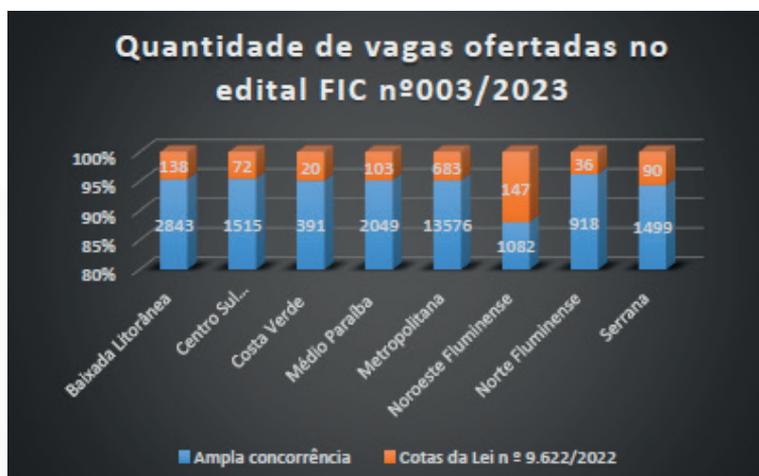
já foram violados, organizando-se em dois níveis de atuação: o médio e o de alta complexidade.

No nível de complexidade média, os serviços dos CREAS se destinam a famílias cujos direitos foram violados, mas que ainda preservam vínculos familiares; enquanto no nível de alta complexidade, a atuação dos abrigos institucionais recai sobre casos em que esses vínculos foram desfeitos, demandando uma proteção integral e um esforço significativo para a reintegração aos laços familiares e comunitários.

Dessa forma, no que se refere às vagas destinadas à reserva, elas aparecem de forma implícita no edital FAETEC/DIF 03/2023, em função do sigilo da normativa, uma vez que os assistidos tiveram seus direitos violados ao sofrerem violência.

Para tanto, ao analisarmos o anexo IV do edital e as orientações das circulares internas, observa-se o percentual de 5% na reserva de vagas nas unidades de ensino da FAETEC para os cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional. Foram oferecidas 23.873 vagas para o sorteio de livre concorrência e 1.289 cotas, conforme a Lei nº 9.662/2022, distribuídas conforme podem ser observadas a seguir, pelas regiões do Estado do Rio de Janeiro:

Gráfico 1 - Quantidade de vagas ofertadas por região em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no 2º semestre de 2023 na FAETEC:



Fonte: Dados iniciais da pesquisa/ Elaboração própria (Campos dos Goytacazes/ RJ, 2024).

Por último, a candidata cotista é orientada pelos equipamentos da rede de assistência a se dirigir à unidade de ensino, respeitando um prazo determinado pelo cronograma do edital e a escolha do curso selecionado, conforme consta

no formulário de encaminhamento de matrícula. É importante ressaltar que o preenchimento das vagas ocorre em função da ordem de chegada das candidatas à unidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta um panorama sobre a trajetória e os princípios das políticas de cotas no Brasil, focando em programas de educação e capacitação, além de realizar uma análise da Lei Estadual nº 9.662/2022, com ênfase na reserva de vagas para mulheres vítimas de violência, em situação de vulnerabilidade social e desemprego nas unidades de ensino que oferecem cursos FIC no segundo semestre de 2023, na FAETEC.

A Lei nº 9.662/2022 representa uma ação afirmativa pioneira no Estado do Rio de Janeiro, constituindo um passo no reconhecimento significativo da necessidade de combater a discriminação de gênero e buscar reparar ou atenuar as consequências de um passado marcado pela violência e pelo estigma de preconceito, por meio da qualificação profissional.

Este estudo parcial apresenta as especificações típicas de uma pesquisa qualitativa e documental, atrelando-se ao contexto específico de tempo e local em que foi realizado.

Seu objetivo é aprofundar o tema em questão. É importante ressaltar a necessidade de investigações futuras focadas em ações afirmativas que visem enfrentar o ciclo de violência contra mulheres em situação de vulnerabilidade e desemprego. Nesse contexto, conclui-se que a normativa destaca o papel da mulher na sociedade, reforçando a relevância da educação como um fator essencial para a promoção da justiça social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Letícia Gomes; DE SOUZA AMARAL, Shirlena Campos. A implementação da política de cotas para pessoas trans nos cursos de pós-graduação stricto sensu das universidades brasileiras: discursos e fundamentos legais de justificação. In: **Anais do Congresso Fluminense de Pós-Graduação-CONPG**, 2022.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Ações Afirmativas na Educação: promoção de Direito e Justiça. IN: **Direitos Humanos educação: diálogos interdisciplinares/**

organizadores Caetano Ernesto da Fonseca Costa e Décio Nascimento Guimarães - Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

BASTOS, Marcelo Lessa. Violência doméstica e familiar contra a mulher- Lei “Maria da Penha” - alguns comentários. **Revista do Ministério Público**. Rio de Janeiro: MPRJ, n.26, jul/dez., 2007. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/153239>. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.662, de 28 de abril de 2022**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-9662-2022-rio-de-janeiro-autoriza-o-poder-executivo-a-estabelecer-nas-unidades-da-fundacao-de#:~:text=AUTORIZA%20O%20PODER%20EXECUTIVO%20A,DE%20VIOL%C3%8ANCIA%20DOM%C3%89STICA%2C%20E%20D%C3%81>. Acesso em: 07 out. 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.). **Atlas da Violência 2024**. Brasília: Ipea; Fabsp, 2024.

DA SILVA, Lucilia Carvalho. Os Sentidos da Educação para a população excedente: O Ingresso dos “Mais Pobres” nos cursos de formação inicial e continuada do IFRJ. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018.

DE ABREU FARIAS, Rosane. O desafio da educação profissional no estado do Rio de Janeiro: a rede Faetec. **Estado, território e políticas públicas**, p. 99, 2019.

DE OLIVEIRA LYRIO, Ana Carolina; DE SOUZA AMARAL, Shirlena Campos. A política de cotas nos cursos de graduação e pós-graduação da UENF: uma análise sobre acesso e permanência de estudantes cotistas filhos de militares mortos ou incapacitados em razão do serviço. In: **Anais do Congresso Fluminense de Pós-Graduação-CONPG**, 2019.

DO ROSARIO SILVA, Gabriela. **A política de cotas étnico-raciais como instrumento de inclusão social e afirmação da identidade negra**: uma análise a partir dos discursos de estudantes cotistas da UENF e da UFF. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”. Campos dos Goytacazes, 2017.

FARIA, Juliana Helena. **Os desafios dos/as profissionais da Psicologia diante do imperativo da quebra de sigilo nos casos de violência sexual intrafami-**

liar vivenciada por crianças. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 13 de mai. de 2024.

GÓES, Fábio; MACHADO, Fernanda. A mulher e o mercado de trabalho: permanência e perspectivas. **Revista Eletrônica do TRT-PR**, v. 10, n. 99, 2021. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/189686/2021_goes_fabio_mu_lher_mercado.pdf?sequence=1&isAllowed=y/. Acesso em: 7 out. 2024.

GOMES, Elciane Silva; MENEZES, Mariana Rocha; BARROS, Adriana Lima. A sociedade e os papéis atribuídos para homens e mulheres. **Anais III SINESP**, Simpósio Internacional Estado, Sociedade e Políticas Públicas I Programa de Pós-graduação em Política Pública - Universidade Federal do Piauí, 2020.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de informação legislativa**, Brasília a. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r15108.pdf?sequence=4>. Acesso em: 7 out. 2024.

PEIXOTO, Ana Paula Melo; NASCIMENTO, Giovane. Crise e Desmonte do Ensino Médio Profissionalizante na Rede Faetec: o caso da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins–Campos Dos Goytacazes/RJ. In: **Anais do CONAPE** – Conferência Nacional Popular de Educação, 2020. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-04/ANA_PAULA_MELO_PEIXOTO.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

UOL EDUCAÇÃO. **Taxa de analfabetismo cai em 2023, mas desigualdade regional persiste, diz IBGE.** 22 mar. 2024. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/03/22/taxa-de-analfabetismo-pnad-2023.htm?cmpid=-copiaecola>. Acesso em: 07 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mensal.** Disponível em: <https://www.ibge.gov>.

[br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html](https://br.estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html). Acesso em: 19 out. 2024.

JÚNIOR, João Feres. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. **Revista achegas. net**, n. 30, p. 1-21, 2006.

LEONARDO, Mariana Roza. **Políticas Públicas e enfrentamento da violência doméstica**: um estudo sobre o abrigo para mulheres em Campos dos Goytacazes/RJ. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.

MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa nas universidades. In: **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França / organização Angela Randolpho Paiva - ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIVA, Angela. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França/ organização Angela Randolpho Paiva.- ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Temas em Destaque. Políticas Inclusivas e Compensatórias. **Cad. Pesqui.**; v. 35, n. 124, Abr 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhM-ZcJS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS, F. K. L. d; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Patriarcado como estrutura da cultura machista na escola. **Anais III SINESPP, Simpósio Internacional Estado, Sociedade e Políticas Públicas I Programa de Pós-Graduação em Política Pública** - Universidade Federal do Piauí, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DE MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.015

O QUE FAZ UMA ESCOLA SER INCLUSIVA?

Denise Schittine¹

RESUMO

O que faz uma escola ser inclusiva? Esta é uma pergunta que vem desafiando educadores, gestores, pais e comunidades. Uma escola inclusiva não é feita apenas da inclusão no espaço físico — rampas e banheiros adaptados — ela é muito mais do que isso. A escola deve ser inclusiva também em termos atitudinais, evitando os preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações. A inclusão não é apenas estar junto, mas estar com, portanto supõe a interação com o outro e educa o aluno para entender a diversidade comum à vida do lado de fora da escola. Estruturar uma escola inclusiva não é fácil uma vez que os desafios materiais e culturais são enormes, mas cabe à comunidade escolar começar com um bom projeto pedagógico baseado em profunda reflexão e na escuta das necessidades dos alunos e famílias. A partir daí, as práticas pedagógicas precisam ser revistas com o objetivo de fazer com que todos se beneficiem e aprendam. O mais importante é ter um grupo de gestores e professores dispostos a corrigir a rota se possível e a aprender a rever posições sempre que for necessário e a pedir ajuda de profissionais especializados com o intuito de realizar parcerias para a melhor adaptação possível para as necessidades individuais de cada aluno. Mais do que isso, é preciso preparar o ambiente social e escolar para receber, garantir o aprendizado e o acesso de todos os alunos independente das dificuldades, necessidades, características, habilidades e diferenças que tenham.

Palavras-chave: Escola inclusiva, Direitos de inclusão, Acessibilidade atitudinal, Parcerias profissionais.

1 Doutor em Letras pelo Curso de Literatura Brasileira de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, RJ, dschittine@yahoo.com.br; graduada em Formação Pedagógica em Pedagogia, da UNIASSELVI.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo os alunos com deficiência eram colocados à margem da estrutura escolar ou eram atendidos por instituições especiais em separado. Um dos grandes desafios da escola que sonhamos para o futuro é a possibilidade de inclusão desses alunos, qualquer um deles: dos com enormes dificuldades aos que não possuem uma dificuldade aparente, mas ela está lá. E a inclusão é mais desafiadora do que simplesmente integrar o aluno, ou seja, apenas inseri-lo no contexto escolar. Incluir deve garantir acesso, permanência e participação de todos os alunos nas atividades da escola.

No Brasil há uma série de leis que garantem a inclusão. A começar pela Constituição de 1988, que prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Ou a lei nº 7.853/89 que designa como crime suspender, adiar, recusar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência em qualquer curso ou nível de ensino, seja público ou privado. Ou até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante direito e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Em 2001, a CNE/ CEB 02, que afirma que os sistemas de ensino precisam matricular todos os alunos, fazendo com que as escolas se organizem para atender os educandos com necessidades educacionais especiais. O Plano Nacional da Educação (PNE) lei nº 10.172 estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino defendam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Diminuindo o déficit da oferta de matrículas para alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, priorizando a formação docente, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

Fato é que mesmo diante da pressão de leis e programas, as escolas continuam recebendo os alunos, mas perdidas em relação ao que fazer com eles. Muitos professores se blindam com o diagnóstico que recebem de seus alunos e deixam de lado a avaliação pedagógica que é fundamental fazerem no dia a dia para evitarem olhar esses sujeitos e processos educacionais pelos seus limites e não pelas suas possibilidades. Esta visão é resultado de uma escolha muito mais próxima da vertente médico-pedagógica do que da psicopedagógica. Segundo a pesquisa de Enicéia Mendes essas duas vertentes comandaram a educação especial no Brasil "a primeira sendo mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas

escolares e a segunda vertente, a que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos” (2010, p. 94). O desafio é fazer com que o professor pense as possibilidades daquele aluno específico para além dos limites impostos pelo diagnóstico.

Segundo Maria Teresa Mantoan, professora da Unicamp e uma das maiores especialistas em educação inclusiva, uma escola que busque a inclusão começa pela reflexão de seu projeto político pedagógico. Algo que deve ser pensado com toda a equipe escolar, incluindo a participação ativa dos pais. O processo de inclusão, aceitação e adaptação do aluno não deve ser algo restrito apenas ao professor especialista ou às salas de Atendimento Educacional Especializado, ele deve ser pensado como um todo e levando em consideração o processo de aprendizado de cada aluno.

Mas não é apenas isso, os professores e a equipe também têm o desafio — consigo mesmos e com os outros alunos — de evitar a exclusão como uma forma de *bullying*. É normal que os alunos reajam de forma negativa diante de uma situação (pessoa) desconhecida. O professor e a equipe devem esclarecer os alunos por meio de exemplos, conscientizá-los e impor limites das reações. Em geral, as atitudes que geram exclusão são resultado da falta de conhecimento sobre as deficiências, sejam elas físicas ou intelectuais, e em boa parte, fruto de um preconceito trazido de casa. A inclusão permite a todos viverem a experiência da diferença e traz para a escola a experiência que as crianças vivem na vida do lado de fora.

Muitos autores clássicos já trabalhavam com a perspectiva da inclusão escolar. Froebel destacava um ensino mais produtivo e ao visitar uma escola de Pestalozzi “aprofunda seus estudos e cria um sistema de educação especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, [...] ganhando um aspecto lúdico e concreto.” (RODRIGUES, 2008, p. 14). Maria Montessori também criou um método de ensino para as crianças com materiais didáticos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio. Alguns deles são usados até hoje como o material dourado, um recurso especial para auxiliar no ensino da matemática. Apesar de toda esta revolução pedagógica, a inclusão de crianças na escola continuava sendo uma dificuldade.

Neste trabalho vamos mostrar nossa observação de uma turma de 13 alunos, dos quais sete eram considerados atípicos em uma escola que trabalha com Ciclos de aprendizado, portanto uma turma com crianças entre sete e nove anos de idade. O Espaço Cria se propõe a incluir as crianças e fazer um traba-

lho de adaptação, inclusão e aceitação dos alunos. O trabalho foi desenvolvido durante o tempo de estágio na escola usando como metodologia a observação do trabalho dos educadores e entrevistas.

Para analisar se a escola logra trabalhar numa perspectiva inclusiva, vamos observar algumas características que o pesquisador Romeu Kazumi Sassaki, baseado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Entre elas ambientes flexíveis de aprendizagem, acessibilidade e novas formas de avaliação escolar. Sassaki também defende que existem seis dimensões de acessibilidade que toda escola inclusiva deve ter: arquitetônica, comunicacional, programática, atitudinal, metodológica e instrumental. São estes os referenciais teóricos além dos autores clássicos já mencionados acima, os textos de base internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca e Declaração de Guatemala, além das leis e diretrizes no Brasil que garantem a inclusão na educação.

Usaremos também a entrevista dada pela educadora Maria Teresa Égler Montoan para o site da *Nova Escola*, uma das maiores defensoras da educação inclusiva e críticas das denominadas escolas especiais.

A conclusão é que mesmo numa escola particular com total interesse em inclusão dos alunos, nem todas as perspectivas e exigências para torná-la completamente inclusiva são cumpridas. Não apenas por ainda serem complicadas na situação brasileira, mas porque exigem sempre novas conversas e adaptações entre equipe, pais e alunos. É um processo de erros, acertos e eterno movimento e reavaliação.

POR ONDE COMEÇA A INCLUSÃO NA ESCOLA?

Em termos legislativos e de garantia de direitos o Brasil vem avançando desde o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal que institui a educação como direito de todos. De lá para cá há uma caminhada árdua para retirar as crianças com necessidades especiais da zona de exclusão, na qual não eram sequer integrados na sociedade e no convívio com outras crianças. Passando pela segregação, em que as crianças são isoladas e recebidas por instituições de atendimento especializado sem frequentarem as escolas regulares. Até chegar à situação que ainda vivemos hoje de muitas formas: a integração. A integração é uma inserção no contexto escolar, mas que ainda não inclui este aluno. A inclusão leva em conta as necessidades de todos os alunos e a diversidade,

garantindo acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades, diferenças e habilidades.

Alguns passos importantes foram tomados quando em 2004, por exemplo, foi aprovada a lei nº 10.845 que garante o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, para universalizar o atendimento especializado de alunos com deficiência cuja condição ainda não permite a integração em classes comuns de ensino até garantir, progressivamente, sua participação no ensino regular. Em 2007 por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a lei nº 6.094 tem como pontos principais o fomento da formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recurso multifuncionais para que os alunos possam trabalhar no contraturno, a acessibilidade arquitetônica das escolas, o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2011 instaura-se pelo decreto nº 7.612 o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. No mesmo ano, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) sugeria universalizar o atendimento escolar para alunos com deficiência dos quatro aos dezessete anos de idade para alunos com altas habilidades ou superdotação e transtornos globais de desenvolvimento na rede regular de ensino garantindo atendimento educacional especializado.

As políticas públicas continuam pressionando as escolas públicas e particulares em direção a uma postura mais inclusiva, mas os avanços no Brasil ainda são tímidos. Dados recentes do *Censo Escolar 2023* mostram que por volta de 1,6 milhões de alunos brasileiros que seriam destinados a Educação Especial estão matriculados em classes comuns, mas este número só destaca a importância de o país ter mais escolas inclusivas com ambientes escolares adequados. Dados do Censo mostram que 50 % das escolas têm banheiros adaptados e apenas 23% possuem salas com atendimento especial. Os apontamentos no início do século XXI ainda são o desafio da formação de professores, os modelos de avaliação, os ambientes escolares e as atitudes inclusivas (NAVELAIKO, 2024, s/p). Já em 2005, Maria Teresa Eglér Mantoan explicava que o processo de educação inclusão no Brasil caminhava devagar:

O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir

a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. (CAVALCANTE, 2005, s/p).

Como observamos acima, a maioria das escolas da rede não recebe apoio pedagógico ou verba para garantir o atendimento especializado. A melhor opção, nesses casos, é fazer parcerias com entidades de educação especial disponíveis na maioria das redes. A direção tem que ser ativa e exigir dos dirigentes o apoio previsto por lei. A escola particular pode contar também com o serviço especializado por meio de parcerias e deve oferecê-lo sem ônus para os pais.

QUAIS OS PASSOS PARA SE CONSTRUIR UMA ESCOLA INCLUSIVA?

Segundo Maria Teresa Montoan (2005) tornar uma escola inclusiva começa pela reflexão que provavelmente vai gerar mudanças substanciais no Projeto Político Pedagógico, a base do pensamento e dos conceitos de uma escola. A inclusão não é apenas arquitetônica, com rampas e banheiros adaptados, mas deve ultrapassar isso para influenciar nas atitudes de alunos, professores e comunidade. A revisão das práticas pedagógicas precisa ser feita e corrigida de tempos em tempos levando em consideração as particularidades dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência. "Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com suas condições." (CAVALCANTE, 2005, s/p). A ideia é oferecer qualidade à permanência destes alunos com o apoio e a mudança de comportamento da comunidade escolar.

Sobre acessibilidade Romeu Sasaki acredita que se acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal, ela é capaz de beneficiar não apenas pessoas com deficiência, mas todas as pessoas. Ele divide em seis as diferentes dimensões de acessibilidade: a arquitetônica, ou seja sem barreiras físicas; a comunicacional, para evitar a falta de comunicação entre as pessoas; a metodológica, que deve evitar barreiras nos métodos de lazer, trabalho e educação; instrumental, sem obstáculos nos instrumentos ferramentas e utensílios; programática, sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações e normas; e finalmente atitudinais, contra o preconceito, estereótipos, estigmas e discriminações no comportamento da sociedade para pessoas que têm deficiência.

Para destacar um exemplo dado por Sasaki sobre a dimensão de acessibilidade metodológica no campo da educação, ele destaca que todos os

participantes da comunidade escolar devem estar a par e capacitados em relação à Teoria das Múltiplas Inteligências. O que mostra que cada aluno vai conseguir se desenvolver melhor levando em consideração a inteligência na qual tem mais facilidade, são elas: naturalista, linguística, lógico-matemática, interpessoal, corporal-cinestésica, musical, existencial, visual-espacial, intrapessoal.

Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. [...] Em todas as aulas e nas atividades extraclasse, os alunos estarão valendo-se da combinação única de suas oito inteligências para aprender, realizar trabalhos, interagir socialmente, os técnicos, em especial os psicólogos, devem também trabalhar com as inteligências múltiplas de si mesmos e para os alunos e familiares. (SASSAKI, 2009, p.4).

Isso mostra a importância de ter uma equipe azeitada entre técnicos, psicólogos, professores e profissionais de atendimento educacional especializado. O papel do professor é ser regente de classe e, portanto assessorar os alunos, trabalhar os conteúdos, cuidar para que o conteúdo chegue a todos. Mas ele não precisa ser um especialista em deficiência, esta responsabilidade é da equipe de atendimento especializado — por exemplo o especialista em libras ou em braille. Mas o ideal é que exista uma parceria entre estes profissionais para que a criança possa aproveitar plenamente o aprendizado em sala de aula.

Há um plano de AEE que deve ser diferenciado e feito para cada aluno, levando em conta suas necessidades, mas principalmente as suas possibilidades de aprendizado. E ele não deve ser feito em cima de um diagnóstico clínico porque a deficiência não é a única identidade desse sujeito. Não basta saber o nome da síndrome ou espectro que o aluno tem, é preciso investigar seu histórico escolar, contexto familiar e cultural e, principalmente estar em sintonia com o professor regente, para poder escolher os apoios, recursos e equipamentos mais adequados para eliminar as barreiras que impedem aquele aluno de aprender na turma comum. Tanto é assim, que segundo a Nota técnica nº 4/ 2014, o laudo clínico não é obrigatório e sim complementar, quando a escola achar necessário uma vez que se trata de atendimento pedagógico e não clínico.

Além disso, a escola inclusiva deve possuir algumas características além de um espaço físico adaptado às necessidades especiais. Segundo Romeu Sassaki em seu livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (1997), há algumas características fundamentais na construção desse ambiente escolar para receber

os alunos e fazer com que se sintam incluídos, muitas delas são de ordem subjetiva. **Um senso de pertencer**, seria a visão e filosófica de que todas as crianças devem pertencer à escola e à comunidade e por isso devem aprender juntas. O diretor deve atuar com **liderança** e envolver-se de forma ativa para que a escola inteira atue no provimento estratégico. Uma escola com **padrão de excelência** é fundamental uma vez que os resultados altos na educação refletem nas necessidades individuais dos alunos. Participação e envolvimento dos alunos promovendo **colaboração e cooperação**. A ideia é inseri-los nas estratégias de apoio mútuo: aprendizado cooperativo, ensino em equipe, sistema de companheiro, coensino, ensino de iguais, equipe de assistência aluno-professor. Repensar também algumas posições e dar **novos papéis e responsabilidades** às funções que imaginávamos engessadas. Ou seja, os professores falam menos e assessoram mais, os psicólogos passam para a sala de aula atuando junto com os professores e o pessoal da escola começa a participar do processo de aprendizagem.

Um ponto fundamental é o diálogo, troca e **parceria com os pais**, trazê-los para participar ativamente das decisões e empreendimentos dentro da escola. A **acessibilidade** é fundamental. Tornar todos os ambientes acessíveis e oferecer, quando necessário, tecnologia assistiva. Dar a cada aluno a oportunidade de se desenvolver de acordo com ritmo e estilo individual de aprendizagem sem limitar uma única maneira para todos por meio de **ambientes flexíveis de aprendizagem**. Criar **estratégias baseadas em pesquisa**: adaptação curricular, instrução direta, ensino recíproco, aprendizado cooperativo, treinamento em habilidades sociais, ensino de iguais. A escola deve fugir dos testes padronizados e criar **novas formas de avaliação escolar** analisando o progresso de cada aluno. Além de oferecer cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria dos conhecimentos e habilidades dos professores por meio do **desenvolvimento profissional continuado**.

São muitas exigências que fariam com que a escola se tornasse ideal. Por enquanto, o Brasil vem tentando colocar os alunos em sala de aula e, aos poucos, ir desenvolvendo um ambiente mais amistoso, mas também que promova o desenvolvimento dessas crianças.

A TURMA DE ALUNOS ATÍPICOS

A turma observada dentro do Espaço Cria, um escola de classe média alta localizada na cidade do Rio de Janeiro e com bastante flexibilidade para

incluir alunos, não apenas com necessidades especiais, mas bolsistas também. A turma de Iniciação, que seria o correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental e tinha 13 alunos, entre os quais sete eram atípicos, muitos ainda sem diagnóstico fechado. Recebendo acompanhamento externo de psicólogos, fonoaudiólogos e uma equipe interna de pedagogos e psicólogos.

A idade das crianças — entre sete e dez anos — e os alunos atípicos faziam da turma um pouco mais agitada que o normal. Geralmente o professor regente encontrou uma maneira especial de trabalhar com eles através da música. E a característica mais interessante dessa turma é que vieram juntos desde o Ciclo II. Portanto, as crianças estão integradas e acostumadas umas às outras. O Espaço Cria ainda não possui uma sala para Atendimento Educacional Especializado, mas o movimento entre a diretoria e a equipe pedagógica do Ciclo IV é de acolhimento e discussão das possibilidades de aprendizado para estas crianças. Esta turma especificamente possuía uma coordenadora própria, que fazia a articulação com os pais mostrando as possibilidades de aprendizado e evolução das crianças.

Então aqui já observamos algumas características que mostram o caminho para esta escola ser inclusiva: a liderança da diretoria, a parceria entre a equipe pedagógica, a tentativa de sempre pensar novos papéis e responsabilidades para os profissionais envolvidos com a turma e os ambientes flexíveis de aprendizagem. Quanto aos dois últimos itens, o Espaço Cria possui uma série de oficinas artísticas oferecidas aos alunos do ciclo IV para além de acessar seus outros tipos de inteligência, buscar novas formas de ensino-aprendizado. Entre elas oficinas de gastronomia, teatro, música, artes plásticas e brincadeiras tradicionais. Como o pátio da escola é enorme e integrado à natureza, essas crianças têm a possibilidade de explorar outros saberes e trabalharem a expressividade e o corpo. Já expliquei que era uma turma muito agitada e essas oficinas faziam com que pudessem fazer um trabalho de corpo integrado à natureza.

Dentro do Projeto Político Pedagógico da escola a proposta de inclusão a que se propõem é desenvolver um olhar individual para o desenvolvimento integral dessas crianças. Geralmente, a equipe pedagógica se reúne com os terapeutas que a criança tem fora da escola — psicólogos, psicomotricistas, terapeutas educacionais, fonoaudiólogos etc — e elencam em parceria os objetivos de desenvolvimento específico da criança para serem trabalhados dentro de suas possibilidades com base na BNCC e no currículo do Espaço Cria. Não existem os profissionais de Atendimento Educacional Especializado dentro da

escola, mas algumas crianças trabalham com profissionais particulares, pagos pelos pais. E, em casos de a criança precisar de muito auxílio e ser um bolsista, o Espaço Cria procura disponibilizar um profissional de educação para acompanhá-la individualmente.

Desta forma coletiva é construído um Plano Educacional Individualizado (PEI), que será atualizado periodicamente conforme a avaliação semestral do desenvolvimento da criança.

Há o cuidado para que a criança esteja integrada à escola, aprendendo e se desenvolvendo na companhia de outras crianças. (BENCHIMOL, 2021, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta turma passou por muitas mudanças nos últimos meses. A coordenadora pedagógica por motivos familiares e de saúde precisou sair da escola e voltar para São Paulo. E, num último momento, o professor regente saiu também da escola. Uma das questões importantes para os alunos atípicos é a permanência e uma sensação de investimento e pertencimento. As mudanças não foram muito produtivas para a turma de Iniciação.

Com saída do regente, entrou uma nova profissional, mais especializada em inclusão e que estabeleceu novos combinados com a turma. A primeira mudança foi ter uma conversa sincera e explicar aos alunos que a turma não estava sendo abandonada e que havia um investimento especial nela. Contar aos alunos sobre as dificuldades que provavelmente eles estavam passando e falar abertamente da condição de cada um. Ela explicou então que para permitir que a turma avançasse era necessário que eles aprendessem a escutar e se escutar. A maioria desses alunos ainda não estava alfabetizada e conseguiram concluir a alfabetização em menos de um ano com a nova professora. O trabalho tem sido contínuo com a atenção da regente e o restante da equipe pedagógica, para dar as melhores condições de aprendizado a estes alunos.

No entanto vimos que mesmo sendo uma escola privilegiada, de classe média alta, o Espaço Cria ainda carece de muitas qualidades para ser considerada uma escola integralmente inclusiva. O terreno da escola ainda é muito acidentado, o que dificulta muito um aluno que tenha alguma deficiência física ou faça uso de cadeira de rodas, ou seja, a acessibilidade não é cem por cento. Não existe uma sala de Atendimento Educacional Especializado nem um profissional responsável pela sala, que possa participar dos projetos de desenvolvimento

individual para cada aluno. As estratégias de ensino baseadas em pesquisa ainda não estão plenamente desenvolvidas. O Espaço Cria faz grupos de pesquisa frequentes, mas nenhum por enquanto que tenha como foco estas crianças.

Há muita boa vontade para tentar mudar e dar o melhor atendimento possível, mas como acontece também nas escolas públicas ainda há um despreparo dos profissionais para isso. Uma das grandes chaves para se fazer uma educação inclusiva é ousar nos projetos pedagógicos e experimentar novas formas de ensinar e de desenvolver estas crianças. Mas há também uma urgência em investir na formação continuada de profissionais para que eles possam estar mais perto do que vem sendo testado, feito e dado resultados nessa área da educação. Daí é que provavelmente partirão novas propostas pedagógicas e, principalmente, novas formas de formatar a avaliação escolar, distante das provas padronizadas.

O Espaço Cria se destaca melhor na questão atitudinal. Essa turma formada por crianças tão diferentes está junta há muitos anos. Os laços de amizade, afetividade e aceitação já foram feitos entre os alunos. E nisso a escola realmente tem bastante êxito.

Uma das principais intenções do Espaço Cria é manter a criança junto ao seu grupo de colegas de forma que ela se sinta feliz, integrada e pertencente. E depois de tudo que este grupo de crianças passou juntas, observa-se que foi a amizade e união entre elas que fez com que conseguissem transpôr as barreiras e mostrar que o amor e a confiança também são enormes aliados quando o assunto é inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, Mariana. **Projeto Político Pedagógico do Espaço Cria**. Espaço Cria, Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação especial. **Nota técnica nº 4/2014**, Brasília: MEC, 2014.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Como a inclusão acontece nas escolas brasileiras. **Todos pela educação**, São Paulo, 12 abri. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-inclusiva-como-a-inclusao-acontece-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 25 set. 2024.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão promove justiça – entrevista com Maria Teresa Êgler Mantoan. **Nova Escola**, São Paulo, 01 maio 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 24 set. 2024.

MARTINS, Ana Rita. Bullying contra alunos com deficiência. **Nova Escola**, São Paulo, 01 dez. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1458/bullying-contra-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 24 set. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, maio-ago, 2010.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Prática em Educação Especial e Inclusiva*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714615_EDUCACAO_ESPECIAL_HISTORIA_ETIOLOGIA_CONCEITOS_E_LEGISLACAO_VIGENTE. Acesso em: 24 set. 2024.

NAVELAIKO, Patrícia. A inclusão nas escolas: por que vemos mais alunos com deficiência hoje em dia? Curitiba, **Gazeta do Povo**, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/a-inclusao-nas-escolas-por-que-vemos-mais-alunos-com-deficiencia-hoje-em-dia/>. Acesso em: 26 set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr., 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavartus Prodeo, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.016

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO

Fabiane Silva Martins¹
Ana Carolina Cerveira Tavares²
Daniele de Jesus Moreira Costa³
Leila Fernanda Mendes Everton Rego⁴

RESUMO

Quando vislumbramos o Ensino de Ciências sabemos que é uma disciplina bastante relevante na formação de futuros cidadãos e constitui-se como um componente curricular primordial da Educação Básica. Na atualidade, considerando o ensino inclusivo, a temática da formação de professores tem estado bastante presente nas discussões frente aos inúmeros desafios que o ensino inclusivo apresenta. Assim, o presente artigo se constitui de um recorte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado onde abordamos a temática da inclusão com os professores de Ciências. Desse modo, para este trabalho, focaremos na abordagem sobre a concepção de professores de Ciências sobre a inclusão. Seguindo os preceitos da pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso tendo como instrumentos de coletas de dados o questionário no formato de formulário Google Forms. Os sujeitos da pesquisa foram um grupo de professores de Ciências de escolas pertencentes a esfera municipal de São Luís- MA. A análise dos dados nos demonstra que os professores possuem pouco conhecimento sobre a inclusão, demonstrando necessárias mudanças nos cursos de formação inicial de professores. Esperamos

1 Mestre pelo Curso de Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, pefsmartins@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, anacarolina@ifma.edu.br;

3 Mestre pelo Curso de Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, danielejmc2008@gmail.com;

4 Mestre pelo Curso de Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, leilaferreg@gmail.com;

que este trabalho contribua para discussões e aprofundamentos sobre a formação de professores no Brasil frente ao ensino inclusivo, considerando a real necessidade da educação brasileira e das necessidades educacionais dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão; Ensino de Ciências;

INTRODUÇÃO

A educação na atualidade abre espaço para discussões que levam em consideração novas configurações de ensino no âmbito escolar. Arroyo (2000, p.231), afirma que “a escola e os docentes têm de estar atentos às mudanças”, pois estas implicam diretamente nas ressignificações de práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. É interessante ressaltar que para a efetivação de uma perspectiva de educação mais eficiente, que promova de fato a aprendizagem dos estudantes, há que se pensar na forma como o ensino tem sido aplicado nos mais diversos campos do saber. Nesse sentido, com o ensino de Ciência não poderia ser diferente, por ser uma disciplina da área de exatas, muitos estudantes sem nenhuma deficiência acabam tendo inúmeras dificuldades para apreender os conteúdos ligados a esses campos do saber e quando se trata de sujeitos com deficiência as dificuldades e barreiras se ampliam cada vez mais.

O histórico da educação inclusiva no Brasil não acompanhou os dos países europeus e norte-americanos, iniciados após a Revolução Francesa, permanecendo num período de negligência ou omissão até a década de 50. Desta forma, apenas em 1970 que aconteceu no país a institucionalização da Educação inclusiva em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, e deste então, somente com a Constituição de 1988 que foi garantido o atendimento educacional aos indivíduos que apresentam deficiência, através do estabelecimento da integração escolar (MIRANDA, 2003).

Segundo Machado (2007) os registros históricos apontam que a sociedade sempre demonstrou uma atitude negativa e de exclusão em relação às pessoas com deficiências. Chegou-se a pensar que essas pessoas não precisavam aprender, informar-se e conviver com outras. Porém, com o passar dos anos essa realidade vem se modificando, como afirma Magalhães (2003): “em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo então as pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Voltar-se para a diversidade humana, no sentido de observar as singularidades dos seus sujeitos tornou-se peça fundamental do século para registrar a sua complexidade cultural, física e pessoal, dando foco aos direitos de inclusão

social para pessoas com deficiência (MAZZONI et al, 2001). Sendo assim, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2018)

A Constituição de 1988 afirma que a educação é um direito de todos para todos, não excluindo nenhum indivíduo pela raça, classe social ou por alguma deficiência. Nesse sentido, a educação visa a formação do cidadão por meio de compartilhamento de saberes e experiência e construção de conhecimento baseado no senso comum e em dados científicos. E quando consideramos que as pessoas com deficiência possuem uma profundidade quanto as suas relações e a sua vivência, torna-se necessário e possível o direito da educação para elas. Este direito à educação para pessoas com deficiência engloba não apenas o acesso a instituições de ensino, mas também o direito à inclusão escolar (SILVA, 2015).

A educação inclusiva é considerada um elemento-chave para a transformação social e deve estar presente em todos os espaços educativos, de forma interdisciplinar, transversal e holística. Essas questões exigem dos envolvidos novos conhecimentos teóricos e práticos, que facilitem sua compreensão e melhorem a sua construção (MACHADO, 2007).

Nas últimas décadas o Brasil tem paulatinamente consolidado a universalização do acesso à Educação Básica a todos os estudantes, independentemente das condições sociais, econômicas, cognitivas, físicas, sensoriais, religiosas e étnicas, atendendo ao que preceitua a Constituição Federal (1988) em seu Art. 206, que orienta: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

De acordo Censo Escolar 2020, houve uma forte ampliação de matrículas nas escolas públicas brasileiras, o número de matrículas de estudantes da educação especial é 1,3 milhão, destacando o aumento de 34,7% em relação a 2016, a maior concentração de matrículas está no ensino fundamental, com 69,6% das matrículas (IBGE, 2020).

A ampliação gradual de matrícula em todas as etapas de ensino gerou a necessidade de reconfiguração deste espaço, que deve se configurar como

espaço inclusivo, aberto para a diversidade, adaptada para atender a todos em suas potencialidades e necessidades.

Porém, algo que não permite uma inclusão efetiva é o conceito de exclusão, encontrado nas sociedades primitivas, que perdurou por um longo período e resultou num ambiente escolar voltado para os privilegiados e que segregava os que possuíam limitações. Apenas com o processo de democratização da escola que houve um enfoque na inclusão de alunos com necessidades especiais e na universalização da acessibilidade, porém ainda se excluem indivíduos e grupos que não se encaixam nos padrões da escola (BRASIL, 2007). Preocupa-se então em destacar que para a inclusão acontecer as diferenças devem ser tratadas positivamente nos espaços escolar e sociais como um todo, de tal forma que estes ambientes sejam livres de preconceitos e abertos à diversidade (ANTUNES, 2008).

Atualmente, considera-se que o melhor espaço para que estudantes com deficiência possam se desenvolver é estando nas salas de aulas comuns, pois, “[...] são perceptíveis os avanços sociais e cognitivos que a inclusão tem proporcionado a esses estudantes e a todos que convivem com eles diariamente” (MEDEIROS; SILVA; MÓL, 2019, p. 99)

Anjos e Mól (2019) apontam que a vivência escolar em salas de Ensino Regular, mais especificamente nas aulas de Ciências, pode favorecer o desenvolvimento de estudantes com deficiência, sabendo que a disciplina é considerada relevante para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. A Constituição Federal de 1988 assinala em seu capítulo III, art. 206, inciso I que todo cidadão deve ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123). No que se refere à base legal educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 apresentou inovações ao defender o acesso de estudantes com Necessidades Especiais ao Ensino Regular, definindo-o como Educação Especial (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o artigo 58 da LDB define a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 39).

Assim, evidenciamos o direito de todos estarem nas salas de aulas regulares

METODOLOGIA

Com base nos preceitos qualitativos de investigação e escolhendo como participantes da pesquisa os professores de Ciências atuantes no Ensino Fundamental (2ª etapa), das turmas de 9º ano das escolas municipais de São Luís – MA, este estudo adotou procedimentos que objetivaram gerar conhecimentos para a aplicação prática e resolução de problemas específicos (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Dessa forma, afirma-se que teve caráter de pesquisa exploratória, pois elas são desenvolvidas a fim de “[...] proporcionar visão geral, acerca de determinado fato [...]” (GIL, 2008, p. 27). Em relação às técnicas empregadas seguimos pela perspectiva do Estudo de Caso, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 128) “representa a estratégia preferida quando colocamos questões do tipo “como” e “por que”.

Para alcançarmos os objetivos propostos realizamos entrevistas e questionários, aplicados através do aplicativo WhatsApp e via formulário Google Forms, respectivamente, devido ao período de distanciamento social estabelecido nas instituições de ensino no país, durante o pico da doença ocasionada pelo Sars Cov II (COVID 19), que coincidiu com o período de coleta de dados desta pesquisa. No primeiro momento realizamos a aplicação dos questionários compostos de 12 perguntas fechadas, com o objetivo de identificar seus perfis formativos e tempo de experiência no magistério e posteriormente realizamos a entrevista semiestruturada compostas de seis perguntas abertas, a fim de obter mais informações a respeito de suas experiências e concepções a respeito do ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual. Convém ressaltar que os professores colaboradores da nossa pesquisa fazem parte de um grupo de escolas que compõem o Núcleo do bairro do Anil, perfazendo um total de 10 escolas, mas apenas oito escolas possuíam professores de Ciências, ministrando a disciplina em turma do 9º ano.

Para a interpretação dos dados fizemos uso da Análise de Conteúdo seguindo as orientações teóricas de Bardin (2006). Sobre a Análise de Conteúdo, Minayo (2001, p. 74) explica que “[...] constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descobertas do que está por trás dos conteúdos manifestos”. Dessa forma, após minuciosa exploração e realização da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) organizamos os blocos na perspectiva de uma rede sistêmica e apresentaremos as discussões construídas

a partir de perguntas direcionadas aos professores colaboradores que são mais específicas sobre suas opiniões a respeito inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, esse trabalho teve a intenção de pesquisar sobre concepções de professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Ciências. Sendo assim, os dados analisados referem-se a responder duas questões de pesquisa que nortearam nossas discussões. As respostas foram organizadas por meio de unidades de significados que foram compiladas pela interpretação dos dados e agrupadas por semelhança de sentidos, dando origem assim, a dois blocos de análises que correspondem ao nosso interesse de investigação. Neste trabalho nos debruçamos sobre os resultados demonstrados no bloco I teve por finalidade evidenciar qual a concepção dos docentes acerca do tema Educação Inclusiva - EI, envolvendo os aspectos legais e as opiniões dos professores sobre a temática. Desse modo, as unidades de significado mais recorrentes foram organizadas em duas categorias, a saber: a) Direito de todos; b) Dever do Estado.

A categoria “Direito de Todos” nos revelou que a maioria dos colaboradores considera importante a EI, contudo, uma boa parte afirma que não possuem o conhecimento necessário sobre a base legal que rege essa modalidade de educação prevista na LDB n.º 9394/96. De acordo com 50% dos entrevistados, a EI se faz necessária para a garantia de direitos, entretanto, 75% alegaram que não se sente preparado e capacitado o suficiente para atender às diversas especificidades desse público e ainda 25% veem a modalidade como importante caminho para a busca da cidadania.

Glat e Blanco (2009) já definiam a Educação Inclusiva como uma possibilidade de se fazer um novo modelo de escola, que favorecesse o acesso e a permanência de todos e onde mecanismos de seleção e discriminação dessem lugar a procedimentos que superassem as dificuldades para a aprendizagem, mas:

[...]Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de integração vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e

estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16).

A EI vai além de uma proposta educacional, ela precisa ser efetivada com uma nova cultura escolar, que busque desenvolvimento de respostas educativas para todos os estudantes. Nesse sentido, segundo Glat e Blanco (2009, p. 17), “A proposta da Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola [...]”, mas para isso é imprescindível que a escola adquira novas intenções e escolhas curriculares, pois a proposta não se resume à matrícula do aluno no ensino regular, sobretudo é preciso que o espaço escolar seja um ambiente onde se aprendam os conteúdos socialmente valorizados para todos os estudantes (GLAT; BLANCO, 2009).

Chamou-nos atenção a resposta de um professor que se posicionou da seguinte forma: “Creio que é importante, mas questiono a atribuição total ao professor como entendo que esteja acontecendo...” (P8). Essa fala nos remete a Mazzotta e D’Antino (2011) quando abordam a inclusão feita atualmente nas escolas, que garante a matrícula e a permanência dos estudantes com deficiência na escola, mas não considera suas necessidades específicas de recursos, suporte e serviços especializados, o que contribui para que a boa disponibilidade do professor em aceitar alunos com necessidades educacionais especiais seja sobrepujada devido às dificuldades como carência de recursos e orientação especializada, tendo ainda um número elevado de estudantes por turma.

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade colaborativa da Educação Especial, modalidade prevista pela LDB n.º 9394/96, que também vem passando por um processo de resignificação, direcionando seu papel não somente ao atendimento especializado direto, como também para servir de suporte às escolas regulares no sentido de ajudar a entender as necessidades educativas diferenciadas e específicas para aprender, não devendo ser considerada como um sistema educacional à parte, mas, sobretudo, “como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deveria dispor para atender à diversidade de seu alunado” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 1).

Durante muito tempo a Educação Especial se organizou como um sistema segregado e paralelo ao ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI trouxe o Atendimento Educacional Especializado – AEE para dentro das escolas, definindo o AEE como conjunto

de atividades organizados de forma a complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Logo, seu principal objetivo é promover as condições necessárias para a aprendizagem e efetiva participação desses estudantes no ensino regular (BRASIL, 2008).

No entanto, com as mudanças de demandas aliadas ao avanço da ciência e da tecnologia e às novas expectativas sociais, os profissionais da área têm sido desafiados a buscar novas configurações para a educação escolar que acolha a todos, independentemente de suas condições ou limitações (GLAT; BLANCO, 2009).

Na categoria “Dever do Estado” podemos perceber que 50% dos colaboradores destacam a importância de existir da modalidade, mas, em contrapartida, 25% alegam que, na prática, esse direito tem sido pouco atendido dentro das estruturas escolares existentes. De fato:

A Política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT, BLANCO, 2009, p. 16).

Sobre esse assunto, Azevedo e Camargo (2016) consideram que a disposição governamental em alavancar e reconhecer a necessidade da inclusão tem favorecido a existência de processos sistêmicos distantes do que é almejado para o sucesso da prática.

Segundo os autores acima citados:

Tais ações têm ignorado que o processo de inclusão do outro não se dá por decreto: não basta fazer todos os cidadãos dividirem o mesmo espaço, é mister também propiciar condições que viabilizem o diálogo, que permitam interação comunicativa, na qual os sujeitos envolvidos possam expressar seus anseios antes das deliberações (AZEVEDO; CAMARGO, 2016, p. 29).

Mantoan (2004) enfatiza que transformações de grandes proporções precisam ser feitas abarcando os setores pedagógicos, administrativos, de prestação

de serviços, etc., para que uma escola se torne de fato inclusiva, como forma também de vencer os preconceitos existentes nas futuras e atuais gerações.

Para Batista e Tacca (2011), a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão são três elementos que se alternam no cenário escolar, contudo, a garantia do direito a todos à educação tem sido efetivada por força da lei. Assim:

[...] A inclusão, desta perspectiva, não acontece por uma transformação do olhar humano, que levado pela evolução da consciência, pelas muitas habilidades que desenvolveu, pelos recursos tecnológicos aos quais teve acesso, pode enxergar no outro o seu igual, a sua semelhança [...] (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140).

É notório que a garantia de acesso à educação já se efetivou por meio da lei, todavia, a garantia de aprendizagem, que perpassa os diferentes níveis educacionais, não se efetiva apenas com a garantia de apoio material e tecnológico, pois “[...] o contexto de ensino-aprendizagem deve ser repensado tendo como meta a criação de espaços relacionais que contribuam para o desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores da aprendizagem (BATISTA; TACCA, 2011, p. 241).

Jacobi (2003) destaca que é papel dos professores a atitude de mediadores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão da responsabilidade de cada um na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesses aspectos, o professor cuja proposta é promover a inclusão em um ambiente escolar deve evitar projetos que se apresentam muito técnicos, concentrando-se prioritariamente em informações direcionadas para a realização das etapas propostas, em detrimento de outros aspectos de caráter social e da própria inclusão; e também se preocupar com a necessidade de haver metodologias próprias de avaliação, e as etapas presentes num planejamento estruturado para ser executado em sala, onde cada aluno precisa ser analisado e avaliado passo a passo.

Considerando a dificuldade de os professores lidarem com expressões e alunos que diferem dos padrões tradicionais, destaca-se a necessidade de o processo de formação de professores ser norteado por uma compreensão de que a deficiência não deve ser entendida como dissociada da vida. Isso implica que a inclusão dos estudantes deve ser compreendida a partir do cotidiano deles, com os atravessamentos de gênero, raça, classe social, religiosidade, perspectivas de vida, principalmente, pois os alunos surdos formam uma comunidade com

cultura própria, já que normalmente são advindos de um ambiente limitado de comunicação (GESSER et al, 2012).

A instituição de ensino superior, que tem como principal papel a formação profissional, deve se responsabilizar por contribuir junto a redes de iniciativas colaborativas que podem oferecer suporte quanto a inclusão aos profissionais da educação, pois construir conhecimento não é exclusivo das universidades e escolas, sendo de grande importância a contribuição da vivência e do cotidiano do aluno (possuindo ele alguma deficiência ou não) para a produção da ciência, assim sendo indissociável a alfabetização científica das políticas de inclusão. Portanto, também é responsabilidade da universidade a transformação da prática educativa inclusiva dos profissionais do ensino, a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada (SILVA FILHO e BARBOSA, 2015).

Levando em consideração que a proposta de inclusão chegou ao contexto escolar para os professores já formados como de maneira “imposta” e inusitadamente, a inclusão surge como uma problemática que afasta ainda mais os docentes dos educandos com necessidades educacionais. Então, surge a necessidade do comprometimento dos profissionais da educação na participação em programas de Educação Continuada, visto que a integração otimiza a atuação das equipes em consonância com a realidade da instituição e ameniza os agentes estressores relacionados a falta de capacitação para lidar com alunos com deficiência (NAUJORKS, 2002).

Facci (2003) afirma que, é o trabalho mediado do professor que fará a diferença no aprendizado do estudante, e se o trabalho pedagógico estiver voltado às limitações do mesmo, e não às suas potencialidades, certamente a prática e os investimentos dispensados não irão atender suas necessidades e muito menos promoverão o seu desenvolvimento psíquico e a transformação de suas funções psicológicas superiores expressas por habilidades. Para tanto, se torna essencial a busca por metodologia de ensino e práticas diferenciadas e criativas que possam de fato garantir que o mesmo avance na direção de uma aprendizagem proveitosa que o prepare para a vida, na perspectiva de que, nossos estudantes, na condição de aprendentes, possam ser capazes de resolver habilmente os mais variados problemas matemáticos que por ventura tiverem acesso.

Atualmente, considera-se que o estudo de ciências possa favorecer a formação de pessoas mais críticas e participativas na sociedade e mais respon-

sáveis com o meio ambiente, pois o conhecimento científico pode levar a melhor compreensão do movimento natural da ciência e das transformações do mundo (SASSERON; MACHADO (2017), SASSERON, (2015), BRASIL (2017).

A formação docente tem papel fundamental para um trabalho pedagógico adequado, que deve se pautar no respeito à diversidade e no entendimento do papel de igualdade e diferença em contextos educacionais inclusivos, mas, para isso também é necessário que o espaço escolar modifique sua estrutura física, metodológica e atitudinal e que os professores tenham formação inicial adequada para exercerem seu papel em espaços inclusivos. A respeito desta formação, Camargo (2016) avalia que é importante que os docentes reflitam sobre sua concepção de deficiência como uma condição limitante e possam estar abertos a utilização de novas práticas em sala de aula, que possam contemplar a todos indistintamente.

Nas considerações de Medeiros e Mól (2019) tanto o professor especialista quanto o professor do ensino regular precisam repensar as suas práticas para que as escolas de Educação Básica sejam escolas inclusivas. Logo, a construção do conhecimento de estudantes com deficiência não é função apenas do professor de AEE, pois, a este cabe a incumbência de tentar minimizar as barreiras imposta ao estudante, relacionadas a sua deficiência, assim, “[...] cabe a esse profissional apoiar e trabalhar de forma colaborativa com o docente da classe comum nas práticas pedagógicas necessárias à inclusão [...]” (MEDEIROS; MÓL, 2019, p. 106).

Quando falamos de uma prática pedagógica inclusiva, não podemos esquecer que o planejamento desta prática pode demandar uma articulação entre recursos e objetivos individualizados e os objetivos e proposta curricular coletivos. Assim concordamos que a inclusão não é uma tarefa fácil, mas, Bastos e Cenci (2019, p. 163) consideram que ela pode se tornar mais leve, pois a “organização de um planejamento com características de acessibilidade e de um design universal pode garantir que alunos com e sem deficiência se beneficiem do processo de aprendizagem.”

Portanto, os cursos de formação de professores são considerados peças-chave para o trabalho dessa demanda. Sobre esse assunto Schön (2000) considera que fatores como desarticulação teoria e prática, fragmentação das disciplinas, falta de diálogo entre o trabalho realizado nas escolas e a pesquisa desenvolvida nas universidades resultam na continuação do modelo de racio-

nalidade técnica que comumente configuram os currículos de formação de professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou uma reflexão diferenciada sobre a temática, tendo em vista as especificidades da disciplina de Ciências, que englobam muitos elementos para sua aprendizagem. Conforme as entrevistas realizadas com uma amostragem de professores que lecionam esta disciplina em escolas da rede municipal de São Luís foi possível identificar que estes conhecem muito pouco sobre as especificidades que um estudante com deficiência possui, demonstrando necessidades formativas docentes desde a graduação.

O processo da inclusão ainda precisa ser bastante discutida e ouvir os professores é fundamental para a melhoria desse processo. Faz-se importante também que as escolas possuam aporte de recursos humanos e tecnológicos para desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência. Enfim, precisamos de fato valorizar e discutir a temática da inclusão, para que esta se torne uma prática real nas nossas escolas.

Cabe destacar que uma proposta inclusiva deve também considerar os docentes envolvidos neste processo e que a formação continuada contribui para a uma inclusão mais efetiva, já que prepara os professores para planejar e realizar aulas que criam um ambiente que englobam todos os envolvidos numa sala de aula.

Para uma educação inclusiva de fato, há a necessidade direta dos professores inclusivos em sala de aula, que contemplem alunos com deficiência das mais diversas, em seu planejamento, na elaboração dos materiais didáticos e execução de projetos voltados para a inclusão, sendo importante focar na formação continuada desses professores para a melhoria da educação inclusiva.

Pode-se verificar que muitos professores demonstram concordar com a inclusão, reconhecem que os alunos inclusos possuem direitos e merecem estar inseridos no contexto escolar, mas, apontam dificuldades encontradas, que impede a sua atuação enquanto docente e a aprendizagem significativa por parte dos alunos, dentre estas a falta de recursos adaptados e a falta de profissionais que possam lhes auxiliar ou mesmo orientar seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, acredita-se que a formação de professores para a inclusão deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Logo, o

professor precisa ser formado de modo, a saber articular seus conhecimentos e competências mediante ação e reflexão teórico-prática que auxiliem aos estudantes superar as dificuldades historicamente existentes no contexto do ensino das ciências exatas.

Essas dificuldades, portanto, podem ser superadas com a aplicação de estratégias de ensino que consigam abarcar questões que perpassam pelo universo conceitual atuando no campo do cognitivo, no que se refere à forma como os estudantes de apropriam de determinado conteúdo. No tocante ao ensino de Ciências, Mol e Silva (2019), assinalam que o ensino de Ciências da Natureza tem sido um desafio para professores regentes de classes comuns quanto ao processo de inclusão. Nossa pesquisa concorda com a opinião dos autores e vislumbra que a questão da formação de professores para atuar em Ensino de Ciências numa sala de aula inclusiva é uma questão central e ainda precisa ser bastante discutida e aprimorada, necessitando que ocorram mudanças nos cursos de licenciatura e formação de professores.

Recordamos uma afirmação de Sant’Ana (2005) quando considera que a participação em cursos eventuais de formação continuada não bastam para suprir a demanda de formação dos docentes, mas que esta deve acontecer de forma contínua, permanente e integrada às ações da escola. Sabemos que embora existam avanços nos cursos de licenciatura em prol da formação para a diversidade, muito ainda precisamos avançar para que, na prática, o professor de fato se sinta preparado para exercer a docência com as exigências atuais que esta demanda impõe a ele.

Outro fator importante a ser observado é a questão da estrutura física, de recursos humanos e apoio pedagógico que possam dar suporte ao trabalho do professor, bem como prover orientações sobre como conduzir determinadas situações. Logo, se quisermos que as aulas de Ciências tornem-se de fato inclusivas, essas questões precisam ser revistas e sanadas e o professor precisa ter conhecimento de recursos didáticos adaptados às necessidades específicas de estudantes com deficiência visual, pois somente assim poderá contemplar este público em suas aulas.

O que percebemos é que propostas educacionais inclusivas têm sido construídas e discutidas de forma eficiente, entretanto, as escolas brasileiras ainda necessitam de profundas transformações, tanto em relação à estrutura física, quanto às atitudes de professores, gestores e demais componentes da equipe escolar em relação ao trabalho escolar inclusivo, que possam dar suporte

ao trabalho docente. Logo, a formação docente tem papel fundamental para o trabalho pedagógico adequado, que deve se pautar no respeito à diversidade e no entendimento do papel de igualdade e diferença em contextos educacionais inclusivos, mas, para isso também é necessário que o espaço escolar modifique sua estrutura e que docentes reflitam a concepção de deficiência como uma condição limitante e possam estar abertos a utilização de novas práticas em sala de aula, que possam contemplar a todos indistintamente.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Heraldo dos; MÔL, Gerson de Souza. Combate à discriminação e ao preconceito: um compromisso social dos professores de Ciências. In: MÔL, Gerson de Sousa (Org.). **O Ensino de Ciências na escola inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. **Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p.188-203, jul. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Hernani Luiz; CAMARGO, Eder Pires de. Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (l. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

BATISTA, Anelice da Silva; TACCA, Maria do Carmen Villela Rosa. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans, TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BASTOS, Amélia Rota Borges de; CENCI, Adriane. Desenvolvimento de práticas inclusivas: aportes teórico-práticos para o apoio aos estudantes em estágio de docência. In: MÔL, Gerson de Sousa (Org.). **O Ensino de Ciências na escola inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394. Brasília: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001, pp. 39-40, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 3 de dez. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v. 04, n. 05. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei n.º 13.146. Brasília: Centro Gráfico, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versãofinal_site.pdf. Acesso em 15 dez 2019.

MACHADO, S. D. A. **Aprendizagem em matemática**: registros de representação semiótica. 3ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de educação especial: Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GESSER, Marivete et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicol. Esc. Educ.**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.229-236, dez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.189-206, março, 2003.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. 35 p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revistas CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul/set. 2004.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p.29-34, maio 2001.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Inclusão social de pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MEDEIROS, Priscila Caroline Valadão de Brito; MÔL, Gerson de Souza. O professor especialista no contexto do ensino de Ciências. In: MÔL, Gerson de Souza (Org.). **O Ensino de Ciências na escola inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

MEDEIROS, Priscila Caroline Valadão de Brito; SILVA, Keila Christina Desidério da; MÔL, Gerson de Souza. **Atendimento Educacional Especializado: um mecanismo de inclusão**. In: MÔL, Gerson de Souza (Org.). O Ensino de Ciências na escola inclusiva. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. 2003. s/v. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Unimep, Piracicaba, 2003.

NAUJORKS, M N. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos**, S.l, v. 20, n. 1, p.01-06, jan. 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo – RS, 2013.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago, 2005.

SASSERON, Lucia Helena. ALFABETIZAÇÃO CIENTIFICA, ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E ESCOLA. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, p. 49-67, nov. de 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vitor Fabrício. **Alfabetização Científica na Prática: inovando na forma de ensinar física**. 1ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, [s.l.], v. 6, n. 2, p.353-368, 17 ago. 2015. <<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>>. Acesso 22 out 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernando Peixoto. A pesquisa científica. In. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo(Orgs). **Métodos de Pesquisa**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHON, Donald Alan. **Educando o profissional reflexive: um novo olhar para o Ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.017

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS: NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DE DOCENTES E SUA PERCEPÇÃO ACERCA DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Renata Herta Weiss¹
Juliana Lira de Andrade²
Elka do Couto C. de Carvalho³
Inês Barbosa de Oliveira⁴

RESUMO

Ao longo das últimas duas décadas, observamos a implementação de diversas políticas públicas educacionais que contribuíram para a inclusão no ensino superior de pessoas pertencentes às classes menos privilegiadas, social e economicamente, minorias étnicas e pessoas com deficiência. Nesse período, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, cursos e turnos de oferta, bem como o número de matrículas, cresceu vertiginosamente. No entanto, o número de concluintes segue expressivamente inferior ao número de ingressantes. Nesse sentido,

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores da Universidade Estácio de Sá - RJ, renata.weiss@gmail.com;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores da Universidade Estácio de Sá - RJ, julianaliradeandrade@gmail.com;
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores da Universidade Estácio de Sá - RJ, elkacarvalho@gmail.com;
- 4 Doutora em Educação, Universidade de Estrasburgo, 1993 e Professora da Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores na Universidade Estácio de Sá - RJ, inesbo2108@gmail.com;

concordamos com a ideia de que as políticas educacionais em exercício priorizam a solução de problemas e o atendimento de demandas, mas nem sempre estão alinhadas com as necessidades da sociedade. Com o intuito de entender melhor as razões dessa discrepância, nossa investigação, parte de pesquisas em andamento, almeja identificar as razões que levam esses estudantes a desistirem no meio do caminho, o que se reflete em elevadas taxas de evasão, especialmente no primeiro ano do curso, bem como sugerir ações que possam contribuir para a permanência desses estudantes e seu êxito na jornada acadêmica, a partir de então, mais focada em uma emancipação social democratizante. Para tal, nos dedicamos, neste trabalho, a compreender a partir de entrevistas/conversas realizadas com docentes de IES públicas e privadas, como eles percebem, em seus cotidianos, tanto as principais questões motivadoras da evasão de seus discentes, quanto à efetividade das políticas de acesso e permanência e suas principais sugestões para a redução da evasão e aumento dos percentuais de concluintes.

Palavras-chave: acesso e permanência; políticas de inclusão; democratização; cotidianos, direitos humanos.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a busca por inclusão social e a expansão das oportunidades de acesso dos cidadãos a níveis mais avançados de educação têm influenciado a formulação de políticas públicas e estimulado o desenvolvimento do ensino superior (Marinho-Araújo; Almeida, 2020).

Nos últimos 30 anos, o ensino superior em países em desenvolvimento, como o Brasil, passou por várias transformações. A partir de 2003, políticas educacionais priorizaram o aumento de vagas nas redes pública e privada, a expansão de instituições e campi, além da diversificação de cursos e turnos, visando à democratização do acesso, o que resultou no aumento de ingressantes e matriculados nas IES.

Entretanto, as disparidades no acesso ao ensino superior continuam sendo uma realidade incontestável no Brasil. Embora haja um aumento nas políticas voltadas para o ingresso de estudantes nas IES, a permanência e a conclusão seguem significativamente abaixo do observado em outras regiões do mundo, além de serem bastante desiguais dentro do território nacional. Conforme indica a Figura 1, há uma concentração de matrículas e de IES na região Sudeste, uma das menores em extensão territorial.

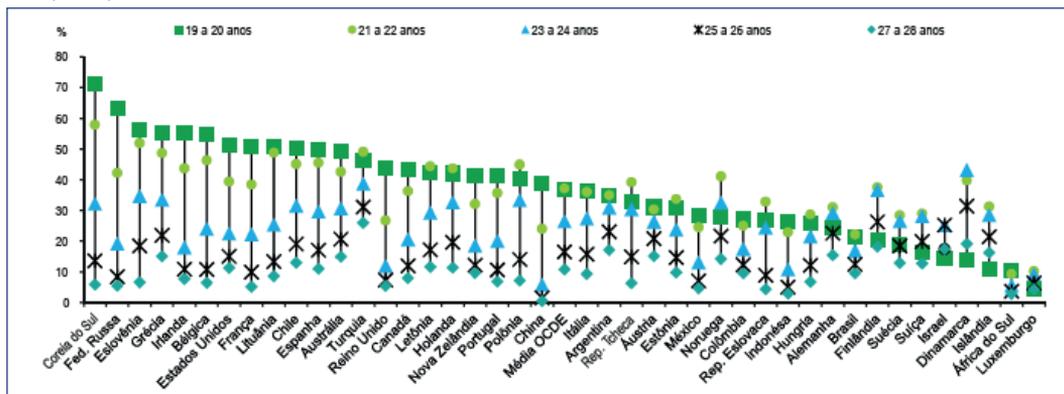
Figura 1 - Matrículas e Instituições de Ensino Superior (IES), por região do país



Fonte: SEMESP - Mapa do Ensino Superior, 2019

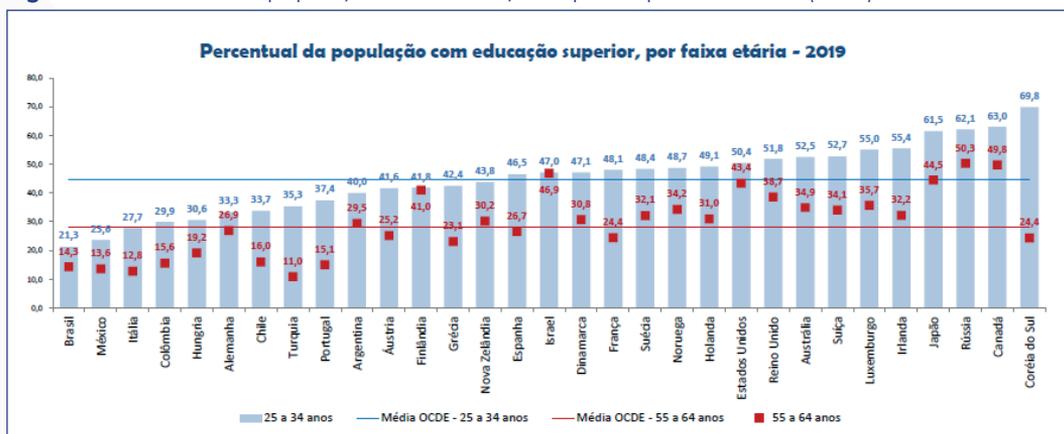
Apesar dos avanços das últimas décadas, dados da OCDE⁵ mostram que, em 2017, apenas 21% dos brasileiros entre 19 e 20 anos estavam matriculados no ensino superior, colocando o Brasil atrás de países como Colômbia (27%), México (28%), Argentina (35%) e Chile (50%), conforme a Figura 2. Além disso, nos países da OCDE, a média de matrículas nessa faixa etária é de 37%. A Figura 3 revela que, em 2019, o percentual de brasileiros com ensino superior, por faixa etária, é bem inferior ao de outros países.

Figura 2 - Taxa de matrícula na Educação Superior da população entre 19 e 28 anos, por grupos etários (2017)



Fonte: Education at a Glance, 2019.

Figura 3 - Percentual da população com educação superior, por faixa etária (2019)



Fonte: Censo da Educação Superior, 2019.

5 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

O princípio da igualdade de oportunidades para o acesso e a permanência na educação está previsto no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Neste período, o Jornal da Unicamp noticiou que o índice médio de evasão dos cursos nas universidades públicas brasileiras era de 40,4% (Unicamp, 1996).

Passados vinte e três anos, em 2019, o índice médio de evasão nas universidades públicas brasileiras aumentou mais de 10%, alcançando a faixa de 54% (Inep, 2020). Esse dado revela um problema sensível - a educação e a formação dos estudantes -, que afeta diretamente a sociedade e demanda ações efetivas. É essencial identificar as causas dessa evasão, para que as políticas de democratização do acesso não sejam inócuas em relação aos seus propósitos de oferecer uma formação de qualidade e contribuir para a redução das desigualdades sociais.

O Brasil possui uma das mais altas taxas de evasão escolar entre adolescentes na América Latina, alcançando 7,6% em 2018, segundo dados do IBGE⁶. Quando analisadas as regiões Norte e Nordeste, essa taxa é ainda maior, chegando a 9,2%, enquanto na região Sudeste, se mantém em torno de 6%. Além disso, a evasão escolar é mais elevada entre os homens, com uma taxa de 8,1%, do que entre as mulheres, que apresentaram 7%. Também se nota uma taxa mais alta entre pessoas pretas ou pardas, com 8,4%, em contraste com a taxa de 6,1% entre os brancos.

Importante não se ignorar o problema da evasão escolar, resultante tanto de um processo de exclusão social quanto de uma inclusão em uma escola que também exclui. Afinal, como ressalta Ferraro (2018), é justamente essa “miopia da percepção seletiva e incompleta e a consequente visão acrílica da realidade” que permitiu ao país aceitar e conviver com uma desigualdade naturalizada ao longo de todo o processo de modernização (Ferraro, 2018, p. 323).

Diogo *et al.* (2016), aponta ser possível discernir dois tipos de variáveis associadas ao fenômeno da evasão: variáveis externas à IES, tais como aptidão individual, condições socioeconômicas e desafios pessoais dos alunos; e internas, como infraestrutura da IES, corpo docente e suporte socioeducacional. De acordo com essa perspectiva, Almeida (2007 apud Diogo *et al.*, 2016) destaca que a análise do fracasso escolar e a evasão de um curso deve considerar a

⁶ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

lógica de corresponsabilização, integrando variáveis pessoais, dos professores e ambiente de aprendizagem.

Diversos fatores podem influenciar a evasão no ensino superior, entre os principais estão a falta de vocação e o desconhecimento sobre a profissão escolhida, que podem gerar frustrações e decepções diante da realidade universitária. Além disso, segundo Gaioso (2006), a evasão também pode ser resultado de problemas estruturais nas instituições de ensino, como a falta de preparo dos docentes e a inadequação das metodologias aplicadas, especialmente no que diz respeito à organização curricular.

Outro aspecto a ser considerado é a pressão financeira, que leva muitos alunos a precisarem trabalhar, exacerbando a evasão devido à ineficácia do apoio socioeducacional. Essa análise evidencia a complexidade do problema, corroborando a afirmação de Paredes (1994) sobre a multiplicidade de fatores envolvidos.

Reside aí a relevância maior do presente estudo, contribuir para divulgar o que vem acontecendo no cotidiano da Universidade, através das narrativas dos professores, e de suas impressões sobre as causas que motivam o aumento da evasão.

Segundo Lobo (2007), “qualquer fenômeno que comprometa o crescimento do número de alunos de graduação, afetará todo o ensino superior.”. Isso faz com que seja proeminente o preparo do ambiente acadêmico, diminuindo assim o risco de abandono.

Não obstante o crescimento significativo do número de ingressantes nos últimos 20 anos, a proporção de concluintes ainda é muito pequena, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Relação entre ingressantes e concluintes do ensino superior no período 2003-2019

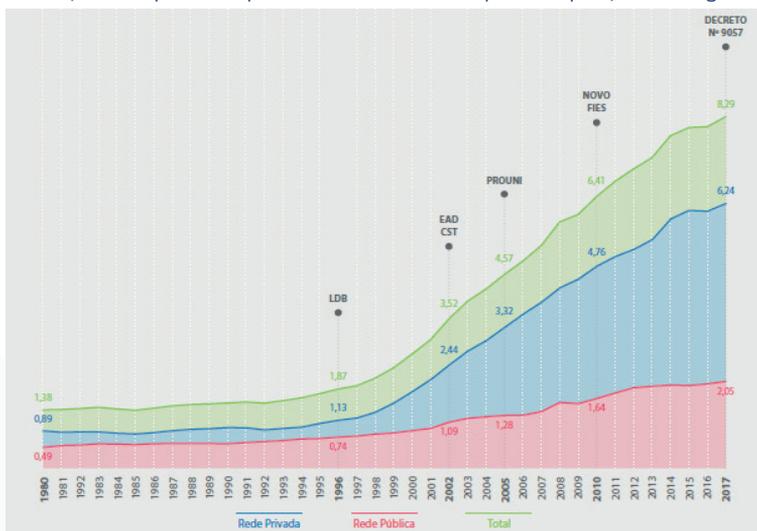


Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do Censo da Educação Superior (2003 - 2019)

A desproporção entre ingressantes e concluintes indica que a democratização do acesso ao ensino superior para pessoas desfavorecidas não é suficiente. É essencial garantir condições de permanência e sucesso ao longo da jornada. Segundo o Censo do Ensino Superior (2019), apenas 2.041.136 pessoas ingressaram na educação superior presencial, enquanto cerca de 934.037 concluíram o curso. Em um país com mais de 200 milhões de habitantes, apenas cerca de 1% conseguiu ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, e menos de 0,5% concluiu a graduação.

As políticas públicas educacionais concebidas e implementadas nas duas primeiras décadas dos anos 2000, entre as quais cabe destacar o Fies, Prouni, e a Lei de cotas⁷ (Figura 6), contribuíram para o aumento expressivo de ingressantes no ensino superior entre 2003 e 2019, viabilizando o acesso dos indivíduos das classes menos favorecidas, de modo que esse ingresso deixasse de ser algo inatingível.

Figura 6 - Matrículas realizadas no ensino superior no período entre 1980-2017, com indicação dos anos de implementação das políticas públicas educacionais para ampliação do ingresso de alunos



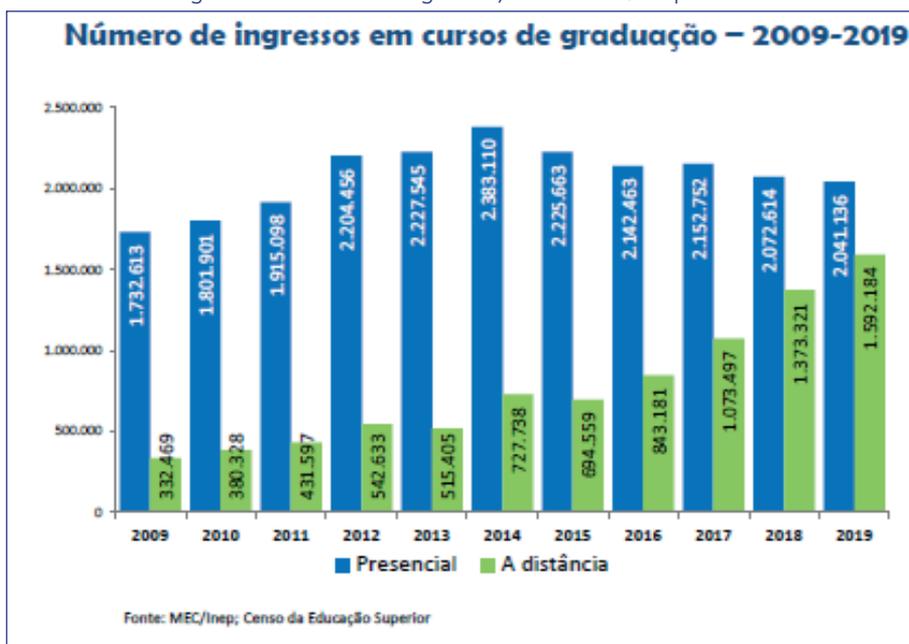
Fonte: SEMESP - Mapa do Ensino Superior (2019)

Cabe ainda destacar que a educação a distância, cujo crescimento foi acelerado a partir do final da década de 2000, desempenhou papel essencial no

7 Lei de Cotas - A Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>).

processo de democratização do acesso, proporcionando oportunidades educacionais flexíveis e acessíveis para um número mais amplo e diversificado de estudantes, independentemente de suas localizações geográficas ou circunstâncias. A Figura 7, a seguir, traz o número de ingressos em cursos de graduação no Brasil, no período entre 2009 e 2019.

Figura 7 - Número de ingressos em cursos de graduação no Brasil, no período 2009-2019

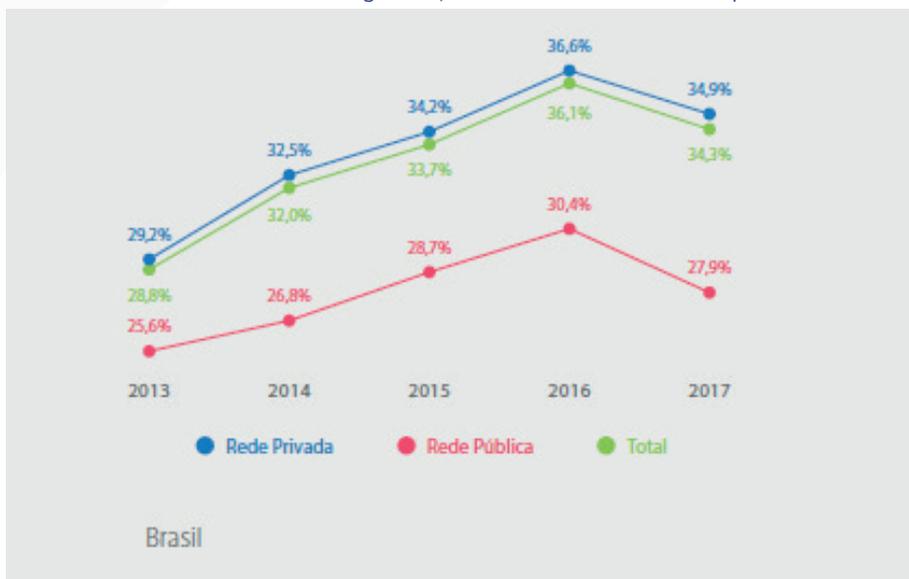


Fonte: MEC/INEP - Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2019)

A partir de 2009 observamos que o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente, a cada ano e a participação no total de ingressantes nessa modalidade, passou de 16,1% em 2009, para 43,8% em 2019. No período compreendido entre 2014 e 2019, a quantidade de ingressantes nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3%.

Não obstante a consolidação das políticas de democratização do acesso e da expansão do ensino a distância, que facilitou o acesso para quem não podia se deslocar até as IES, as taxas de evasão no ensino superior cresceram vertiginosamente, principalmente nos cursos à distância, conforme Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Taxa de evasão em cursos de graduação a distância no Brasil, no período entre 2013-2017



Fonte: SEMESP - Mapa do Ensino Superior (2019)

Perante essa conjuntura, Menezes (2019) destaca que a garantia da permanência e apoio aos estudantes, principalmente os das classes menos privilegiadas, tem sido objeto de análise e debate, entre aqueles que reconhecem a amplitude e relevância dessas políticas e iniciativas na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Afinal, a evasão é um fenômeno complexo e se configura como um sério problema com consequências sociais, acadêmicas e econômicas, que alcança tanto IES públicas quanto privadas. No entanto, de acordo com Baggi e Lopes (2010) “são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”.

Diante deste cenário é fundamental compreendermos o papel das IES na diminuição das taxas de evasão, uma vez que a criação e execução de políticas afirmativas pelos governos têm impacto na ampliação do acesso de estudantes provenientes de classes menos privilegiadas. Essas políticas podem desempenhar um papel significativo na permanência desses estudantes, especialmente no que se refere a aspectos materiais, como alojamento universitário, auxílio transporte, alimentação, entre outros.

É importante ressaltar que estudantes provenientes de classes desfavorecidas frequentemente enfrentam obstáculos acadêmicos decorrentes de lacunas

na formação, falta de tempo para se dedicarem aos estudos, necessidade de conciliar trabalho e estudos, alimentação inadequada e falta de apoio familiar. Eles são muitas vezes vítimas de um sistema educacional altamente conservador e excludente, caracterizado por altas taxas de reprovação, falta de práticas de acolhimento e incentivo à inclusão social no ambiente acadêmico, bem como por práticas pedagógicas, currículos e sistemas de avaliação inflexíveis. Tais dificuldades se refletem no aumento do absenteísmo, na baixa motivação e na reduzida taxa de sucesso desses estudantes.

Este estudo tem como objetivo investigar a eficácia das políticas públicas afirmativas implementadas entre 2003 e 2019 no acesso e permanência qualificada de estudantes de grupos socioeconômicos desfavorecidos no ensino superior. Além disso, busca-se tecer as narrativas sobre as experiências nos/dos/com os cotidianos de docentes e sua percepção sobre o acesso e permanência desses alunos. O foco é examinar como as políticas e a prática docente contribuem para reduzir a evasão, melhorar a qualificação dos estudantes e ampliar suas oportunidades de ascensão social, proporcionando melhores condições de vida.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou duas metodologias combinadas para oferecer uma visão abrangente da evasão. A primeira baseou-se na análise de fontes documentais e bibliográficas sobre as políticas de democratização do acesso ao ensino superior entre 2003 e 2019, com dados quantitativos fornecidos pelo INEP e IBGE. Foram realizadas análises para identificar os efeitos das políticas afirmativas, avaliando indicadores de acesso, evasão e conclusão de cursos.

Na sequência, foi empregada uma abordagem qualitativa, como cita Goldenberg (1997). "A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização" (p. 34). Assim, adotamos narrativas do cotidiano dos docentes de universidades federais e particulares do Estado do Rio de Janeiro como abordagem o estudo das narrativas, metodologia aderente aos estudos nos/dos/com os cotidianos, epistemologia adotada pelo grupo de pesquisa das autoras. Por questões de tempo e espaço, adotou-se o uso combinado de questionário e de conversas particulares, ampliando a reflexão sobre os pontos de vista e experiências alcançadas.

As narrativas de experiência oferecem percepções valiosas sobre a prática cotidiana e a vida diária. Com base nos conceitos de Certeau (*apud* Ferraço, 2018), é essencial compreender as práticas e teorias que influenciam a vida de grupos desfavorecidos em diferentes contextos. Assim, é crucial investigar a eficácia e os métodos das políticas que visam democratizar o acesso ao ensino superior, a fim de avaliar seu impacto na inclusão e na permanência dos estudantes.

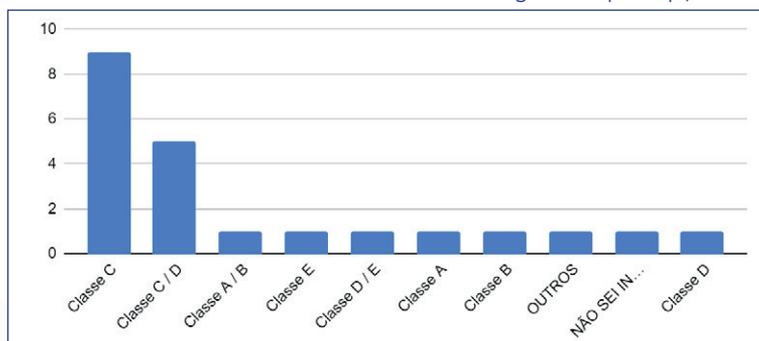
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa envolveu 22 professores de diferentes Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas.

Os resultados indicam que a evasão é uma questão complexa e recorrente nas instituições de ensino. A maioria dos participantes da pesquisa são docentes da rede privada, com mais de 15 anos de experiência no ensino superior.

Quanto ao perfil dos alunos, a maioria dos professores afirmou que a maior parte deles pertence às classes C e D (Figura 9).

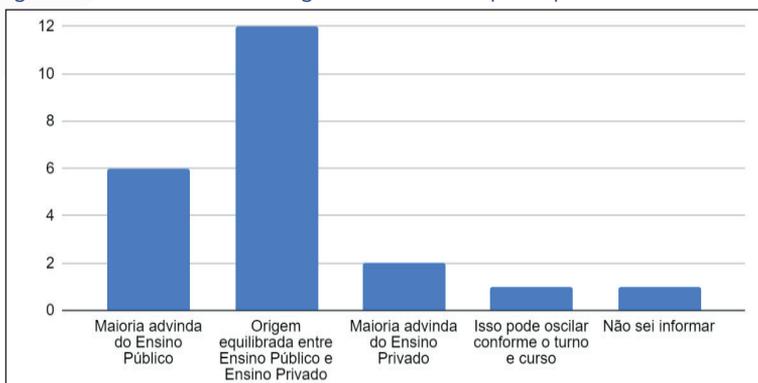
Figura 9 - Perfil Socioeconômico Predominante dos alunos, segundo a percepção dos professores



Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

Já em relação à origem dos alunos em termos de ensino fundamental e médio, os professores relataram equilíbrio entre as redes pública e privada (54,55%; n=12), conforme mostra a Figura 10.

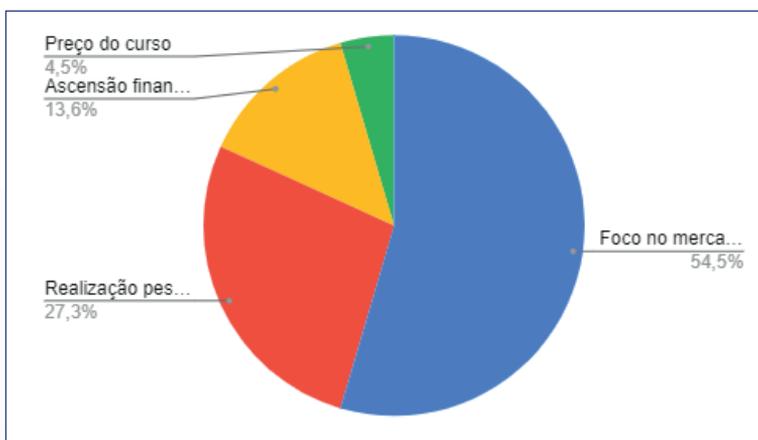
Figura 10 - Origem Escolar dos Alunos, segundo informado pelos professores



Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

Em relação às expectativas dos estudantes ao ingressarem no ensino superior, apenas 27% dos docentes observam que a realização pessoal é a principal prioridade dos alunos. Em contrapartida, 73% (n=19) dos professores acreditam que os fatores determinantes para a escolha dos cursos estão mais ligados ao foco no mercado de trabalho, à busca por ascensão financeira, ao custo do curso, entre outros motivos, conforme Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Expectativas dos Alunos ao Ingressarem no Ensino Superior segundo a percepção dos professores

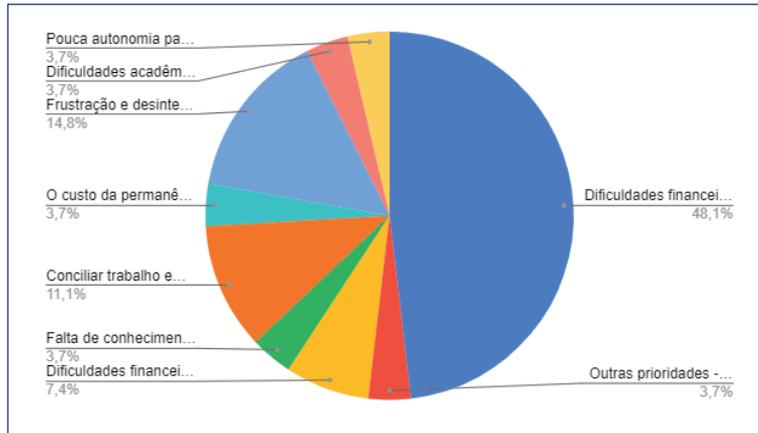


Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

Quanto às principais causas da evasão, os professores indicaram que os motivos financeiros são predominantes, representando 48,1% das razões apontadas (Figura 12). A frustração e o desinteresse pelo curso surgem na sequência.

Segundo os docentes, a maioria escolhe o curso com foco no mercado, o que pode explicar essa desmotivação.

Figura 12 – Principais razões para evasão segundo a percepção dos professores



Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

Por fim, solicitamos que narrassem livremente suas considerações sobre a evasão em suas turmas, incluindo percepção sobre os principais contribuintes. Destacaram-se nos depoimentos o empobrecimento da população, bem como a desconexão entre o currículo e a realidade, a EAD e a dificuldade de conseguir os incentivos do governo como Prouni e FIES. Outros pontos de destaque incluíram o fato de o aluno mais jovem não se sentir representado e não enxergar no ensino superior uma chance de mudança de vida e avanço da tecnologia, que “possibilitou novas formas de ganhar dinheiro, muitas vezes mais rápidas do que a construção de uma carreira”.

Pedimos ainda que compartilhassem algum caso específico que tivesse marcado sua percepção sobre a evasão e a maioria dos casos relatados faz menção direta ou indireta de problemas financeiros. Alunos que perderam o emprego, que perderam o pai ou familiar e após a perda precisaram assumir o sustento da família, alunos que por alguma razão não tiveram condições de continuar pagando a faculdade. A seguir alguns desses relatos:

Na escola pública em que eu atuava, um aluno de 19 anos perdeu o pai e precisou ir trabalhar porque a mãe é acamada. Ele amava o curso, mas não conseguiu conciliar pelo volume de trabalho.

Vários relatos de: “ou pago a faculdade ou sustento minha família”.

Muitos alunos evadiram, porém, fizeram a transferência para universidades com mais facilidades e menor custo.

Uma aluna casada que perdeu o emprego na pandemia. Logo a seguir engravidou, foi morar com a mãe longe da Universidade

O marido da minha sobrinha, que estava quase sendo jubilado do curso de Engenharia Civil na UFF, pois os horários não permitiam uma dedicação concomitante com o trabalho, mudou para uma IES particular e terminou o curso com bastante tranquilidade e rapidez.

A turma que iniciou o curso em 2020 enfrentou a suspensão das aulas devido à pandemia, aguardando seis meses por definições sobre o formato das aulas, que seguiram online por mais três semestres. Dos 40 alunos que entraram, apenas seis permanecem. Muitos relataram dificuldades em acompanhar as aulas, citando falta de tempo devido ao trânsito, cansaço do trabalho e medo da violência nas suas áreas de residência.

Falta de dinheiro, dificuldades herdadas no ensino básico sobre os conteúdos básicos de matemática e língua portuguesa, dificultando a compreensão e aproveitamento nas disciplinas do curso, o que leva à desistência.

Uma aluna perdeu o fiador para o Prouni, não conseguiu outro compatível, ficou devendo a IES e não conseguiu se re matricular no semestre seguinte, abandonando o curso.

(narrativas de Professores).

Em geral, os professores avaliaram positivamente a efetividade das políticas de acesso ao ensino superior (como cotas, programas de bolsas etc.) em suas instituições. Destacamos, a seguir, alguns dos relatos relacionados:

As cotas têm sido uma política assertiva na perspectiva de estimular o acesso e permanência dos alunos. A Uerj concede bolsa permanência, vale transporte, auxílio alimentação para esses alunos mediante assiduidade às aulas. Como resultado, os cotistas são os que menos evadem e que apresentam excelente desempenho dentro da minha realidade.

Sou favorável aos programas de bolsas que permitem a permanência dos discentes com vulnerabilidade social, mas não sou favorável às cotas.

Vejo com bons olhos pois garantem a equidade do acesso à qualificação profissional.

São fundamentais. Primeiro, há políticas de permanência: bolsas, restaurante universitário. Sem elas, a evasão seria maior ou a qualidade de aulas seria muito prejudicada - quando o RU não abre, os alunos assistem aula com fome.

As políticas de acesso, especialmente as cotas, apresentam uma situação contraditória. Elas permitem que uma população com pouca preparação acadêmica, como dificuldades em matemática, leitura e escrita, entre na universidade. Contudo, se fosse aplicada uma linha de corte por nota do ENEM, teríamos dificuldade em preencher as turmas, pois os cotistas ocupam vagas que, de outra forma, ficariam ociosas, e não vagas que seriam destinadas à seleção comum.

As políticas de ações afirmativas na Uerj, representam uma proposta única e exemplar, mas mesmo depois de 20 anos vem sendo impedida, por vários fatores, de alcançar sua plena potência.

Indispensáveis, principalmente privilegiando os menos favorecidos economicamente.

(narrativas de Professores).

Sobre os tipos de apoio da instituição aos alunos que ingressam através dessas políticas afirmativas, foi impressionante perceber que entre os 22 professores entrevistados, todos são unânimes em dizer que desconhecem nas IES em que atuam programas ou ações de apoio direcionados aos estudantes que ingressam através das políticas afirmativas. Alguns dos pontos destacados pelos professores incluíram, além da concessão de descontos e bolsas:

Núcleos específicos para acolhimento e orientação.

Especificamente para cotistas, nenhuma. O apoio é dado a alunos em situação de vulnerabilidade econômica, independentemente de serem cotistas ou não. Mas, evidentemente, os cotistas se inserem nesta situação.

Nos últimos 20 anos, a formação foi predominantemente instrumental (matemática, português, inglês, informática), com incentivo a práticas culturais e apoio limitado a “projetos” acadêmicos. Desde 2008, as bolsas de permanência ganharam estabilidade orçamentária, e após a pandemia, houve a ampliação de novos auxílios. Recentemente, o programa de Iniciação adotou uma abordagem mais diversificada, visando mudanças efetivas na universidade, incluindo práticas e currículos, tornando-se mais inclusiva e antirracista.

(narrativas de Professores).

Dentre as melhorias sugeridas para tornar as políticas mais eficazes, no tocante à redução da evasão, foram pontuadas como questões principais:

Mapeamento de melhores alunos e premiação em dinheiro, além de indicação para emprego

*Maior clareza nos critérios para obtenção e divulgação mais efetiva
Subsídios para deslocamento para a unidade, descontos nas mensalidades
pelo engajamento em atividades*

*Não acredito muito nessas melhorias, pois o formato de ensino híbrido e
digital afastou MUITO o aluno do campus universitário, perderam o inter-
resse em explorar o que a IES tem a oferecer.*

*As bolsas nas instituições privadas são usadas apenas para quitar men-
sualidades. Os alunos não dispõem de nenhum recurso extra para
sua subsistência, o que dificulta sua permanência e desenvolvimento
acadêmico.*

*Ampliar o número de bolsas para mães com crianças pequenas como
auxílio creche, além do provimento orçamentário governamental para que
as bolsas não sejam descontinuadas.*

*A UERJ é uma das poucas universidades públicas que possui políticas efe-
tivas, que visam a permanência dos discentes. Acredito que isso seja um
grande problema nas IES particulares.*

*Que as bolsas tivessem como contrapartida um maior envolvimento em
atividades acadêmicas no campus, pelo menos no primeiro ano.*

Aulas de nivelamento, principalmente de português e matemática.

Melhoria no transporte, aumento de bolsas aos mais pobres

*Maior conhecimento das características do alunado e de suas reais
necessidades podem aumentar a efetividade na aplicação das políticas,
ocasionando a redução dos riscos de evasão.*

*Dentro da universidade, além de programas de bolsas, apoio psicológico
e educacional exclusivo ao aluno.*

*Educação básica Mais responsável, tanto no quesito conteúdo e frequên-
cia, como carga horária e critérios de aprovação.*

(narrativas de Professores).

Dentre os principais desafios que seus alunos enfrentam para permanecer na graduação, segundo os professores, estão as questões financeiras e a necessidade de conciliar o trabalho com o estudo. Afinal, o esperado é que esses estudantes permaneçam e consigam concluir com êxito o ensino superior,.

De acordo com Braga *et al.* (2002), a maioria dos estudantes que abandona o curso de graduação no ensino superior identifica a dificuldade em conciliar estudo e trabalho como a principal razão para a evasão, especialmente nos cursos noturnos. Nesses casos, a evasão é influenciada pela relação de trabalho do estudante e pela renda familiar.

Destacaram-se nas narrativas, como desafios para a permanência dos alunos:

Compreender que a aprendizagem é para a vida, e o mercado é consequência.

Dentro da realidade da universidade pública, vejo os alunos sobrecarregados com uma grade curricular extensa. Há grande sofrimento mental dos alunos como um todo nesse contexto. Soma-se ao sofrimento, às incertezas em relação ao futuro e às oportunidades de trabalho.

Conciliar o trabalho com o estudo, já que nosso curso possui disciplinas diurnas.

Um problema sério é a mudança de dinâmica entre o ensino médio e a universidade. Os alunos precisam ser apoiados nessa transição. O desgaste entre trabalho o dia todo e estudo à noite também enfraquece muito.

Trabalho e transporte, incompatibilidade de horário.

Baixa capacidade de aprendizagem.

Pagamento do curso e conciliar adequadamente os estudos com a vida pessoal e a vida profissional.

A resistência interna e velada que ainda hoje a universidade (e a sociedade como um todo há cada vez mais ignorante ou deliberadamente racista sectarista ou preconceituosa e desigual) ainda mantém a estas políticas mais progressistas.

(narrativas de Professores).

Dentre os programas ou recursos voltados para a permanência qualificada (mentoria, tutoria, apoio psicológico etc.) apontados pelos professores estão o Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico – NAAP e as tutorias, muito embora sejam pouco frequentadas, segundo alguns relatos. A seguir, um dos relatos de professor:

Apoio psicológico através de um programa da Pró Reitoria estudantil que organiza atividades de grupo junto aos cursos que se habilitam para implementar o projeto. Há também o acolhimento de alunos com depressão em um programa de extensão do SPA da faculdade de psicologia.

(narrativa de Professor).

Os principais tipos de apoio necessários para garantir a permanência qualificada dos alunos, na visão dos professores, incluíram:

Ampliação da rede de apoio externa ao ambiente Acadêmico (família, por exemplo)

Apoio psicopedagógico e financiamento

O apoio financeiro é fundamental. Há alunos que gastam mais de R\$20,00 de transporte e passam o dia todo na universidade, ou seja, não conseguem trabalhar, precisam prover alimentação, materiais didáticos.

Sem auxílio financeiro, muitos alunos não permaneceram. O apoio à saúde mental dos alunos se coloca como prioritário.

O olhar diferenciado e atento da instituição pode oferecer um atendimento especializado para cada caso para auxiliar na permanência qualificada dos alunos.

Professores engajados e valorizados, carga horária suficiente para garantir que os conteúdos sejam trabalhados gradativamente nas aulas, sistema de avaliação responsável, conteúdo sempre atualizado, atividades diferenciadas nas salas, valorização da profissão, oportunidades junto ao mercado de trabalho.

Envolvimento do aluno nas aulas desde a primeira semana do semestre, monitorias acontecendo no período da noite pois durante o dia os alunos que precisam trabalham e não conseguem participar, maior envolvimento dos professores no processo.

(narrativas de Professores).

As sugestões para reduzir a evasão e aumentar os percentuais de concluintes na sua instituição passam por:

Acompanhamento no processo apadrinhamento (alunos veteranos ajudando novatos). E formação de equipes como Atlético.

Criar no aluno um sentimento de pertencimento, ele deve ter orgulho da sua instituição.

Políticas que favoreçam meios de subsistência ao longo da formação.

Maior investimento em mais cursos na modalidade EAD, principalmente, através do consórcio CEDERJ.

Melhorias no currículo: 1) inserir atividades em que pesquisas sejam desenvolvidas (já foram criadas atividades curriculares de extensão que tem boa aceitação); 2) diminuir o tempo de formação de 9 para 6 semestres; 3) aumentar o poder de escolha dos alunos em relação à sua formação, com a diminuição de disciplinas obrigatórias e aumento das disciplinas eletivas.

Professores engajados e valorizados, com carga horária suficiente para garantir que os conteúdos sejam trabalhados gradativamente nas aulas, um sistema de avaliação responsável, conteúdo sempre atualizado, atividades diferenciadas nas salas, valorização da profissão, oportunidades junto ao mercado de trabalho.

Maior envolvimento do professor, não só identificando os alunos ausentes, bem como entrando em contato com eles e os chamando para retornar; possibilitar processos menos engessados nas avaliações e condução das aulas.

(narrativas de Professores).

Sobre iniciativas, seja na instituição em que trabalha ou em outras, que tenha mostrado resultados positivos na redução da evasão, os professores destacaram:

A formação de uma comissão de eventos de curso diminuiu a evasão na instituição pública que trabalho.

Programas de diluição de financiamento de dívida por inadimplência.

Em instituições públicas, bolsa-auxílio, vale transporte e alimentação.

Padrinho veterano. Orientações oferecidas aos alunos calouros por alunos veteranos.

Existe um Laboratório de Políticas Públicas tocado pela UFRN que parece ter bons resultados.

Há a disciplina socioemocional, mas não tenho dados do resultado quanto à evasão.

Reformulação do programa de Iniciação, que supera a mera perspectiva de integração e considera que também a universidade deve mudar com o ingresso de cotistas e outros e assim abraçar a diversidade; o apoio a instituição de RU's como espaços de aprendizado e não só de alimentação, rede digitais disponíveis etc. transportes etc.

Campanhas de bolsas com desconto, aproximação da coordenação de curso com os discentes, retorno à presencialidade das aulas.

(narrativas de Professores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o relatório Education at a Glance da OCDE (2022), a taxa de conclusão no ensino superior reflete a eficácia dos sistemas educacionais na formação de profissionais de nível superior. Diversos fatores, como as condições socioeconômicas e a formação anterior dos alunos, podem impactar essas taxas.

A redução das taxas de evasão e o aumento da permanência nas IES, além da elevação do percentual de concluintes, dependem de políticas afirmativas que promovam a permanência qualificada. Essas políticas devem oferecer oportunidades diferenciadas para estudantes de diferentes origens e condições socioeconômicas. É essencial que tais iniciativas abordem elementos como a experiência acadêmica, adaptação, percepção e integração desses estudantes no ambiente universitário, garantindo que todos possam se sentir parte desse espaço e utilizá-lo de forma plena (Weiss, 2024).

Ao analisar os dados sobre as taxas de evasão nos últimos anos, é fundamental ressaltar a observação de Piovesan (2008), que afirma que as políticas

públicas afirmativas têm como objetivo construir um projeto democrático. Essas políticas visam garantir a diversidade e a pluralidade social, assegurando o direito à igualdade, que deve ser configurado com respeito às diferenças e à diversidade.

Embora os índices de evasão ainda sejam elevados, é importante reconhecer os avanços trazidos pelas políticas afirmativas. Essas iniciativas foram cruciais para a transformação das IES, promovendo expansão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. De acordo com Silva Filho *et al.* (2007), as leis e ações implementadas durante o período analisado tiveram impacto direto na inclusão de diversos grupos nas IES.

Silva Filho *et al.* (2007) apontam que a falta de recursos financeiros, as expectativas em relação à formação acadêmica e a integração do estudante com a instituição são fatores externos que podem influenciar a evasão escolar.

Embora muitos fatores relacionados à evasão sejam frequentemente atribuídos aos alunos, é igualmente essencial considerar as políticas educacionais das IES. Esse enfoque é importante, pois pode revelar a ineficiência da gestão em enfrentar adequadamente o problema. Ao responsabilizar apenas as características individuais dos estudantes, as IES se isentam de uma intervenção mais efetiva, permitindo que o abandono dos cursos ocorra sem que políticas institucionais identifiquem as causas reais desse fenômeno.

Bardagi e Hutz (2009) destacam que, ao reconhecer os fatores institucionais que influenciam a permanência, as IES podem desenvolver métodos para identificar problemas que levam à evasão e implementar intervenções preventivas. Quando a prevenção não é possível, é fundamental oferecer apoio para que o aluno reavalie sua carreira e receba suporte psicológico. Os fatores institucionais que impactam a evasão variam em abrangência, abrangendo tanto a instituição como um todo quanto aspectos específicos dos cursos de graduação, onde os coordenadores desempenham um papel vital na promoção da permanência no ensino superior.

Ao analisar o cenário e os dados referentes às taxas de evasão nos últimos anos, é necessário observar o que nos aponta Flávia Piovesan (2008) ao destacar que as políticas públicas afirmativas têm como finalidade “construir um projeto democrático, assegurando a diversidade e a pluralidade social o que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade”.

As políticas educacionais devem ser estruturadas não apenas para democratizar o acesso, mas também para garantir a permanência qualificada dos estudantes, com base em informações e observações das práticas cotidianas. É essencial que essas políticas incluam apoio pedagógico e acadêmico para os alunos.

As questões discutidas acima explicam os altos índices de evasão nas IES, evidenciando a ineficácia das políticas afirmativas em promover uma permanência qualificada e a conclusão dos cursos. O número elevado de evadidos nas universidades públicas e privadas indica a negligência do Estado e das instituições.

Cabe também destacar a importância da adoção de currículos *praticados-pensados* que, segundo Oliveira (2016) contemplam todo o conteúdo e conjunto de conhecimentos adequados às reais necessidades e demandas dos estudantes em cada IES, de forma customizada, propiciando melhores condições para os estudantes superarem desafios e dificuldades e potencializando suas oportunidades de êxito e sucesso.

No âmbito das atividades de ensino, é essencial articular políticas acadêmicas entre graduação e pós-graduação, promovendo a integração com Pesquisa e Extensão. O governo e as IES devem desenvolver políticas educacionais e práticas pedagógicas que incluam alunos em situações vulneráveis, com lacunas acadêmicas, dificuldades financeiras, problemas de infraestrutura ou falta de acolhimento. Essas medidas são fundamentais para garantir segurança, autoestima e autonomia dos estudantes.

Diante do exposto, é fundamental realizar uma análise mais detalhada sobre o que pode ter contribuído para sua permanência qualificada e êxito no curso superior, quais foram essas políticas e como foram aplicadas, além dos percentuais referentes aos alunos que conseguiram ingressar na carreira escolhida por vocação.

Somente após realizar essas análises acerca da efetividade das políticas afirmativas é que será possível desenhar um programa mais consistente que contemple políticas educacionais e práticas pedagógicas, passíveis de adaptação às realidades e necessidades locais, que possam elevar as oportunidades e chances de sucesso acadêmico e profissional para os estudantes das classes desfavorecidas, cooperando para a redução das desigualdades sociais e para o surgimento de uma nação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C.; LOPES, D. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDAGI, M; HUTZ, C.S. **“Não havia outra saída”:** percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Universidade São Francisco São Paulo, Brasil, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009

BRAGA *et al.* **A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de química da UFMG** Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, 2002

BRASIL, 2012. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15/10/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina, trabalho%20e%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20social. Acesso em 15/10/2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

DIOGO, M. F. *et al.* **Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016

FERRAÇO *et al.* **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. DOI <https://doi.org/10.7476/9788575115176>

GAIOSO, N. P de L. **O Fenômeno da Evasão Escolar na Educação Superior no Brasil.** Unesco, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

LOBO, R. L S. *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

MARINHO, A. *et al.* Mudanças e perspectivas na educação superior: Estudos no Brasil e em Portugal. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP, 2020 30(63). <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14708>

MENEZES, D de O R. **Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ. 2016.

PAREDES, A.S. **A evasão no terceiro grau em Curitiba.** São Paulo. Nupes, 1994.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO - DESTAQUES DO EDUCATION AT A GLANCE 2019

PIOVESAN, F. **AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior.** 11a edição, 2021.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 18/10/2024.

WEISS, R.H. **Educação e Mobilidade Social: um estudo das políticas de expansão do ensino superior no Brasil.** Texto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2024.

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.018

POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A OCUPAÇÃO DE VAGAS DA LEI DE COTAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS E DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO¹

Márcio José Previtalli²
Jane Piton Serra³
Evandro Moreira da Silva⁴

RESUMO

A formulação de políticas públicas de ação afirmativa deve ser pautada em um contexto histórico que envolve fatores de ordem socioeconômica, cultural e política, tendo como propósito a superação das desigualdades sociais diversas, impostas historicamente a populações ou grupos discriminados. Constituem-se como uma política que visa a inclusão e justiça social, com vistas ao reconhecimento da diversidade e da pluralidade social que existe nas relações sociais. Nas instituições federais de ensino, a Lei de Cotas é implementada como uma política pública de ação afir-

- 1 Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas, intitulada "Lei de Cotas no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre a permanência escolar dos alunos cotistas nos cursos técnicos integrados e de graduação do IFSULDEMINAS - Campi Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, desenvolvida pelo egresso Márcio José Previtalli e pela docente-orientadora Jane Piton Serra Sanches.
- 2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas e Coordenador de Dados e Informações Educacionais do IFSULDEMINAS - Reitoria, marcio.previtalli@ifsuldeminas.edu.br
- 3 Doutora em Biologia Animal pela UNESP e Docente-orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas, jane.sanches@ifsuldeminas.edu.br
- 4 Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação da UFLA e Diretor de Educação a Distância do IFSULDEMINAS - Reitoria, evandro.silva@ifsuldeminas.edu.br

mativa que determina a reserva de 50% das vagas ofertadas em seus processos seletivos a egressos de escolas públicas. É ainda subdividida em categorias que visam o atendimento de pessoas com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que se autodeclaram pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência, de acordo com as projeções populacionais destes grupos definidas pelo IBGE. Este estudo foi realizado em três campi do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com o objetivo de verificar a observância da reserva de vagas pela Lei de Cotas nos cursos técnicos integrados e de graduação oferecidos pela instituição. Foram analisados os editais dos processos seletivos dos vestibulares da instituição que foram coletados no portal institucional e organizados em uma planilha eletrônica. Os resultados demonstraram que o IFSULDEMINAS atendeu a lei no que diz respeito ao percentual de reserva de vagas em seus vestibulares, mas indicaram que a taxa de ocupação dessas vagas ficou abaixo do estabelecido pela Lei de Cotas, por consequência da baixa procura por essas vagas e da dificuldade do candidato em comprovar sua situação socioeconômica devido à quantidade de documentos exigidos nos editais para comprovação do direito à cota, o que indica a necessidade de uma revisão das exigências documentais e processuais para ingresso pela lei de cotas.

Palavras-chave: Lei de cotas, Política de ação afirmativa, Inclusão escolar, Educação profissional e tecnológica.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas podem ser compreendidas como respostas institucionais articuladas a partir de demandas sociais emergentes. Essas demandas, por sua vez, são gradualmente internalizadas pelo Estado por meio de processos de negociação e convencimento, resultando em decisões estratégicas voltadas para a intervenção em realidades específicas. Tal dinâmica evidencia o papel do Estado como mediador entre as pressões sociais e a implementação de ações destinadas a modificar ou regular contextos determinados (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, Souza (2006, p. 26) afirma que:

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Drabach e Mousquer (2009) argumentam que uma política pública não é elaborada exclusivamente com base nas questões do presente, mas sim como resultado de um contexto histórico que abrange fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Essa perspectiva converge com a concepção apresentada por Saraiva (2007, *apud* SANTOS, 2018, p. 30), que define política como um processo complexo ancorado em:

um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

Oliveira (2022) destaca que a política de ação afirmativa foi concebida como uma medida para corrigir injustiças e discriminações no contexto histórico brasileiro. Seu propósito é mitigar as profundas marcas deixadas pela violência social, econômica, política e cultural que afetam, de forma persistente, a

trajetória de vida do povo negro e das populações mais pobres. Além disso, a política busca enfrentar as práticas discriminatórias profundamente enraizadas na estrutura da sociedade brasileira, promovendo um ambiente mais equitativo e inclusivo.

Sob essa perspectiva, Gomes e Silva (2003, p. 94) apresentam a ideia de que as ações afirmativas podem ser entendidas como “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com o objetivo de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional”. Essas ações emergem com a finalidade de reparar os impactos das discriminações do passado no contexto atual, buscando concretizar uma igualdade efetiva no acesso aos bens fundamentais para a vida de todos os cidadãos (GOMES; SILVA, 2003).

Em concordância com Gomes e Silva (2003), Oliven (2007, p. 30) define as políticas de ação afirmativa como um:

conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Nesse sentido, as ações afirmativas configuram-se, inegavelmente, como políticas públicas que viabilizam a implementação de estratégias destinadas a assegurar melhores condições sociais e econômicas para aqueles que buscam acesso à educação superior e ao mundo do trabalho. Segundo Santos (2019, p. 50-51), essas estratégias têm como objetivo “combater as discriminações em razão das diferenças étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou classe social; mitigar o racismo e os preconceitos decorrentes das discriminações ‘raciais’ [...]”. Além disso, essas ações visam “[...] reparar e reconhecer a necessidade de inclusão desses grupos historicamente discriminados e marginalizados desde o período colonial no século XIX” (Santos, 2019, p. 51).

No âmbito das instituições de ensino, em exercício de sua autonomia didático-pedagógica, foram implementadas diversas ações afirmativas. Essas ações incluem a reserva de vagas por meio de cotas, bonificação por pontuação extra e a criação de vagas adicionais direcionadas a grupos populacionais específicos

(Bernardino-Costa, 2016). Sob essa perspectiva, as medidas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior (IES) foram gradualmente se consolidando. A partir desse processo, um número significativo de IES passou a adotar diferentes tipos de políticas de ação afirmativa, seja em cumprimento às legislações dos sistemas educacionais, seja por meio de iniciativas próprias, desenvolvidas no âmbito interno das instituições e apoiadas na sua autonomia universitária (Santos, 2012). Essas políticas têm buscado promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, fortalecendo o compromisso das IES com a equidade e a diversidade.

Sob essa perspectiva, as instituições de ensino, como apontam Silva, Maciel e Rodrigues (2012) têm o potencial de promover um avanço significativo do Estado brasileiro em direção à construção de uma sociedade mais justa, onde a diversidade cultural é valorizada e a democracia é efetivamente praticada. Em outras palavras:

O reconhecimento da pluralidade de culturas no seio das sociedades e a instauração de medidas concretas para promover a participação social e econômica dos grupos culturais minoritários ou das comunidades étnicas depreciadas, como demandas do multiculturalismo democrático, visam exatamente que a diversidade étnica e cultural da população seja respeitada e garantida, sem implicar tentativas de depreciar ou eliminar esses grupos (D'ADESKY *apud* SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012, p. 179).

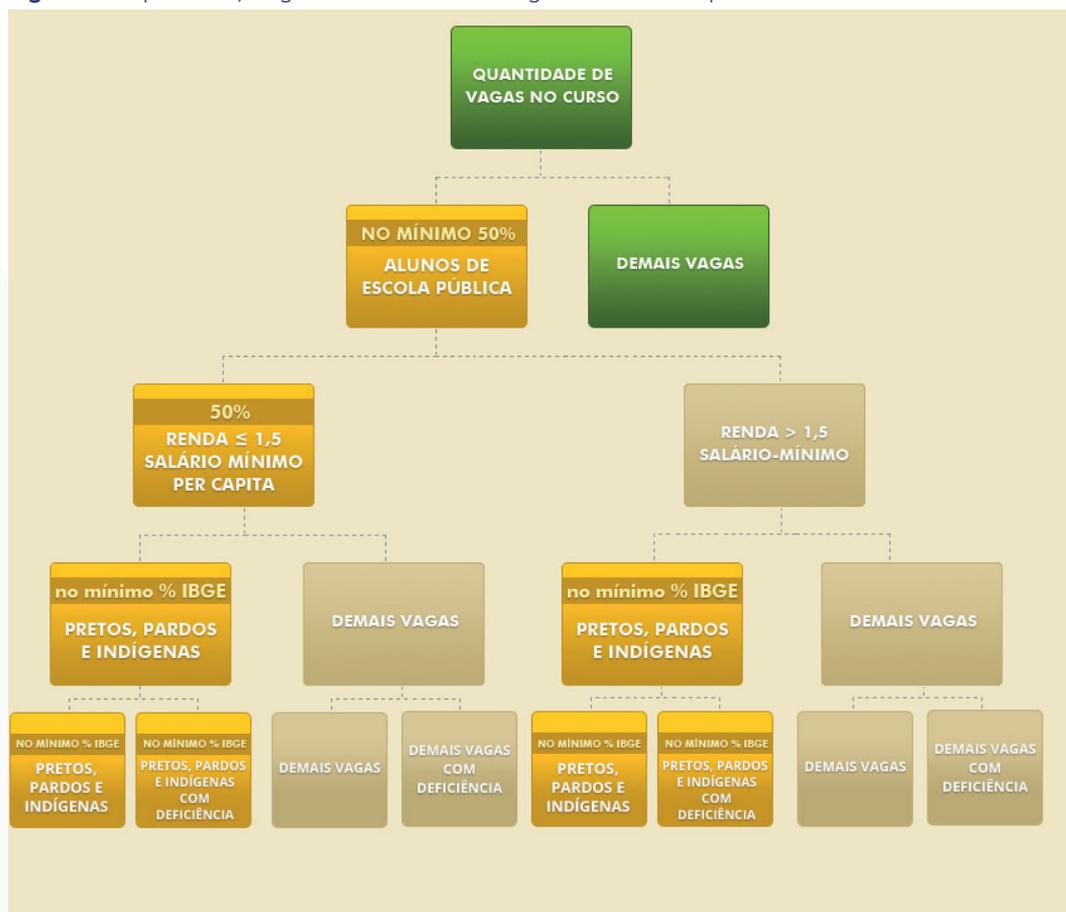
Com o objetivo de democratizar o acesso às instituições públicas federais de ensino, o governo federal sancionou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012. É importante destacar que, em 2016, a Lei de Cotas foi alterada para incluir a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência⁵. A Lei de Cotas adquiriu expressividade em âmbito nacional por ser vista como uma política pública capaz de assegurar “as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração,

5 A Lei nº 13.409/2016 determina que, em cada instituição federal de ensino superior e em instituições federais de ensino técnico de nível médio, as vagas destinadas a egressos de escolas públicas também devem ser preenchidas, por curso e turno, por pessoas com deficiência. Essa reserva deve respeitar a proporção desse grupo na unidade da federação onde a instituição está localizada, conforme as projeções do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2016).

percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário”, como aponta Heringer (2018, p. 12).

Popularmente conhecida como Lei de Cotas, essa legislação estabelece que as instituições federais reservem 50% das vagas em seus processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas. Conforme ilustrado na Fig.1, essas vagas reservadas são, ainda, subdivididas entre candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, além daqueles que se autodeclararam pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A distribuição dessas vagas é feita de acordo com as proporções populacionais desses grupos, conforme definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Figura 1 - Representação gráfica da reserva de vagas determinada pela Lei de Cotas.



Fonte: Cálculo... [2012].

Oliveira (2012 *apud* TREVISOL; NIEROTKA, 2015, p. 257) aponta que a “aprovação da lei tem o grande desafio de repensar toda a estrutura da educação superior pública brasileira, assegurando a sua qualidade e o seu caráter democrático, como um bem público de acesso a todos os brasileiros”. Assim, pode-se afirmar que a Lei de Cotas se configura como uma política pública que impulsiona a criação de espaços acadêmicos mais inclusivos, caracterizados por um corpo discente diversificado, que integra pessoas provenientes de camadas socialmente desfavorecidas e de minorias historicamente marginalizadas. Esse processo não só contribui para a construção de um futuro mais inclusivo e integrador, mas também fortalece a consolidação de uma sociedade multicultural e genuinamente democrática (SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012).

Um outro ponto fundamental da Lei de Cotas é sua articulação com a estratégia 12.5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa legislação, que tem como objetivo ampliar o acesso de egressos de escolas públicas, de pessoas com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, de pessoas com deficiência, bem como de pretos, pardos e indígenas nas instituições públicas federais de ensino, alinha-se diretamente aos objetivos do PNE, ao almejar a redução das

[...] desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, p. 73-74).

Nessa perspectiva, espera-se que os espaços de representação das instituições de ensino, como os conselhos e câmaras legalmente constituídos, atuem em parceria com os movimentos sociais, a fim de fortalecer a reivindicação pelo direito de acesso à educação no Brasil. Essa atuação conjunta visa consolidar a idealização e a construção de uma sociedade baseada na igualdade de oportunidades para todos, alinhada a um discurso de inclusão social e racial, conforme os objetivos almejados pela Lei de Cotas. A cooperação entre esses atores é fundamental para promover um ambiente educacional mais justo e equitativo, que valorize a diversidade e garanta o cumprimento efetivo das políticas de ação afirmativa.

A concepção deste artigo está fundamentada na análise do percentual de ingresso de estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e

de graduação, por meio da reserva de vagas estabelecida pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e tem como intuito a geração de conhecimento científico acerca da aplicação da Lei de Cotas no contexto educacional, com foco na ocupação dessas vagas em instituições federais de ensino, especialmente no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), abrangendo os campi de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, no período de 2014 a 2022.

Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação da Lei de Cotas, no período de 2014 a 2022, nos cursos técnicos integrados e de graduação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), especificamente nos campi de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre. Busca-se, ainda, identificar a proporção de ocupação das vagas reservadas por tipo de curso, forma de ingresso, raça e renda. O procedimento metodológico utilizado para elaborar este estudo foi a pesquisa documental, tendo como materiais de coleta os editais dos vestibulares do IFSULDEMINAS disponíveis em seu portal institucional, as pastas físicas dos alunos arquivadas nas secretarias acadêmicas dos campi, o Sistema de Gestão de Vestibulares - IFVEST e o Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP da instituição pesquisada e os sistemas externos de registro e validação de matrículas do governo federal, tais como a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Essa abordagem multifacetada proporcionou uma visão abrangente e detalhada da implementação da política de cotas no IFSULDEMINAS e dos seus efeitos sobre a trajetória acadêmica dos estudantes, refletindo o impacto da legislação no contexto educacional da instituição.

O contexto apresentado por esta pesquisa ilustra o compromisso desses campi do IFSULDEMINAS com a promoção da inclusão e da justiça social ao cumprir as determinações da Lei de Cotas, assegurando que populações historicamente marginalizadas possam acessar um espaço essencial de formação e desenvolvimento, como é o caso de uma instituição pública de ensino (SANTOS, 2012). Contudo, quando se trata da ocupação dessas vagas reservadas pela lei, os dados levantados apontam para uma ocupação abaixo do percentual exigido, tanto nos cursos técnicos integrados quanto nos cursos de graduação, que pode estar sendo causada por uma baixa procura por essas ações afirmativas e pela dificuldade em coletar e apresentar a documentação necessária para a matrícula em uma das vagas reservadas pela lei.

A adoção de estratégias como a utilização de bases de dados públicas, a redução da quantidade de documentos exigidos, a centralização do processo

de comprovação documental, a flexibilização dos critérios para comprovação de renda, a criação de campanhas de orientação e apoio aos candidatos aprovados nas vagas reservadas, além da revisão periódica dos editais de seleção, pode não apenas simplificar o processo para os candidatos, mas também promover uma adesão mais inclusiva às cotas. Tais medidas visam minimizar os entraves burocráticos que frequentemente acabam excluindo candidatos que possuem o direito de acessar os benefícios da política de cotas, contribuindo para uma maior equidade no acesso às vagas e para a efetivação dos objetivos de inclusão social previstos pela Lei.

METODOLOGIA

O estudo foi conduzido por meio de um levantamento minucioso e análise detalhada das vagas ofertadas nos editais de vestibulares realizados pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), especificamente nos campi de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, abrangendo o período de 2014 a 2022. A pesquisa teve como foco principal a avaliação da proporção de oferta e ocupação das vagas reservadas por meio da Lei de Cotas, considerando também a desagregação dos dados por tipo de curso, forma de ingresso, raça e renda.

Para a coleta de dados, foram utilizadas diferentes fontes e sistemas, abrangendo tanto plataformas institucionais quanto governamentais. Internamente, os dados foram extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), que centraliza as informações acadêmicas e administrativas da instituição. Além disso, foram utilizados sistemas externos de registro e validação de matrículas, que são essenciais para o acompanhamento e monitoramento de dados educacionais em âmbito federal, como o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambos vinculados ao Ministério da Educação (MEC).

Também foram integrados ao estudo dados extraídos do sistema de gestão de vestibulares da instituição, conhecido como IFVEST, que fornece informações detalhadas sobre a oferta e ocupação das vagas ao longo dos anos. Para garantir a precisão e a completude da análise, os arquivos físicos documentais mantidos nas secretarias acadêmicas dos campi também foram consultados, complementando os dados eletrônicos e permitindo a validação das informações.

Após a coleta dos dados provenientes das fontes mencionadas, foi realizada a organização e consolidação das informações na ferramenta Google Planilhas. Com os dados devidamente organizados, foi possível gerar os resultados referentes à oferta e ocupação das vagas reservadas pela Lei de Cotas, e também permitiu a criação de gráficos para a visualização dos índices de ocupação e dos indicadores acadêmicos ao longo do período analisado. Os cursos avaliados, organizados por campus, foram os seguintes: **Campus Poços de Caldas:** 1. **Técnico integrado ao ensino médio:** Técnico em Administração, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletroeletrônica e Técnico em Informática; 2. **Graduação:** Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia de Computação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Gestão Comercial; **Campus Passos:** 1. **Técnico integrado ao ensino médio:** Técnico em Comunicação Visual, Técnico em Informática e Técnico em Produção de Moda. 2. **Graduação:** Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciência da Computação, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Produção Publicitária; **Campus Pouso Alegre:** 1. **Técnico integrado ao ensino médio:** Técnico em Administração, Técnico em Edificações, Técnico em Informática e Técnico em Química; 2. **Graduação:** Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Engenharia Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Este artigo configura-se como uma pesquisa descritiva, cujo propósito é delinear as características de uma determinada população ou fenômeno (GIL, 2008). A metodologia adotada para a coleta e análise dos dados baseia-se em informações extraídas diretamente da realidade empírica, conforme sugerido por Cervo *et al.* (2007). Deste modo, “a pesquisa descritiva procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características” (CERVO *et al.*, 2007, p.62).

Entre as várias abordagens que a pesquisa descritiva pode assumir, destacam-se, neste estudo, o estudo de caso e a pesquisa documental. O estudo de caso, conforme os princípios estabelecidos por Gil (2008, p. 57-58), é definido como uma “análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de forma a possibilitar um conhecimento amplo e detalhado”, considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões. Além disso, essa abordagem requer uma análise contextualizada e aprofundada dos objetos investigados (ANDRÉ, 2013).

Nesta pesquisa, o estudo de caso foi conduzido a partir de dados quantitativos, que foram apresentados e analisados de forma integrada, buscando proporcionar uma visão abrangente e detalhada sobre os cursos técnicos integrados e de graduação oferecidos pelos três campi do IFSULDEMINAS, evidenciando um processo investigativo sólido e criterioso.

A respeito da pesquisa documental realizada neste estudo, Gil (2008) afirma que a coleta de dados não precisa restringir-se ao contato direto com os participantes. Pode ser realizada de forma indireta, por meio da análise de documentos, como livros, jornais, documentos oficiais, registros estatísticos e outras fontes similares. Esse método permite acessar informações pré-existentes, proporcionando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados a partir de fontes que refletem a realidade pesquisada, sem a necessidade de interação direta com os participantes da pesquisa.

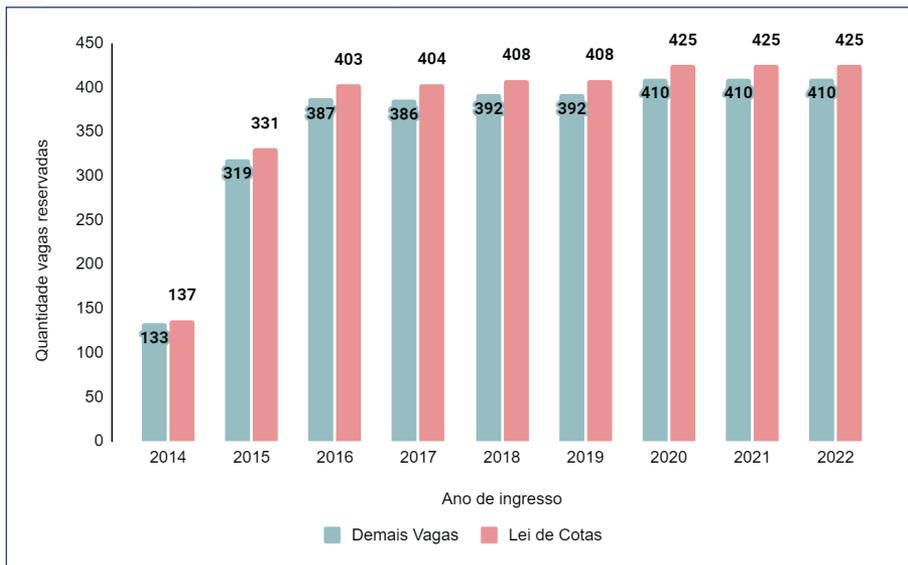
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, determina que as instituições públicas federais de ensino superior, incluindo o IFSULDEMINAS, deveriam, no prazo de até quatro anos, implementar em seus processos seletivos a reserva de 50% das vagas oferecidas em seus cursos para candidatos oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012). Após a promulgação da lei, no seu primeiro vestibular realizado em 2013, o IFSULDEMINAS optou por cumprir integralmente as determinações da Lei de Cotas, conforme análise do edital do vestibular do referido ano. A instituição reservou 51,03% de suas vagas para candidatos que desejassem concorrer por meio das cotas, mantendo o percentual de reserva acima do exigido em todos os processos seletivos realizados. Esse contexto evidencia o compromisso desses *campi* com a promoção da inclusão e da justiça social, ao garantir que populações historicamente marginalizadas tenham acesso a um espaço fundamental de formação e desenvolvimento, como é o caso de uma instituição pública de ensino (SANTOS, 2012).

Conforme mencionado anteriormente, o IFSULDEMINAS tem adotado, desde 2013, a reserva de 50% das vagas em seus vestibulares, conforme estabelecido pela Lei de Cotas. A Fig. 2 apresenta o percentual de vagas reservadas ao longo do período de 2014 a 2022 nos *campi* de Passos, Poços de Caldas e

Pouso Alegre, evidenciando o compromisso dessas unidades com a política de inclusão social.

Figura 2 - Reserva de vagas por forma de ingresso e por ano



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

A análise dos editais dos vestibulares dos campi de Poços de Caldas, Passos e Pouso Alegre revela que todos os cursos que ofertaram 35 vagas cada um reservaram 18 vagas para candidatos que se enquadram na Lei de Cotas. Essa distribuição fez com que o percentual de vagas reservadas ultrapassasse o percentual exigido pela legislação. Os percentuais específicos de reserva de vagas ao longo dos anos foram: 50,74% em 2014, 50,77% em 2015, 51,01% em 2016, 51,14% em 2017, 51% em 2018, 51% em 2019, 50,90% em 2020, 50,90% em 2021 e 50,90% em 2022.

A referida lei também estabelece que as instituições públicas federais de ensino devem, dentro dos 50% das vagas reservadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas, destinar 50% dessas vagas a candidatos provenientes de famílias cuja renda per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) (BRASIL, 2012). Esse critério visa garantir um acesso mais equitativo a estudantes de menor renda, conforme detalhado na Tab. 1.

Tabela 1 - Percentual de reserva de vagas por renda inferior a 1,5 salário mínimo no período de 2014 a 2022

Ano	Quantidade vagas reservadas por renda inferior a 1,5 salário-mínimo	Percentual vagas reservadas por renda inferior a 1,5 salário-mínimo
2014	70	51,09%
2015	173	52,26%
2016	211	52,36%
2017	211	52,23%
2018	211	51,71%
2019	211	51,71%
2020	213	50,12%
2021	213	50,12%
2022	222	50,11%
Total do período	1.757	51,21%

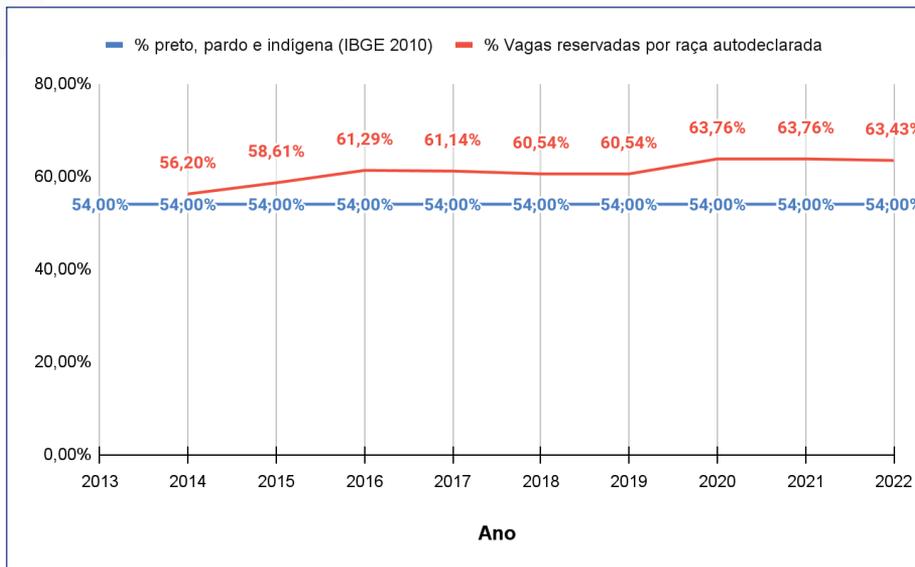
Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Os resultados apresentados de 2014 a 2022, assim como no cômputo total desse período, evidenciam o empenho dos campi de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre em cumprir as exigências estabelecidas pela Lei de Cotas. Esse esforço está alinhado ao pensamento de Oliveira (2012 apud TREVISOL e NIEROTKA, 2015), que afirma que a lei foi criada com a finalidade de eliminar as desigualdades e as diferentes formas de discriminação historicamente acumuladas, buscando assegurar a igualdade de oportunidades e o caráter democrático da educação.

Outra determinação trazida pela Lei de Cotas é a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, levando em consideração a proporção dessas populações na unidade federativa onde a instituição está localizada, conforme os dados do último censo do IBGE (Brasil, 2012). Esse percentual de reserva é aplicado sobre os 50% das vagas destinadas a candidatos provenientes de escolas públicas. Nos vestibulares realizados entre 2014 e 2022, foram utilizados os percentuais de pretos, pardos e indígenas registrados no censo demográfico de 2010. Segundo esse censo, no estado de Minas Gerais, 54% da população se autodeclara preta, parda ou indígena, sendo 9,2% autodeclarados pretos, 44,6% autodeclarados pardos e 0,2% autodeclarados indígenas (IBGE, 2010). A Fig. 3 apresenta o percentual de reserva dessas vagas pelos três campi do IFSULDEMINAS (Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre)

ao longo dos anos, comparando esses dados com o percentual trazido pelo IBGE.

Figura 3 - Percentual de reserva de vagas por raça no período de 2014 a 2022



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

No período analisado, é possível observar que os três campi que são foco desta pesquisa atendem de maneira satisfatória ao critério estabelecido pela lei, destinando vagas para pretos, pardos e indígenas em um quantitativo superior à proporção percentual desses grupos populacionais em Minas Gerais, conforme os dados do censo demográfico de 2010. Esses resultados estão em consonância com as observações de Oliven (2007) e Silvério (2007), que destacam que a implementação de políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino contribui para uma distribuição mais equitativa de oportunidades, além de promover o reconhecimento de todos os grupos sociais como iguais, reforçando o princípio de igualdade e inclusão social.

Com relação à ocupação das vagas por tipo de curso, a Tab. 2 apresenta o quantitativo de ingressantes por forma de ingresso e por ano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Tabela 2 - Ocupação de vagas por forma de ingresso e por ano nos cursos técnicos integrados

Forma de ingresso		ANO								
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Demais Vagas	Ofertadas	82	120	137	136	136	136	153	153	170
	Ocupadas	141	168	154	123	139	138	154	158	172
Lei de Cotas	Ofertadas	83	125	143	144	144	144	162	162	180
	Ocupadas	24	82	128	160	146	144	163	160	179

Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Em relação à ocupação das vagas ofertadas por ampla concorrência e para pessoas com necessidades especiais (Demais Vagas), a análise dos dados da Tab. 2 revela que apenas no ano de 2017 não foi alcançado o preenchimento total das vagas ofertadas, com um percentual de ocupação de 90,44%. Nos demais anos, o percentual de ocupação ultrapassou o número de vagas inicialmente previsto, apresentando os seguintes índices: em 2014 (171,95%), em 2015 (140,83%), em 2016 (112,41%), em 2018 (102,20%), em 2019 (101,47%), em 2020 (100,65%), em 2021 (103,27%) e em 2022 (101,18%). Esses índices de ocupação superiores a 100% podem indicar que alguns candidatos inscritos nas vagas reservadas pelas cotas não conseguiram apresentar os documentos comprobatórios exigidos, resultando em indeferimento e transferência para a ampla concorrência, conforme previsto nas regras dos editais dos vestibulares.

Por outro lado, ao analisar as vagas reservadas pela Lei de Cotas, observa-se que o percentual de ocupação ficou abaixo de 100% em alguns anos, como em 2014 (28,92%), 2015 (65,60%), 2016 (89,51%), 2021 (98,76%) e 2022 (99,44%). Esses números, também destacados na Tab. 2, sugerem que a totalidade das vagas reservadas para cotistas não foi ocupada, resultando em um déficit em relação ao previsto pela legislação. Considerando o preenchimento de vagas ao longo de todo o período analisado, o percentual de ocupação das vagas reservadas atinge 46,80%, representando uma variação negativa de 6,40% em comparação ao percentual de 50% estabelecido pela Lei de Cotas. Isso evidencia um desafio na efetiva ocupação dessas vagas, possivelmente relacionado à documentação exigida e à adaptação dos candidatos ao processo seletivo.

É importante destacar o baixíssimo percentual de ocupação das vagas reservadas nos anos de 2014 e 2015. É provável que as razões para a baixa ocupação estejam relacionadas à pouca procura por essas vagas e à falta de entrega da documentação necessária por parte dos candidatos. Esse problema se mos-

trou ainda mais evidente nas vagas destinadas a estudantes com renda familiar per capita inferior a 1,5 salário-mínimo, onde muitos candidatos enfrentaram dificuldades para comprovar sua situação socioeconômica, devido ao número elevado de documentos exigidos nos editais dos vestibulares, que incluíam desde a entrega de documentos pessoais e até comprovantes de renda e de despesas de todos os integrantes da família.

Outro ponto relevante a ser destacado ao analisar a Tab. 2 é o fato de que, entre os anos de 2015 e 2022, o número de matrículas registradas foi superior ao total de vagas ofertadas. Esse descompasso provavelmente se deve a erros no momento de registrar a forma de ingresso das matrículas no sistema acadêmico institucional. Tais inconsistências podem resultar da incorreta categorização dos estudantes em relação ao tipo de vaga ocupada, seja por meio da ampla concorrência, das cotas ou de outras modalidades de ingresso.

Após a realização do levantamento de dados nas fichas de matrícula, bem como nos sistemas IFVEST e SUAP, a Tab. 3 retrata as informações sobre a ocupação das vagas ofertadas no período de 2014 a 2022 nos cursos de graduação.

Tabela 3 - Ocupação de vagas por forma de ingresso e por ano nos cursos de graduação

Forma de ingresso		ANO								
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Demais Vagas	Ofertadas	51	199	250	250	256	256	257	257	257
	Ocupadas	68	246	379	385	319	355	325	341	353
Lei de Cotas	Ofertadas	54	206	260	260	264	264	263	263	263
	Ocupadas	29	61	113	165	206	162	145	169	81

Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

A análise da Tab.3 revela que a ocupação das vagas na modalidade de ingresso destinada à ampla concorrência e às vagas reservadas para pessoas com necessidades especiais (demais vagas) apresenta percentuais significativamente superiores a 100% em vários anos. Especificamente, os percentuais de ocupação foram de 133,33% em 2014, 123,62% em 2015, 151,60% em 2016, 154,00% em 2017, 124,61% em 2018, 138,67% em 2019, 126,46% em 2020, 132,68% em 2021 e 137,35% em 2022. Essa situação pode ser atribuída a fatores semelhantes aos que influenciaram os cursos técnicos integrados. Em muitos casos, os candidatos que se inscreveram para as vagas reservadas pelas cotas não conseguiram apresentar os documentos exigidos para comprovar o direito a essas vagas, resultando no indeferimento de suas candidaturas. De acordo

com as regras dos editais dos vestibulares, esses candidatos passam a disputar as vagas de ampla concorrência, elevando os percentuais de ocupação nesta categoria.

Esse desvio impacta diretamente na ocupação das vagas, tanto nas destinadas à ampla concorrência quanto nas reservadas pela Lei de Cotas, conforme ilustrado pelos dados da Tab.3. Similar ao que ocorre nos cursos de nível médio, os candidatos podem utilizar o CadÚnico para comprovar sua situação socioeconômica, facilitando a comprovação do perfil exigido para as cotas. No entanto, essa opção nem sempre é utilizada pelos candidatos, o que contribui para as dificuldades na apresentação de documentação e consequente migração para as vagas de ampla concorrência.

A análise da Tab. 3 revela que a ocupação das vagas reservadas pela Lei de Cotas difere significativamente da ocupação das demais vagas (ampla concorrência e PcD). Além dos fatores já mencionados, como a dificuldade dos candidatos em comprovar a documentação exigida, outro aspecto determinante para os baixos índices de ocupação nas cotas é a baixa procura e inscrições nas vagas oferecidas por essa modalidade. Os dados evidenciam que, em 2014, o percentual de ocupação das vagas reservadas atingiu 53,70%. Em 2015, esse número caiu drasticamente para 29,61%, o menor percentual de toda a série histórica analisada. O ano de 2016 apresentou uma leve melhora, com uma ocupação de 43,46%, enquanto em 2017 o percentual aumentou para 63,46%. Em 2018, o índice de ocupação alcançou 78,03%, sendo o melhor resultado do período analisado. Já em 2019, a ocupação caiu para 61,36%, seguido por 55,13% em 2020. Em 2021, a ocupação subiu para 64,26%, mas em 2022 registrou-se o segundo pior percentual de ocupação do período, com apenas 30,80%.

Considerando o total de vagas preenchidas ao longo de todo o período analisado, a média de ocupação das vagas reservadas pela Lei de Cotas é de apenas 28,99%. Esse resultado representa uma variação negativa de 42,02% em relação ao percentual mínimo de 50% estabelecido pela lei. Esses dados apontam para a necessidade de revisão e ajustes nos processos de divulgação, orientação e apoio aos candidatos que se inscrevem nas vagas de cotas, de modo a aumentar a adesão e, consequentemente, melhorar os índices de ocupação das vagas reservadas.

Sob esse cenário, é fundamental que a Lei de Cotas cumpra seu papel social, alcançando os grupos que podem se beneficiar de suas diretrizes, permitindo-lhes superar as desigualdades geradas por situações históricas específicas.

Conforme indica Lewandowski (2012), as instituições que implementam o sistema de cotas em seus vestibulares devem realizar avaliações periódicas para acompanhar, de forma abrangente, não apenas o desempenho acadêmico dos alunos cotistas em termos de notas, mas também os desafios e adversidades que esses estudantes enfrentam, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Dessa forma, a lei contribui para o reconhecimento e a valorização de diferentes valores culturais, frequentemente considerados inferiores em comparação aos padrões culturais dominantes, promovendo uma sociedade mais inclusiva e diversa (Lewandowski, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a apresentação e análise dos dados realizada neste artigo, embora inclua informações sobre os ingressantes pelas vagas reservadas pela Lei de Cotas, assim como aqueles que ingressaram por ampla concorrência e pelas vagas destinadas a pessoas com necessidades especiais, não tem como objetivo criar comparações entre esses grupos. O propósito é fornecer uma visão abrangente e detalhada sobre os cursos técnicos integrados e de graduação que compõem o objeto de estudo deste estudo, garantindo a compreensão dos processos de acesso às vagas e das dinâmicas de inclusão promovidas pela política de cotas.

No que se refere à observância do percentual de reserva de vagas nos editais de vestibular revelou que os campi foco desta pesquisa cumprem integralmente as determinações da Lei de Cotas, tanto nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio quanto nos cursos de graduação. Essa conformidade possibilita que as pessoas pertencentes ao público-alvo da lei tenham acesso à educação. No entanto, os dados mostram que a ocupação efetiva das vagas reservadas não atinge o nível de democratização esperado.

Contudo, é importante destacar que apesar das cotas garantirem maior acesso às instituições federais de ensino, elas ainda não são amplamente ocupadas, mostrando que podem haver fragilidades ao longo dos processos para que a população que faz jus a essas vagas possa efetivamente ocupá-las. Durante o período analisado, constatou-se que a taxa de ocupação dessas vagas não alcançou sua totalidade. Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o percentual de ocupação foi de 46,80%, uma variação negativa de 6,40% em relação ao percentual de 50% estabelecido pela legislação. A situação é ainda

mais preocupante nos cursos de graduação, onde a taxa de ocupação foi de apenas 28,99%, representando uma variação negativa de 42,02% em relação ao percentual exigido pela Lei de Cotas. Esses números indicam um desafio significativo na efetivação do acesso às vagas reservadas, apontando para a necessidade de medidas que incentivem a ocupação dessas oportunidades educacionais.

Diante desse cenário, é crucial refletirmos: por que as vagas reservadas não estão sendo completamente preenchidas? A resposta pode ser encontrada em dois fatores que merecem atenção. O primeiro motivo pode estar relacionado ao desconhecimento da existência da Lei de Cotas ou à falta de compreensão sobre a importância e os objetivos dessa legislação. Esse desconhecimento pode estar profundamente enraizado no tecido social, influenciando diretamente o comportamento dos possíveis candidatos. Isso se evidencia nos dados de cada processo seletivo, onde a relação candidato/vaga divulgada pela instituição tem apresentado uma queda no número de inscritos, refletindo uma baixa procura pelas vagas reservadas. Esse fator indica que a falta de informação adequada e de campanhas de divulgação sobre a Lei de Cotas pode estar contribuindo para que muitos potenciais beneficiários não se inscrevam nas vagas que lhes são destinadas.

Um segundo fator que pode explicar as baixas taxas de ocupação das vagas reservadas está relacionado à dificuldade dos candidatos em apresentar, no ato da matrícula, a documentação exigida para comprovar o direito de ocupar uma das vagas reservadas pelas ações afirmativas da lei. Essa conclusão se baseia na análise dos dados coletados no sistema de gestão de vestibulares da instituição (IFVEST), onde foi identificada uma quantidade significativa de indeferimentos de matrículas nas cotas. Esses indeferimentos foram frequentemente justificados pela entrega de documentos que não atendiam aos critérios estabelecidos ou pela documentação incompleta. Essa situação evidencia que muitos candidatos enfrentam dificuldades em reunir e apresentar os comprovantes necessários, o que acaba por inviabilizar sua permanência nas vagas para as quais seriam elegíveis. A complexidade e o rigor na comprovação documental podem, assim, ser um importante entrave para a ocupação plena das vagas destinadas às ações afirmativas.

A implementação de estratégias como a utilização de bases de dados públicas, a redução do número de documentos exigidos, a centralização do processo de comprovação documental, a flexibilização dos critérios de comprovação de

renda, a criação de campanhas de orientação e assistência aos candidatos aprovados nas vagas reservadas e, por fim, a revisão periódica dos editais de seleção, podem não apenas facilitar o processo para os candidatos, mas contribuir para uma adesão mais inclusiva às cotas, minimizando os entraves burocráticos que muitas vezes acabam excluindo candidatos que têm direito ao benefício.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nosso agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) pelo apoio concedido para nossa participação neste congresso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Do mito da democracia racial à lei de cotas: a luta antirracista nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (org.). **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas**. São Paulo: M&W Comunicação Integrada, 2016. (Coleção - Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça).

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014a. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204#!>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 10 out. 2024.

CÁLCULO do número mínimo das vagas reservadas: **procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

CERVO, Armando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti.; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3878488&forceview=1>. Acesso em: 20 out. 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: Seminário Internacional: as minorias e o direito. Série **Cadernos do CEJ**, vol. 24, p. 86-153, Brasília, 2003. Disponível em: www.cjf.jus.br. Acesso em: 20 out. 2024.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, vol. 19, n. 1, pp. 7-17, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2030/203058814003/203058814003.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado>. Acesso em: 19 out. 2024.

LEWANDOWSKI, Ricardo Evandro. **Teor do voto de Ministro Relator**. ADPF 186 – Superior Tribunal Federal (STF). Julgamento em 26/04/2012 – Disponível

em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/25342750>. Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida de. **Negras e negros cotistas no ensino médio integrado dos institutos federais:** apontamentos a partir das concepções dos alunos do IFSULDEMINAS - campus Passos. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Poços de Caldas, 2022.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Organizador). **Cotas nas Universidades:** análises dos processos de decisão, Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>. Acesso em: 19 out. 2024.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras.** (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AWKLJ>. Acesso em: 07 out. 2024.

SANTOS, Mirtes Aparecida dos. **Pós-Durban:** A importância da Conferência Mundial de Durban para combate ao Racismo no Brasil (2001-2014). (Mestrado em Sociologia e Direito) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21538>. Acesso em: 07 out. 2024.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da; MACIEL, Regimeire Oliveira; RODRIGUES, Fernanda Lopes. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas Universidades:** análises dos processos de decisão, Salvador: CEAO, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 21– 47. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/549.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2024.

TREVISOL, Joviles V.; NIEROTKA, Rosileia L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2406/2080>. Acesso em: 07 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.019

ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD SOBRE EUGENIA E ENSINO DE GENÉTICA

Mauritânia Lino de Oliveira¹
Gerson de Souza Mól²

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar como o conteúdo de genética, no contexto da transmissão das características hereditárias, é discutido em uma coleção de livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a forma como esse conteúdo é abordado nesse recurso pedagógico. O trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, de delineamento de pesquisa bibliográfica e foi utilizada a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) para a interpretação dos dados. Nossos estudos revelaram que a investigação realizada pode contribuir para a pesquisa de outros temas em dinâmicas eugênicas e discriminatórias, na conjuntura de um Ensino de Ciências pautado na formação integral humana. Nesse sentido, as reflexões propostas tangenciam as práticas docentes, pois cabe ao professor assumir uma postura crítica em relação à realidade vivida dentro e fora da escola no que se refere à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Destacamos também, ser necessários a constante discussão e o aprofundamento do conteúdo 'transmissão das características hereditárias' para a compreensão sobre o uso indevido da Ciência, nos diversos contextos sócio-históricos, que justificam pensamentos e ações discriminatórias, segregadoras de direitos individuais e coletivos, e assim possamos contribuir com o desenvolvimento de ideias e atitudes baseadas no respeito às diferenças.

Palavras-chave: Eugenia, Ensino de Genética, Livros didáticos.

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília - DF, tania.lino@gmail.com;

2 Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Instituto de Química, Universidade de Brasília - UF, gmol@unb.br;

INTRODUÇÃO

Estudos relacionados à transmissão de características hereditárias no Ensino Médio apontam para a necessidade de se refletir com os estudantes do campo as implicações deste conhecimento, visando à formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de tomar decisões de forma efetiva, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico e seus encadeamentos éticos e sociais. Atualmente, o Ensino de Ciências vem se pausando por novos olhares voltados, principalmente, para a garantia dos direitos humanos, para a igualdade de oportunidades e para o respeito às diferenças. Assim, torna-se fundamental que o estudo da genética e hereditariedade possa, de alguma maneira, contribuir para a construção de uma sociedade menos discriminatória, menos racista e mais inclusiva.

Este trabalho teve por objetivo analisar como o conteúdo de genética sobre a transmissão das características hereditárias é discutido em livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a forma como esse conteúdo é abordado em uma coleção de livros didáticos, especificamente, da disciplina Biologia. Espera-se contribuir para a reflexão, no contexto da prática docente, sobre o uso indevido da Ciência nos diversos contextos sócio-históricos, para justificar dinâmicas de caráter eugênico, discriminatórias, segregadoras e privativas de direitos individuais e coletivos. Tal reflexão pode favorecer o desenvolvimento de ideias e atitudes baseadas no respeito às diferenças.

A CIÊNCIA DA HEREDITARIEDADE

A Genética é compreendida como a área da Biologia que estuda a hereditariedade, ou seja, a transmissão das características de pais para filhos, no contexto das sucessões de gerações, ao longo dos tempos (Amabis; Martho, 2020). A grande contribuição para a atual noção de hereditariedade e para seu ensino surgiu a partir de estudos desenvolvidos pelo monge austríaco Gregor Mendel (1822-1884). Em meados de 1860, Mendel publicou um artigo no qual descrevia que as características de um tipo de ervilha (*Pisum sativum*) se mantinham preservadas no decorrer da dinâmica sucessória. Quando ele cruzou plantas de sementes amarelas com plantas de sementes verdes, a primeira filiação resultante era predominantemente de sementes amarelas idênticas às da planta amarela parental, não se manifestando a cor verde da semente na pri-

meira geração. No entanto, ao realizar a autofecundação de plantas híbridas da primeira filiação, era possível produzir plantas com sementes amarelas e plantas com sementes verdes, sempre na proporção de 3:1.

Assim, Mendel elaborou a hipótese de que unidades de herança, as quais ele denominou como “fatores”, existiam aos pares nas plantas. Nesse contexto, ele denominou característica dominante, aquela que se manifestava nas plantas híbridas e característica recessiva, aquela que ficava oculta. Mendel publicou seu trabalho, no entanto foi ignorado em sua época. A redescoberta dos trabalhos do monge, no início do século XX, marca a origem da Genética, a área da Biologia que mais se desenvolveu na atualidade (Amabis; Martho, 2020).

Entretanto, outros estudiosos não apreciavam as ideias de Mendel, principalmente, os seguidores do inglês Francis Galton (1822-1911), cujos estudos eram baseados em aspectos da evolução da raça humana, tanto aqueles voltados às características físicas quanto às não físicas (Teixeira; Silva, 2017), pois tais ideias não contemplavam o pensamento biometricista. Os biometricistas, seguidores de Galton, viam no mendelismo uma forma de violação, a partir de seus pontos de vista sobre o lugar de unidades não observáveis na ciência com seu discurso sobre ‘fatores’ não observáveis que provocaram tais variações (Jackson; Weidman, 2005).

HEREDITARIEDADE E EUGENIA

A eugenia foi idealizada pelo cientista, médico e matemático Francis Galton (1822-1911), inspirado pela publicação por seu primo, Charles Darwin, do livro “A Origem das Espécies”. Segundo Teixeira e Silva (2017), Galton tinha como foco aplicar os pressupostos da seleção natural, descritos por Darwin para outros seres vivos, à espécie humana. Para Galton, alguns aspectos do comportamento humano como o alcoolismo e a criminalidade, vistos por ele como processos da ‘degeneração da espécie humana’, eram hereditários. Este pensamento fez com que Galton buscasse desenvolver uma ciência biológica baseada em “cruzamentos seletivos”, a partir de seus conhecimentos estatísticos aplicados a estudos sobre a herança em populações. (Teixeira; Silva, 2011).

Outro estudioso, o escritor francês, Vacher de Lapouge (1854-1936), firmou suas teorias raciais em Darwin, e acreditava que a principal característica racial era baseada no índice cefálico, no qual o formato da cabeça era utilizado

para classificar as populações europeias nas variadas raças, assim como outras características socialmente consideradas.

De acordo com Jackson e Weidman (2005), pessoas de cabeças alongadas, loiras de olhos claros eram descritas como criativas, fortes e líderes naturais. Ao contrário, pessoas de cabeça redonda, pele escura e tímidos eram tidas como raças inferiores.

Dessa forma, para Lapouge, a eliminação das raças inferiores seria a melhor solução para resolver a questão da crise racial. Tal pensamento contribuiu para uma das formas de uso indevido da ciência na história da humanidade, tais como o que o darwinismo fez na Alemanha e o movimento eugênico em vários países, que buscavam tanto a melhoria ambiental quanto a reprodução seletiva.

Ainda, segundo os autores (Jackson; Weidman, 2005), a primeira associação de eugenia nos Estados Unidos fundada em 1906, a American Breeder's Association (ABA) visava o desenvolvimento da agricultura norte-americana, incentivando relações cooperativas entre fazendeiros e pecuaristas, voltados à reprodução seletiva, ressaltando-se ainda, um aumento na quantidade de biólogos acadêmicos interessados em compreender aspectos teóricos da hereditariedade.

Nessa conjuntura, ideias baseadas na 'ciência de Galton' colaboraram tanto para incentivar relações cooperativas entre fazendeiros e pecuaristas, para reprodução apurada, quanto contribuíram para uma das formas de uso indevido da ciência na história, tais como, o que o darwinismo fez na Alemanha, o movimento eugênico no início do século XXI, que buscava tanto a melhoria ambiental quanto a reprodução seletiva (Jackson; Weidman, 2005).

EUGENIA E ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Atualmente, têm sido foco de diversas discussões os avanços e as transformações tecnológicas e sua relação com a ciência e a sociedade no contexto de um Ensino de Ciência de formação integral humana. Lima e Maués (2006) descrevem que o ensino nos aparenta mais complexo do que em tempos passados, por diversos motivos, tais como o avanço da ciência e da tecnologia, as mudanças ocorridas nas tecnologias da informação e da comunicação, assim como a ampliação da escolarização de pessoas historicamente marginalizadas e menos favorecidas economicamente.

O desenvolvimento da ciência ao longo dos tempos e os variados interesses envolvidos na temática expõem a necessidade de se refletir junto com os estudantes as implicações de conhecimentos de genética no contexto do ideário eugênico. A problematização de temas atuais, tais como a clonagem de DNA, o Projeto Genoma Humano, os Transgênicos, dentre outros relacionados ao ensino de genética são conhecimentos amparados por diretrizes educacionais atuais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e podem gerar reflexões sobre a contribuição de tais conhecimentos para os eugenistas do fim do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, no EC, é importante criar situações de ensino que provoquem questionamentos sobre o uso indevido da ciência ao longo dos tempos na discriminação e segregação de grupos marginalizados de pessoas. Com isso, entendemos que os estudantes se tornem capazes de analisar determinados conhecimentos de genética que podem estar relacionados às ideias eugênicas de épocas passadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), a importância da contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que os estudantes possam compreender esses aspectos como dimensões humanas e sociais.

Dessa forma, no contexto da competência específica 3 da BNCC para o Ensino Médio (EM) que diz respeito aos processos investigatórios de situações-problema e avaliação das aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com a realidade dos estudantes, destacamos a habilidade descrita como EM13CNT305, que descreve a importância de se discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza para justificar processos de discriminação e segregação em diferentes contextos sociais e históricos (Brasil, 2017).

Diante dessas considerações e de acordo com Teixeira e Silva (2017), promover discussões sobre a Eugenia, no contexto da prática docente, pode contribuir com importantes reflexões sobre a temática, pois a eugenia em muitas questões pode ser associada com conteúdos da genética.

METODOLOGIA

Neste trabalho, optamos pela metodologia qualitativa que, segundo Medeiros (2018), entende que o conhecimento não diz respeito apenas a um agrupamento de informações desconectadas, descritas por meio de uma teoria.

O investigador é parte integrante do processo de conhecimento, segundo o autor, a abordagem qualitativa,

entende que o conhecimento não se reduz a um inventário de dados isolados, explicados por meio de uma teoria. O cientista, sujeito que observa a realidade, é parte integrante do processo de conhecimento. Ele interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e os objetos não são inertes e neutros; possuem significados e relações atribuídos pelo sujeito concretos (Medeiros, 2018 p. 58).

Para Mól (2017), a pesquisa qualitativa é aquela que considera a singularidade dos sujeitos e se propõe a compreender as interações sociais e os aspectos socioculturais. Neste trabalho, o delineamento de pesquisa bibliográfica é baseado em escritos já publicados, tanto de forma impressa quanto de forma eletrônica (Medeiros, 2018), num processo formal para obtenção de conhecimentos sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, iniciamos o trabalho a partir de uma busca textual, realizada em obras de uma coleção de livros de Ensino Médio em formato digital (PDF). Assim, verificamos a existência de temas relacionados à Hereditariedade, tais como DNA, transmissão dos padrões de herança, as origens da Genética, síndromes genéticas, herança de grupos sanguíneos, genes nos cromossomos sexuais, evolução e seleção natural, Darwinismo Social e Eugenia, biotecnologia e transgênicos. Além da existência e da frequência dos referidos temas, buscamos compreender como estes temas são discutidos e abordados nos livros didáticos selecionados.

Os temas analisados foram escolhidos por serem considerados relevantes no contexto de um Ensino de Ciências de formação integral humana. A escolha dos temas também teve como base as competências e habilidades descritas para o Ensino Médio, de acordo com a BNCC-EM e o Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal.

Quanto à escolha das obras, esta foi realizada pelo grupo de professores das áreas de Formação Geral Básica, sendo composta por dois professores de cada área de componente curricular das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ou seja, Química, Física e Biologia. A coleção escolhida pelos professores foi a Moderna Plus, composta por seis volumes: Volume 1 - O conhecimento Científico; Volume 2 - Água e Vida; Volume 3 - Matéria e Energia; Volume 4 - Humanidade e Ambiente; Volume 5 - Ciência e Tecnologia; e Volume 6

- Universo e Evolução. O critério de escolha considerou os conteúdos que contemplassem os saberes considerados essenciais para a etapa de ensino descrita pela BNCC-EM, além do reconhecimento do trabalho desenvolvido por alguns autores em obras já conhecidas pelos docentes.

Utilizou-se a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) para a interpretação dos dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118),

é descrita como: Um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Para facilitar a descrição dos temas, na tabela construída a partir de exemplares da coleção selecionada e analisada, os assuntos foram numerados da seguinte maneira: 1) DNA; 2) Transmissão dos padrões de herança; 3) Leis da herança (Mendel) e as origens da Genética; 4) Alterações gênicas e síndromes genéticas; 5) Herança de grupos sanguíneos; 6) Genes nos cromossomos sexuais; 7) Evolução e seleção natural; 8) Darwinismo Social e Eugenia; 9) Biotecnologia na atualidade; e 10) Transgênicos. Nesse contexto, foi realizada a análise dos dez temas do conteúdo transmissão das características hereditárias presentes no corpo dos exemplares da coleção. Para tanto, recorreu-se à descrição dos temas abordados, em qual obra aparece e com que frequência é abordado em cada livro, conforme Tabela a seguir.

Tabela 1 – Exemplares da coleção selecionada e analisada

Obra	Temas	Frequência
Volume 1: O conhecimento Científico	1, 2, 3, 7, 10	56, 02, 01, 07, 01
Volume 2: Água e Vida	1,7,9	23, 09, 02,
Volume 3: Matéria e Energia	1,7,9	03, 02, 01
Volume 4: Humanidade e Ambiente	1, 7, 10	01, 04, 08
Volume 5: Ciência e Tecnologia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	224, 65,66, 09, 20, 06,09,11,29
Volume 6: Universo e Evolução	1, 7, 10	42, 101, 01

Fonte: elaborado pelos autores

Em nossa análise, consideramos todos os textos que abordassem conteúdos específicos da disciplina Biologia da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias, que citassem os temas associados à transmissão das características hereditárias em cada um dos seis exemplares de livros. Esses textos, presentes no corpo da obra, são organizados em capítulos, sessões, propostas de atividades práticas, exercícios e resolução de exercícios de cada volume da coleção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma leitura criteriosa e aprofundada dos dados, que dizem respeito aos dez temas, foram construídas unidades de registro a partir de categorias que foram organizadas no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Exemplares da coleção selecionada e analisada

Unidades empíricas		Categorias	
Códigos	Unidades de significado	Subcategorias	Categoria
VIT1US1	1) DNA: “[...] o estudo do genoma de seres humanos, de outros animais, de plantas e de seres como bactérias e vírus já trouxe novos conhecimentos importantes; a expectativa é que esses conhecimentos terão importantes aplicações na melhoria da saúde e da qualidade de vida humana.” (volume 1 – página 14.); “Para conhecer um lado mais “humano” dos laboratórios científicos, pesquise sobre a contribuição de Rosalind Franklin na pesquisa da estrutura do DNA [...] encontrar, por meio de pesquisas na internet, outras mulheres cientistas cuja contribuição tenha sido relevante para a Ciência.”; (v. 1 – p. 97)	Aspectos relacionados ao papel do conhecimento científico e tecnológico frente à organização social, saúde humana e formação cultural.	Contexto nos quais os temas do conteúdo Genética/ Hereditariedade aparecem
VIT1/3US2	1) DNA/ 3) Leis da herança e as origens da genética: “A utilização de exames de DNA para identificar pessoas, a partir da década de 1980, contribuiu para reduzir inúmeros casos de paternidade duvidosa, mudando regras e condutas na sociedade” (v. 5 – p. 13)		
V5T5US3	5) Herança de grupos sanguíneos: “Atualmente, graças aos conhecimentos sobre o sistema Rh, é possível evitar a eritroblastose fetal”. (v. 5 – p. 23)		
VIT6US4	6) Genes nos cromossomos sexuais: “Os gametas podem ser produzidos por um mesmo genitor, mas geralmente são produzidos por dois genitores de sexos diferentes.” (v. 1 – p. 62).		

Unidades empíricas		Categorias	
Códigos	Unidades de significado	Subcategorias	Categoria
VIT1US5	1) DNA: “A impressionante experiência que produziu Dolly comprova a validade do conhecimento científico produzido no campo da Genética e reforça a ideia de que todas as instruções para os seres vivos serem o que são – bactérias, amebas, alfaces ou pessoas – estão codificadas em suas moléculas de DNA.” (v. 1 – p. 94).	Aspectos relacionados às questões ambientais, melhoramento genético, transgênicos e a reprodução seletiva.	
V2T1/9/10U S6	1)DNA/ 9) Biotecnologia na atualidade/ 10) Transgênicos: “O potencial biotecnológico das bactérias aumentou nas últimas décadas em razão do desenvolvimento da tecnologia do DNA recombinante, também chamada de Engenharia Genética. Essa tecnologia consiste em um conjunto de técnicas que permite modificar geneticamente certas bactérias, fazendo-as produzir substâncias de interesse comercial.” (v. 2 – p. 22.); “A evolução das técnicas de adubação e de cultivo embasadas no conhecimento científico, aliadas a técnicas de melhoramento genético, vêm possibilitando à humanidade produzir alimentos vegetais em maior quantidade e qualidade [...]”. (v. 2 – p. 25)		
V5T2US57	2) Transmissão dos padrões de herança: “Na espécie humana, os estudos genéticos não podem se utilizar de cruzamentos propositalmente dirigidos, como se faz com muitas outras espécies.” (v. 5 – p. 18)		
V5T4US8	4) Alterações gênicas e síndromes genéticas: “[...] apesar de existirem centenas de raças de cães, que foram criadas a partir da seleção de caracteres físicos e comportamentais de interesse humano, a variabilidade genética dentro de uma raça ainda é muito pequena. A consequência disso é o grande número de doenças genéticas em cães de ‘raça pura.’ [...]”. (v. 5 – p. 76)		
VIT4US9	4) Alterações gênicas e síndromes genéticas: “[...] “estatura bem abaixo da média, prega única nas palmas das mãos e olhos com fendas palpebrais oblíquas (o que lhes confere um aspecto amendoado, daí um nome antigo da síndrome, mongolismo).” (v. 1 – p. 99.);	Aspectos relacionados ao uso indevido de conhecimentos científicos para discriminação, segregação e privação de direitos.	

Unidades empíricas		Categorias	
Códigos	Unidades de significado	Subcategorias	Categoria
VIT7US10	7) Evolução e seleção natural: “Graças a essa variabilidade, os indivíduos que nascem a cada geração por reprodução sexuada são únicos, diferentes uns dos outros. Alguns dos organismos de uma espécie podem ter mais chance que outros de sobreviver e de se reproduzir em determinado ambiente; assim, eles têm mais chance de transmitir suas características à descendência do que indivíduos menos capacitados a sobreviver” (v. 1 – p. 62)	Aspectos relacionados ao papel do conhecimento científico em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.	
V6T7US11	7) Evolução e seleção natural: “A seguir são apresentadas as reflexões do professor Sérgio Danilo Pena em seu texto <i>Receita para uma humanidade desraciada</i> . O texto nos leva a pensar em uma humanidade em que a diversidade de fenótipos seja a expressão da individualidade humana, sem preconceitos.” (v. 6 – p. 129.);		
VIT4US12	4) Alterações gênicas e síndromes genéticas: “É importante que todos compreendam a importância da inclusão social de pessoas com deficiências diversas, entre elas a síndrome de Down.” (v. 1 – p. 99.);		

Legenda: V: Volume; número do volume T: Tema; número do tema; US: Unidade de significado; número da US. Fonte: autora

Para facilitar a descrição das unidades significativas de cada categoria e subcategoria, em conformidade com os caminhos metodológicos da ATD, descrevemos cada unidade com sua respectiva codificação: V = volume, o número do respectivo volume, T = tema e seu respectivo número e a sigla US = unidade significativa e sua respectiva numeração de sequência, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2 – Subcategorias

Subcategorias	Boletim/Unidades significativas
Subcategoria 1	VIT1US; VIT1/3US2; V5T5US3; VIT6US4
Subcategoria 2	VIT1US5; V2T1/9/10US6; V5T2US57; V5T4US8
Subcategoria 3	VIT4US9
Subcategoria 4	VIT7US10; V6T7US11; VIT4US12

Fonte: autora

Assim, no contexto das nossas compreensões, apresentaremos o metatexto analítico que busca reunir todas as informações construídas nesse momento

do trabalho desenvolvido. O metatexto aborda a categoria final: Contexto nos quais os temas do conteúdo Genética/Hereditariedade aparecem. Também descrevemos, no metatexto, as quatro subcategorias emergentes que apresentam alguns aspectos do conteúdo de genética nos livros didáticos, a saber: i) Aspectos relacionados ao papel do conhecimento científico e tecnológico frente à organização social, saúde humana e formação cultural; ii) Aspectos relacionados às questões ambientais, melhoramento genético, transgênicos e a reprodução seletiva; iii) Aspectos relacionados ao uso indevido de conhecimentos científicos para a discriminação, segregação e privação de direitos; iv) Aspectos relacionados ao conhecimento científico em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.

METATEXTO: VOLUMES, TEMAS E TRANSMISSÃO DE CARACTERÍSTICAS HEREDITÁRIAS

Dos seis volumes da coleção, o 5º exemplar apresentou maior quantidade de temas associados à transmissão de características hereditária, ou seja, 90%, excluindo apenas o tema 8 (Darwinismo social e Eugenia). Na sequência, o 1º volume da coleção, contemplando os temas 1, 2, 3, 7 e 10, ou seja, 50% do total e não apresentou os temas 4, 5, 6, 8 e 9. Os 2º, 3º, 4º e 6º volumes contemplaram, cada um, apenas 3 temas, ou seja, 30% do total de temas selecionados. Nesse sentido, os dois primeiros (volumes 2 e 3) apresentaram com clareza, os temas 1, 7 e 9 e os dois últimos (volumes 4 e 6), apresentaram os temas 1, 7 e 10. Isso foi perceptível pelo fato de que o 5º volume apresenta capítulos específicos voltados para a genética e a hereditariedade, ao passo que o 6º volume, no contexto da temática, concentra uma maior quantidade de informações voltadas para os fundamentos da evolução biológica. Os demais volumes trazem aspectos da transmissão de características hereditárias apenas como complemento de outros conteúdos.

Sobre a análise do contexto em que os temas aparecem, os exemplares, de maneira geral, abordam os avanços e as transformações tecnológicas e sua relação com a ciência e a sociedade. No entanto, o aprofundamento dessas discussões se insere em uma diminuta sessão do livro do professor denominada “dialogando com o texto”.

No que diz respeito a subcategoria 1, ou seja, os aspectos relacionados ao papel do conhecimento científico e tecnológico frente à organização social,

saúde humana e formação cultural, trechos de texto do 1º e 5º volumes, correspondentes às unidades de significado V1T1US1 e V1T1/3US2, respectivamente, discutem o estudo do genoma de seres humanos e de outros seres na melhoria da saúde e da qualidade de vida humana, o uso de exame do DNA associado a mudanças de regras e condutas na sociedade, dentre outras questões. Nas unidades de significado V5T5US3, ou seja, herança de grupos sanguíneos e V1T6US4, sobre os genes nos cromossomos sexuais, estas destacam contextos voltados para os problemas da degeneração humana” por meio de doenças genética e hereditárias e questões contrárias à diversidade e pluralidade humana, quando enfatiza a produção de gametas “geralmente por sexos diferentes”. Tal abordagem é pertinente a exclusão de grupos historicamente marginalizados, que se ampliam para além das questões de raça no ideário eugênico.

Sobre esta primeira subcategoria, apesar de abordar ciências, tecnologia e sociedade, os livros não trazem de forma clara quais são essas regras, condutas e interesses em um contexto sócio-histórico, que poderiam servir de base para compreensão do pensamento eugênico descrito por seus defensores como uma forma de pensar os problemas sociais em termos científicos (Jackson; Weidman, 2005).

Quanto à subcategoria 2, correspondente aos aspectos relacionados às questões ambientais, melhoramento genético, transgênicos e a reprodução seletiva, alguns trechos de texto, se mais aprofundados, poderiam ir de encontro a pensamentos que reforçam e valorizam identidades biológicas eugênicas de propagação dos ideais de raça pura, tais como os trechos descritos na V1T1US5, sobre alterações gênicas em animais, criadas a partir da seleção de caracteres físicos e comportamentais de interesse humano. Ainda nas unidades de significado V2T1/9/10US6 e V5T2US57, são descritos trechos sobre as alterações gênicas em bactérias e em plantas, respectivamente, que trazem as ideias de seleção de características, o que foi muito pertinente no ideário eugênico, em seus diferentes posicionamentos, sejam de tradição lamarckista quanto na perspectiva da eugenia mendeliana. O ideário eugênico de épocas passadas também se forjou por meio de publicações que reunia pesquisadores dos campos da agricultura e da genética animal e vegetal.

Sobre a subcategoria 3, os aspectos relacionados ao uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, o 1º volume, sobre o tema 4, que aborda as alterações gênicas e síndromes genéticas, trazem

uma importante discussão sobre indivíduos com síndrome de Down. Essa abordagem específica aponta para determinadas características físicas relacionadas a antiga forma de se referir a síndrome como mongolismo expondo, assim, parte de elementos discriminatórios contra essas pessoas. O trecho da unidade de significado V1T4US9, nesta terceira subcategoria, destaca, ainda, a importância da inclusão não somente de pessoas com síndrome de Down, como também de outras síndromes, transtornos e demais pessoas com necessidades específicas.

Por fim, a subcategoria 4, sobre os aspectos relacionados ao papel do conhecimento científico em diferentes contextos sociais e históricos para promover a equidade e o respeito à diversidade, descritos nas unidades de significado V1T7US10, V6T7US11 e V1T4US12, que abordam os temas Evolução e Seleção Natural e as Alterações gênicas e síndromes genéticas, consideramos ser necessária uma discussão em que todos compreendam a importância da inclusão social de pessoas com deficiências, o que difere do pensamento eugênico e suas teorias de inferioridade racial genética desenvolvida por cientistas no final do século XIX e início do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da efetividade da pesquisa realizada e do objetivo desta em analisar como a hereditariedade é discutida em livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, especificamente no componente Biologia, e como esse conteúdo abordado pode contribuir para o estudo de outros temas em dinâmicas eugênicas e discriminatórias, destacamos a importância de um Ensino de Ciências crítico e fundamentado na formação integral humana.

A partir da análise dos trechos de texto, nos volumes da coleção de livros didáticos do PNLND, identificamos aspectos do conteúdo hereditariedade que em várias abordagens se aproximam do ideário eugênico. Consideramos importante também destacar a forma como esses conteúdos são abordados na coleção de livros didáticos escolhida, para que se compreenda a necessidade e a importância de um Ensino de Ciências de perspectiva crítica pautado na formação integral humana.

Nesse sentido, os estudos propostos tangenciam as práticas docentes, pois cabe ao professor assumir uma postura crítica em relação à realidade vivida dentro e fora da escola no que se refere à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, entendemos ser necessários a constante discussão e o aprofundamento do conteúdo 'transmissão das características hereditárias' para a compreensão sobre o uso indevido da Ciência, nos diversos contextos sócio-históricos, que justificam pensamentos e ações discriminatórias, segregadoras de direitos individuais e coletivos e, assim, possamos contribuir com o desenvolvimento de ideias e atitudes baseadas no respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **O conhecimento científico**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 1.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Água e vida**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 2.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Matéria e energia**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Humanidade e ambiente**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 4.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Ciência e tecnologia**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 5.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Universo e Evolução**. Moderna plus: ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020. v. 6.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção IE, Brasília, DF, 14 set. 2001. p. 39-Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

JACKSON, J. P.; WEIDMAN, N. M. The Origins of Scientific Racism. **The Journal of Blacks in Higher Education**, n. 50, p. 66–79, 2005.

LIMA, M. E. C. C.; MAUES, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 184-198, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172006000200184&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/198321172006080207>.

Medeiros (2018)

MÔL, G. S. Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 495-513, dez. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciências & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

TEIXEIRA, I. M.; SILVA, E. P. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciencia e Ensino: Construindo interfaces**, v. 15, p. 63-80, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2017v15p63-80>

Teixeira; Silva, 2011

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.020

A DUPLA-EXCEPCIONALIDADE: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sâmia Magaly Lima de Medeiros Soares¹

RESUMO

O objetivo do estudo é identificar relações entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sob a perspectiva da psicopedagogia. O estudo busca analisar a dupla excepcionalidade por meio das interconexões TEA e AH/SD, destacando aspectos essenciais para uma abordagem psicopedagógica eficaz. A metodologia de caráter qualitativo, busca através da revisão de literatura conceituar a dupla-excepcionalidade com base nos estudos da psicologia e da psicopedagogia com respaldo teórico pautado nas pesquisas de Hakim(2016), Gardner(1999) e Visca(1987). Os resultados contribuem para o avanço das pesquisas na área da psicopedagogia, visando melhor compreensão e atendimento às necessidades de pessoas com dupla-excepcionalidade.

Palavras-chave: Dupla-excepcionalidade. Transtorno do Espectro autista. Altas Habilidades/Superdotação. Psicopedagogia.

¹ Aluna do curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, smagalysouares@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento e se manifestam, em geral, antes de a criança ingressar na escola, sendo frequente a ocorrência de mais de um transtorno (DSM-V, 2013). O presente estudo, tem como objetivo identificar relações entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), chamada de dupla-excepcionalidade na perspectiva da psicopedagogia.

Na abordagem psicopedagógica, existem quatro pilares essenciais, segundo Visca (1987): psicológico, pedagógico, afetivo e cognitivo. Esses pilares são necessários para orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao oferecer apoio aos aprendentes², esse processo contribui para a construção de práticas sociais e pedagógicas inclusivas, que reconhecem a neurodiversidade e promovem a participação ativa na sociedade.

A justificativa da escolha do tema, está relacionada com a minha experiência como pedagoga, professora, especialista em psicopedagogia clínica, atuando com crianças diagnosticadas com TEA e que em alguns casos, apresentam características relacionadas a AH/SD. A atuação na área, gerou inquietações que motivaram a formação continuada no curso de especialização em Educação Especial, altas habilidades e superdotação, com vistas a união teoria e prática, buscando uma melhor qualidade no serviço ofertado. A metodologia de caráter qualitativo, busca através da revisão de literatura, conceituar a dupla-excepcionalidade com respaldo teórico pautado nos estudos de Hakim(2016), Gardner(1999) e Visca(1987).

Com base no estado do conhecimento, o presente estudo aborda as principais relações e características do TEA e AH/SD, bem como aspectos essenciais para uma abordagem psicopedagógica eficaz. A pesquisa é importante para a área da saúde e da educação pois permite a observação de características iniciais que direcionam para intervenções precoces ajudando a desenvolver

2 O termo aprendente foi cunhado pela psicopedagoga argentina, Alicia Fernández, influenciadora da psicopedagogia no Brasil. Para a autora, a Psicopedagogia não se coloca no lugar da Pedagogia no sentido de que irá trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento, nem no lugar da Psicologia/Psicanálise ao trabalhar com o sujeito do inconsciente, o sujeito desejanter. Por outro lado, não trabalhará com a soma destas duas instâncias, mas na articulação de ambas, no espaço de transformação que surge da fecundação entre sujeito cognoscente e sujeito desejanter e que possibilita o nascimento do sujeito aprendente. (ANDRADE, 2006)

estratégias educacionais adaptativas, garantindo ambientes inclusivos e oportunidades equitativas para aprendizado.

A DUPLA-EXCEPCIONALIDADE: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Quando um indivíduo é identificado com alguma neurodivergência³ juntamente com outra condição, podendo ser autismo(TEA) e Altas Habilidades(AH/SD), ele é caracterizado com dupla-excepcionalidade. Pessoas neurodivergentes ou neuroatípicas (ou atípicas) são aquelas que lidam com diferentes alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico. Um exemplo de pessoas neuroatípicas são as que possuem a “dupla-excepcionalidade” que é definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física que impacta na aprendizagem (Pfeiffer,2013).

Já as pessoas que *não possuem* déficits no desenvolvimento neurológico podem ser chamadas tecnicamente de neurotípicas (ou típicas), isso significa que está dentro do nível e idade esperados de desenvolvimento nos aspectos do sistema nervoso central.

De acordo com Visca (1987), o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado a uma estrutura que abrange os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, sendo essas dimensões indissociavelmente ligadas entre si. Esses aspectos que não se separam, ajudam o aprendiz a desenvolver suas habilidades de resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, o que Gardner(1994) chama de inteligência. Para Gardner (1994, p. 131), “cada inteligência possui seus próprios mecanismos de ordenação e a maneira como uma inteligência desempenha sua ordenação reflete seus próprios princípios e seus próprios meios preferidos”. Cabe, então, através de um estudo sistemático, determinar como estes mecanismos se manifestam nas pessoas com altas habilidades/superdotação, considerando seus diferentes perfis.

Para que o perfil seja identificado, é importante procurar um profissional especializado em busca de um diagnóstico assertivo, para isso, o apoio de uma

3 O conceito de neurodiversidade entende que existem variações naturais na formação dos cérebros. Pessoas que têm um desenvolvimento dentro do considerado padrão são chamadas de neurotípicas, enquanto as outras são neuroatípicas ou neurodivergentes.

equipe multiprofissional especializada e a identificação das características principais, são essenciais no desenvolvimento das potencialidades de pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento. Esses processos buscam oferecer suporte adaptado às suas necessidades específicas e assegurar o pleno exercício de seus direitos, seja no âmbito clínico, social ou educacional. O reconhecimento precoce das neurodivergências possibilita intervenções adaptativas e flexíveis que promovem a construção de ambientes propícios ao aprendizado.

Conforme o Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), O TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

As pessoas diagnosticadas com AH/SD apresentam capacidade intelectual avançada em uma ou mais áreas específicas quando comparadas a outras da mesma idade, combinada com um quociente de inteligência (QI) entre 40 e 70. As pessoas com altas habilidades e superdotação (AH/SD), como todas as outras, merecem receber uma educação adequada que lhes dê a oportunidade de desenvolverem-se integralmente.

Assim como no TEA, as pessoas com AH/SD fazem parte do público alvo da política de inclusão escolar. É previsto no decreto Decreto nº 6.571/08 dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE⁴ que uma pessoa identificada com AH/SD possua o direito de ter um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atenda às suas necessidades. No caso de um aluno com dupla excepcionalidade, as adaptações devem atender não só às necessidades do diagnóstico de autismo, mas também às de superdotação.

O Plano de Ensino Individualizado(PEI) é uma ferramenta essencial que colabora com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola. A obrigatoriedade do PEI - Plano de Ensino Individualizado (PEI) está prevista Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015 em seu artigo 28 que fala sobre a institucionalização do projeto pedagógico da escola por meio do atendimento educacional

4 O Atendimento Educacional Especializado, chamado AEE, é disciplinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Na psicopedagogia, o PEI é um instrumento que ferramenta que auxilia tanto o psicopedagogo na sua atuação clínica quanto o professor na escola, facilitando o processo de inclusão e possibilitando que o acesso ao currículo seja organizado de forma didática. Portanto, ao lidar com a dupla-excepcionalidade, é fundamental estar atento à legislação, especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 1996, que, em seu artigo 59, estabelece a necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às demandas dos alunos com necessidades específicas. Essa disposição legal enfatiza a importância de uma abordagem direcionada e adaptada às singularidades das pessoas que apresentam uma combinação de talentos e desafios, garantindo-lhes o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ALGUMAS RELAÇÕES

Pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes que podem ser comumente confundidos por apresentarem sintomas semelhantes.

Nesse tópico vamos tratar de algumas relações entre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). É importante conhecer as principais características para compreender melhor as complexidades que envolvem os transtornos do neurodesenvolvimento. Observe a tabela abaixo:

Quadro 1 - características do TEA e do AH/SD

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO
Dificuldades na comunicação social	Expressão avançada e rica em vocabulário
Dificuldade nas interações sociais	Relacionamentos interpessoais profundos e intensos
Comportamentos repetitivos e interesses restritos	Interesses variados, incluindo áreas especializadas
Sensibilidade sensorial	Tolerância a estímulos sensoriais variados

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO
Dificuldades no jogo simbólico	Compreensão avançada de conceitos abstratos
Déficit no funcionamento adaptativo	Desenvolvimento equilibrado em várias áreas
Resistência a mudanças na rotina	Flexibilidade e adaptação a mudanças

Fonte: Elaborado pela autora com base no DSM-V

No TEA, pode-se observar comprometimento na comunicação social, acompanhados por comportamentos repetitivos, interesses restritos e padrões restritos de comportamento. Em contrapartida, indivíduos com AH/SD geralmente apresentam uma expressão verbal avançada, utilizando um vocabulário extenso desde os primeiros anos de vida.

Pessoas com TEA podem enfrentar desafios nas interações sociais, experimentando dificuldades em compreender emoções. Por outro lado, pessoas com AH/SD frequentemente desenvolvem relacionamentos interpessoais e compreensão emocional. Conforme Hakim (2016) explica que alunos com AH/SD podem ser muito ruins em algumas atividades acadêmicas e/ou intelectuais, asseverando que a pessoa pode ser brilhante em alguma coisa e péssima em outras. A autora cita exemplos de dupla excepcionalidade, como autistas do tipo savant ou alunos que possuem a Síndrome de Asperger, os quais apresentam muita dificuldade social, porém demonstram imensa habilidade numérica, para desenho ou de memória. Autistas podem ter sensibilidades sensoriais enquanto pessoas com AH/SD geralmente apresentam tolerância a uma diversidade de estímulos.

No TEA, existe dificuldade no jogo simbólico, ou “faz de conta” como conhecemos popularmente. O jogo simbólico é importante aliado para o desenvolvimento do comportamento social, habilidades emocionais e cognitivas, além da linguagem verbal e não verbal em crianças com autismo. As pessoas com AH/SD apresentam boa compreensão de conceitos abstratos, conseguindo desenvolver a linguagem figurativa.

Pessoas com TEA, conforme o DSM-V, apresentam déficits no funcionamento adaptativo que envolve três domínios: conceitual, social e prático. O domínio conceitual em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros. O domínio social envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social; entre

outros. O domínio prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros. Pode-se dizer que enquanto no autismo há uma hipoconectividade cerebral, que dificulta a comunicação entre os hemisférios, o superdotado possui hiperconectividade.

A interseção entre o autismo e a superdotação revela a complexidade das condições pessoais, destacando a importância de abordagens pedagógicas individualizadas. A compreensão das características da dupla excepcionalidade, enfatiza a necessidade de uma abordagem que reconheça a complexidade de suas experiências individuais e cotidianas.

Diagnosticar corretamente e compreender as nuances dessas condições são passos fundamentais para garantir suporte adequado, promovendo inclusão e maximizando o potencial de cada indivíduo. Estratégias de intervenção personalizadas, que combinam aspectos da psicopedagogia e da psicologia, são essenciais para criar ambientes que respeitem a diversidade neurobiológica.

OS DESAFIOS DO DIAGNÓSTICO DA CRIANÇA COM DUPLA-EXCEPCIONALIDADE

Especialistas alertam que é preciso diagnosticar a condição da criança o quanto antes para que ela não venha a desenvolver distúrbios que dificultem sua aprendizagem e participação ativa na sociedade. De acordo com o DSM-V, existem especificadores que indicam o nível em que a criança com Autismo está inserida conforme suas características, podendo variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. Os níveis de gravidade são divididos em nível 1, nível 2 e nível 3.

O nível 1 do Autismo, é o mais leve porém exige apoio. Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.

O nível 2 do Autismo, exige apoio substancial. Isso significa que déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.

O nível 3 do Autismo, exige apoio muito substancial, ou seja, déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.

Alguns “tabus” que dificultam a busca da família por apoio especializado para seu filho com Dupla-excepcionalidade:

- As crianças com AH/SD podem ter habilidades criativas porém nem todas as crianças se destacam academicamente;
- Os padrões culturais e sociais podem influenciar a percepção do que é considerado “superdotação”.
- Algumas crianças superdotadas podem não estar alcançando seu potencial devido a problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas, deficiências físicas ou outros fatores.
- Os testes padronizados como o teste de QI e outras avaliações podem não capturar completamente as habilidades de uma criança superdotada.
- Alguns podem resistir ao rótulo de superdotado devido a preocupações sobre expectativas excessivas ou estigmatização social.
- Algumas crianças superdotadas podem apresentar desafios emocionais e comportamentais, como ansiedade, perfeccionismo ou dificuldades de relacionamento, o que pode obscurecer sua superdotação ou tornar mais difícil sua identificação.
- A falta de formação profissional para atender a demanda de crianças com dupla-excepcionalidade.

As dificuldades de identificar Altas Habilidades em crianças com Autismo deve-se ao desconhecimento das características dos níveis do TEA e generalizar todos os autistas no nível 3, que é o nível que exige maior apoio substancial. Outro ponto importante é o fato das pessoas com Altas Habilidades, poderem apresentar um grande repertório de características e habilidades que, dependendo do ponto de vista, passam despercebidas pois as pessoas esperam uma espécie de “genialidade”, entretanto, nessa condição existe assincronismo de habilidades. Isso significa que o desenvolvimento intelectual está acima do esperado em uma área, porém pode haver déficits em outras áreas. Uma criança superdotada não necessariamente tem o QI elevado. Essas características, quando atreladas outras condições do neurodesenvolvimento, mentais ou comportamentais também devem ser observadas para que não seja realizado um diagnóstico equivocado.

ASPECTOS ESSENCIAIS NA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

A abordagem psicopedagógica segundo Visca (1987), se baseia em quatro pilares essenciais: psicológicos, pedagógicos, afetivos e cognitivos. A integração desses aspectos são fundamentais na dupla excepcionalidade e desempenham importante papel ao analisar os comportamentos da criança, sendo também responsáveis por moldar sua percepção do ambiente ao seu redor.

O aspecto psicológico enfoca a compreensão da saúde mental da criança, considerando fatores emocionais, sociais e cognitivos. Este pilar visa identificar possíveis desafios emocionais, traumas ou dificuldades que podem influenciar o processo de aprendizagem, permitindo intervenções que abordem aspectos psicológicos específicos.

O aspecto pedagógico concentra-se nas adaptações curriculares e abordagens diferenciadas para a criação de ambientes educacionais inclusivos e motivadores da aprendizagem respeitando os ritmos e singularidades.

No aspecto afetivo, a abordagem psicopedagógica considera as emoções e o os relacionamentos interpessoais. Isso envolve a criação de um ambiente emocionalmente seguro, que desenvolva a comunicação social e o apoio emocional para lidar com desafios cotidianos.

O aspecto cognitivo diz respeito aos processos mentais relacionados à aquisição de conhecimento por meio da aprendizagem significativa⁵. Aqui, a abordagem psicopedagógica na dupla excepcionalidade busca compreender o funcionamento cognitivo da criança, incluindo suas habilidades de raciocínio, memória, atenção e resolução de problemas. Partindo desse princípio, para uma abordagem psicopedagógica eficiente e eficaz é necessário seguir algumas orientações: Conforme propõe Visca(1987), o diagnóstico psicopedagógico deve ser iniciado com a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – **EOCA**, pois argumenta que os pais ou responsáveis pelos aprendentes, podem tentar impor sua opinião na anamnese. Esta opção de intervenção não altera o resultado do diagnóstico, porém é preciso que o profissional tenha ciência e intencionalidade na atuação que realiza (SAMPAIO, 2009).

Segundo Visca (1987), a EOCA deve ser um instrumento de avaliação simples, porém de resultados substanciais. Essa abordagem envolve o sujeito demonstrando ao entrevistador suas habilidades, aquilo que foi ensinado a ele e o que aprendeu a fazer, utilizando materiais dispostos sobre a mesa, seguindo a orientação do observador durante o processo. Em conformidade com Moreira (2015), durante a primeira sessão, é realizada a **anamnese**, uma etapa que envolve a coleta de informações junto à família. O objetivo é obter o histórico escolar da criança, compreender seu nível de desenvolvimento e explorar as questões sociais pertinentes. Além disso, busca-se identificar possíveis nuances ou aspectos subjacentes que possam surgir durante a interação com a família.

Quanto as sessões, é primordial que seja realizada de forma **lúdica**, no intuito de proporcionar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos. O psicopedagogo por sua vez, não trabalha sozinho. Para que haja um bom acompanhamento, a integração com uma equipe multiprofissional, se torna mais eficaz e enriquecedora. A parceria com equipe multiprofissional, composta por profissionais de diferentes áreas como psicologia, educação, terapia ocupacional e outras, permite uma melhor análise e compreensão das necessidades do indivíduo, possibilitando a criação de estratégias individualizadas e personalizadas para seu desenvolvimento.

5 “A aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2001. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.

A intervenção psicopedagógica é um procedimento realizado com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem e promover a autonomia e autoestima dos aprendentes, sendo assim, a **adaptabilidade nos planejamentos das sessões** é necessária para o bom rendimento nas sessões. Ao adaptar estratégias o psicopedagogo ressalta a importância de identificar as principais dificuldades de aprendizagem, melhorando sua atuação com o objetivo de superar obstáculos e favorecer o progresso do aprendente.

O **prognóstico** é uma análise que busca observar o processo de aprendizagem, levando em conta os fatores identificados durante a avaliação, como habilidades, dificuldades, potencialidades e desafios. A avaliação psicopedagógica, desempenha um papel significativo no diagnóstico precoce dos transtornos de aprendizagem, favorecendo a melhoria cognitiva e nas possíveis adaptações curriculares junto a escola.

A **devolutiva** deve ser um processo colaborativo, onde os pais se sintam envolvidos e capacitados a contribuir para o progresso do aprendiz e acima de tudo que percebam que o apoio psicopedagógico está surtindo efeito positivo no aprendente, portanto, é preciso focar na evolução. Para isso, utilizar linguagem acessível evitando jargões técnicos, facilitam a compreensão das informações apresentadas. Acima de tudo também é preciso ser sensível às emoções dos pais e responsáveis, mostrando empatia e respeito.

Vale deixar claro que o psicopedagogo não pode emitir laudos nem diagnosticar transtornos pois esse é o papel do profissional da área de saúde (médico - neurologista, psiquiatra, neuropediatra).

A forma como a abordagem será realizada, poderá dar um bom direcionamento a respeito das estratégias que o psicopedagogo poderá administrar:

Abordagens psicopedagógicas	
Abordagem	Descrição
Abordagem Individualizada	Desenvolvimento de planos de ensino e suporte adaptados às necessidades específicas de cada criança, levando em consideração suas habilidades excepcionais e suas deficiências.
Integração de Apoio	Integração de uma variedade de recursos de apoio, incluindo serviços de psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outros, para atender às necessidades complexas da criança.
Educação Inclusiva	Implementação de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem as habilidades e necessidades de todas as crianças, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso.

Abordagens psicopedagógicas	
Abordagem	Descrição
Desenvolvimento de Habilidades Sociais	Foco no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, incluindo resiliência, autoconhecimento, habilidades de comunicação e resolução de conflitos, para promover o bem-estar emocional e social da criança.
Parceria Familiar	Colaboração estreita com os pais ou responsáveis para entender as necessidades únicas da criança, compartilhar estratégias eficazes e fornecer apoio contínuo tanto na escola quanto em casa.

Para o desenvolvimento de uma abordagem psicopedagógica eficaz é necessário reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem incorporando estratégias lúdicas e inovadores compatível com o nível em que o aprendiz se encontra. Em última análise, uma prática psicopedagógica eficaz é aquela que inspira motivação pelo aprendizado, capacitando os aprendizes não apenas a absorverem informações, mas a se tornarem conscientes e participantes na sociedade.

RESULTADOS

A dupla excepcionalidade, ou “twice-exceptionality”, refere-se à condição em que uma criança superdotada também possui uma deficiência ou necessidade especial, como transtorno do espectro autista (TEA), TDAH, dislexia ou ansiedade. Este artigo explora as complexidades envolvidas na identificação e no apoio às crianças que são duplamente excepcionais. Utilizando uma revisão abrangente da literatura atual e estudos de caso ilustrativos, examinamos os desafios enfrentados pelos profissionais de saúde mental, educadores e pais na identificação precisa dessas crianças e na prestação de apoio adequado.

A dupla excepcionalidade apresenta um dilema único, pois as características excepcionais da criança podem mascarar ou obscurecer suas necessidades especiais, enquanto suas deficiências podem camuflar suas habilidades excepcionais. Este artigo investiga as razões por trás desse fenômeno e destaca a importância de abordar adequadamente as necessidades complexas dessas crianças para maximizar seu potencial.

Os desafios na identificação de crianças duplamente excepcionais incluem a sobreposição de características típicas de superdotação com sintomas de deficiências, o que pode levar a diagnósticos equivocados ou a falta de reconhe-

cimento de suas necessidades específicas. Além disso, os testes padronizados podem não capturar completamente a diversidade de habilidades e desafios enfrentados por essas crianças, tornando a identificação ainda mais desafiadora.

A prestação de apoio adequado para crianças duplamente excepcionais requer uma abordagem individualizada e holística que reconheça tanto suas habilidades excepcionais quanto suas necessidades especiais. Isso pode incluir programas educacionais adaptados, intervenções terapêuticas específicas e apoio psicossocial para ajudar essas crianças a desenvolver todo o seu potencial.

Apresentamos uma revisão bibliográfica que ilustram os desafios enfrentados por crianças duplamente excepcionais e as estratégias eficazes de identificação e apoio. Esse assunto destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa que envolva pais, educadores, profissionais de saúde mental e outros profissionais para garantir o sucesso dessas crianças.

Esta revisão sistemática analisa estudos empíricos sobre identificação e intervenção para crianças duplamente excepcionais. Os resultados destacam as lacunas na pesquisa atual e fornecem insights sobre estratégias eficazes de identificação precoce, avaliação abrangente e intervenção personalizada. Além disso, são discutidas as barreiras e desafios enfrentados pelos profissionais de saúde mental e educadores na prestação de apoio adequado a essas crianças, bem como recomendações para futuras pesquisas e práticas.

Esses artigos fornecem uma visão abrangente das questões relacionadas à dupla-excepcionalidade, oferecendo insights importantes para educadores, profissionais de saúde mental e pesquisadores interessados em compreender e apoiar melhor essa população única de crianças e adolescentes.

CONCLUSÃO

O estudo sobre a interconexão entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sob a perspectiva da psicopedagogia oferece contribuições importantes para compreender a dupla excepcionalidade. A abordagem psicopedagógica segundo Visca (1987), se baseia em quatro pilares essenciais: psicológicos, pedagógicos, afetivos e cognitivos. A integração desses aspectos são fundamentais na dupla excepcionalidade e desempenham importante papel ao analisar os comportamentos da criança, sendo também responsáveis por moldar sua percepção do ambiente ao seu redor.

Quanto as relações entre essas duas condições pode-se dizer que enquanto no autismo há uma hipoconectividade cerebral, que dificulta a comunicação entre os hemisférios, o superdotado possui hiperconectividade. A interseção entre o autismo e a superdotação revela a complexidade das condições pessoais, destacando a importância de abordagens pedagógicas individualizadas

Ao abordar aspectos essenciais na intervenção psicopedagógica, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem individualizada e adaptada para atender às necessidades das pessoas que apresentam essa condição.

Os resultados obtidos fornecem subsídios para o desenvolvimento de estratégias de intervenção psicopedagógica mais eficazes e inclusivas, visando promover a aprendizagem das pessoas com dupla excepcionalidade. Em última análise, o estudo busca ampliar a compreensão sobre o tema e fortalecer o papel da psicopedagogia como agente de transformação e inclusão social.

A dupla-excepcionalidade continua a ser um campo intrigante e vital de pesquisa, oferecendo uma visão única sobre a interseção entre talento e desafio. Ao longo das investigações, emergiu uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances desses indivíduos excepcionais, revelando a importância de abordagens holísticas e individualizadas para identificação e suporte.

Nossos estudos destacaram a necessidade premente de reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e desafios dentro desse grupo, transcendendo as limitações das categorizações tradicionais. Além disso, evidenciaram a importância de sistemas educacionais inclusivos e adaptáveis, capazes de nutrir tanto os talentos quanto as necessidades específicas desses estudantes.

À medida que avançamos, é essencial continuar a explorar novas metodologias de identificação, intervenções eficazes e estratégias de suporte centradas no indivíduo. Além disso, devemos buscar uma colaboração mais estreita entre pesquisadores, educadores e profissionais da saúde para garantir que as descobertas da pesquisa se traduzam em práticas significativas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Ensinante e aprendiz: a construção da autoria de pensamento. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 257 p.

HAKIN, Claudia. Superdotação e Dupla Excepcionalidade - Contribuições da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Direito Aplicado ao Tema. Curitiba. Juruá Editora. 2016.

MOREIRA, M. P. Avaliação Psicopedagógica e suas contribuições na hipótese diagnóstica da deficiência intelectual. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015

PFEIFFER, SI. Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice. New York: Routledge; 2013

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

SAMPAIO, Simaia. Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.021

EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO: ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS DE DEBRET E DE RUGENDAS

Luci Maria da Silva¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a formação educacional, cultural e a resistência do povo negro através das perspectivas contidas nas pinturas de Debret e de Rugendas. Diante desse contexto, apresentamos o relevante legado histórico e a contribuição dessa população para o desenvolvimento do Brasil, que mesmo oprimida pela escravidão não ficou silenciada pelos fatos que ocorreram. Por isso, utilizamos na metodologia o método bibliográfico para catalogar os dados referentes ao tema recorrendo aos diversos materiais, como: livros, artigos e documentos oficiais. Nesse sentido as discussões desenvolvidas ao longo das laudas tratam do processo educativo não resolvido, que deixou às margens da educação as pessoas negras, esses fatores continuam efetivos na atualidade. Portanto, é correto dizer que, em plena era da informação e do conhecimento a grande parte populacional de negros ainda vivem no reflexo da opressão, isso reflete nos direitos à educação, tendo em vista que, continuam excluídos do cotidiano da escola e da realização social, mesmo havendo leis e práticas acadêmicas para reverter esse quadro.

Palavras - Chave: Educação. Cultura. Resistência. Povo Negro. Debret e Rugendas.

1 Graduada em Pedagogia pela FUNESO, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UFPB, Mestra em Políticas Educacionais pelo PPGE da UFPB e Doutoranda em Políticas Educacionais também pelo PPGE da UFPB.

1 INTRODUÇÃO

Em algumas sociedades antigas, essas civilizações desde os tempos mais distantes, empregavam e necessitavam do trabalho escravo para a execução de tarefas mais pesadas e rudimentares. Ela é tão antiga quanto à própria história, quando os povos derrotados em batalhas eram escravizados por seus conquistadores. Nesse caso, citamos como exemplo: os hebreus, que foram vendidos como escravos. Enquanto, outros exemplos, são os de Roma e de Grécia, essas nações possuíam um grande número de seres humanos feitos de escravos; no entanto, a maioria desses povos eram prisioneiros de guerra.

Embora, essas condições não justifiquem o escravismo, as descrições que fizemos foram para demonstrar que, a escravidão de seres humanos é uma questão grave, que deixou marcas perversas, mas, principalmente, foi para lembrar que, em outros momentos, a escravidão também teve seus desfechos. Entretanto, a escravidão é bem mais antiga do que o tráfico do povo africano.

Considerando esse panorama, nosso objetivo com essa pesquisa é analisar a formação educacional, cultural e a resistência do povo negro através das perspectivas contidas nas pinturas de Debret e de Rugendas no Brasil colonial.

Ao falarmos em escravidão, é difícil não pensarmos nos europeus que superlotavam os porões de seus navios de homens, mulheres e crianças trazidos da África independente de suas vontades. Ao chegarem no destino escolhido por seus algozes eram expostos à venda de forma desumana e cruel por toda a América.

Não obstante, é necessário o entendimento sobre a escravidão de seres humanos por outros seres humanos, quiçá seja por acaso é uma situação justificável e aceitável? Nem tão pouco, atualmente, porque a escravidão não é permitida pelas Leis e pelos Direitos Humanos na pós-modernidade no território brasileiro.

Porém, os acontecimentos do período escravocrata deixaram consequências e repercussões amplas, assim, nessa oportunidade, é preciso fazer uma retrospectiva histórica desse advento, mencionado nesse ensejo, também, os fatores políticos e sociais.

Para retratar esses episódios, um dos renomados pintores que faz parte das análises desta pesquisa é o Alemão Johann Moritz Rugendas, que nasceu em 29 de março de 1802 - falecendo no dia 29 de maio de 1858. Era descendente de

uma antiga família de artistas, sendo filho de Johann Lorenz Rugendas pintor, desenhista e o diretor de uma escola de artes.

Contudo, no ano de 1822, chega Rugendas ao Brasil, estava com 19 anos de idade, acompanhando a Missão chefiada pelo Barão Georg Heinrich von Langsdorff. Nesse mesmo ano, coincidentemente, o Brasil conquistou a independência política, se tornando independente de Portugal,

O objetivo da Missão na qual trouxe Rugendas ao Brasil era retratar a natureza e os nativos, para realizar esse procedimento percorreu o trajeto entre o Rio de Janeiro e Mina Gerais, e essa equipe permaneceu de 1822 até 1825 para concluir a tarefa.

Ademais, entre as pinturas que foram resultados da referida Missão, se encontra a pintura que demonstra o transporte de escravos. Esse transporte era feito da África para o Brasil nos porões de navios negreiros. Os escravos vinham amontoados, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegarem ao território brasileiro e, seus corpos eram deixados no mar, alguns cometiam o suicídio, outros enlouqueciam, quanto as mulheres que vinham com crianças ficavam tão magras e desnutridas, na maioria das vezes, que de seus seios em vez de leite para alimentar seu bebê saia sangue quando a criança sugava.

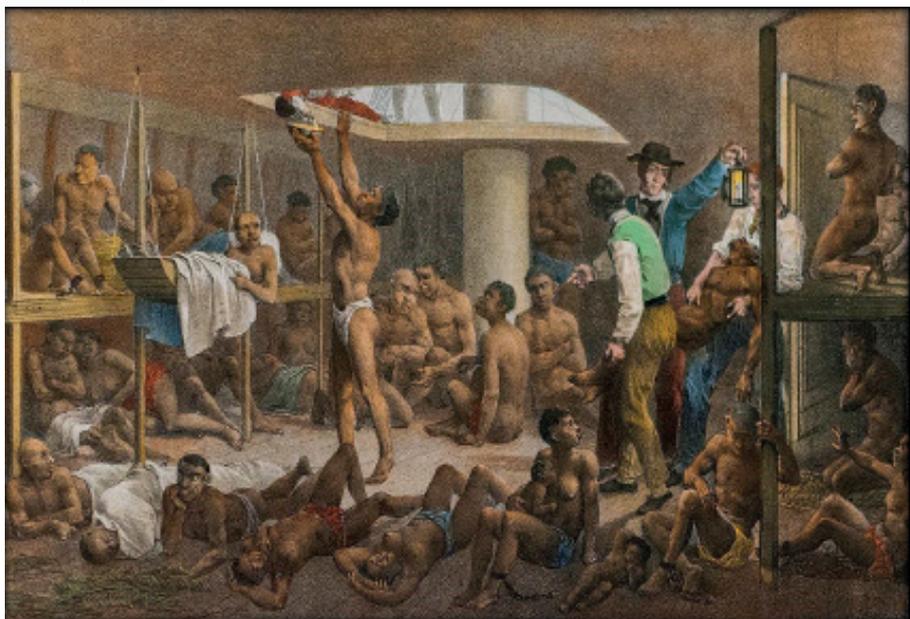
Entre as pinturas de Rugendas uma das mais interessantes da coletânea de litografias e, segundo a literatura, contribuiu para a abolição da escravidão, especificamente, porque representa o fundo de um porão de um navio negreiro, pelo impacto das condições desumanas e insalubres das pessoas escravizadas com idades distintas, foi um dos referenciais, que fez parte da propaganda desenvolvida durante a campanha abolicionista. Segue a representação pintada por Rugendas do transporte dos escravos negreiros.

Como todos sabem, a colonização das terras brasileiras pelos portugueses se desenvolveu mediante o trabalho árduo dos escravos que eram legitimamente definidos como um produto.

Ao chegarem em terra firme eram vendidos como se fossem mercadorias pelos comerciantes de escravos.

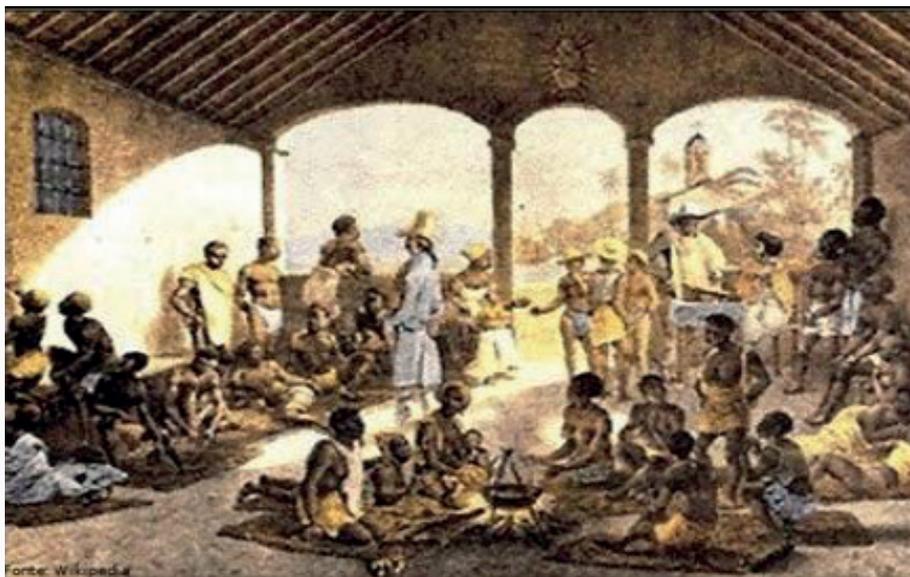
Os preços das pessoas escravizadas modificavam-se conforme as condições físicas, habilidades profissionais, sexo, idade, procedência e destino. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos.

Figura 1 – Negros no fundo do porão do navio



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov>.

Figura 2 – Mercado de Escravos



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov>.

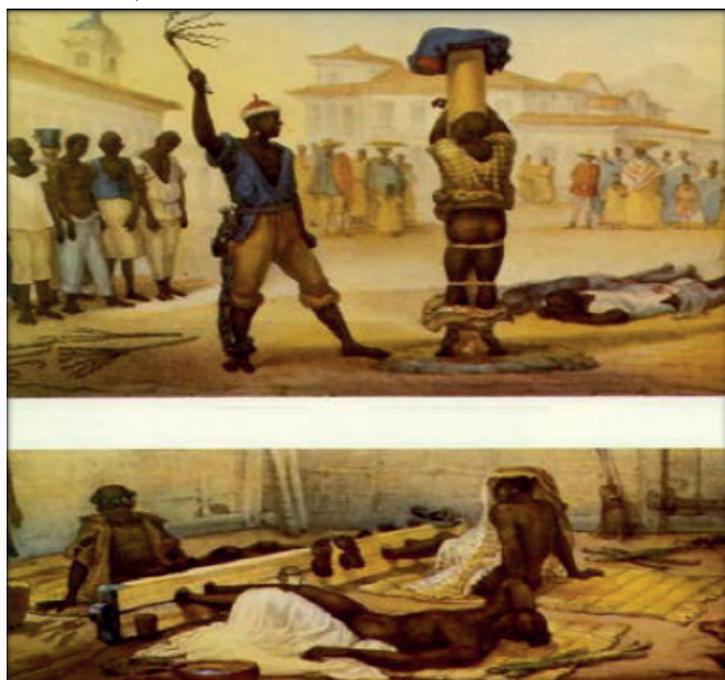
A escravidão no Brasil teve seu início a partir da produção de açúcar na primeira metade do século XVI. Os portugueses traziam os escravos da África para utilizá-los nos engenhos de açúcar da região nordeste do Brasil.

O processo de escravidão nas fazendas de cana-de-açúcar em Pernambuco foi uma parte significativa da história econômica e social da região. Durante o século XIX, a mão-de-obra escrava era predominante nas fazendas. Um fazendeiro precisava de pelo menos 40 escravos aptos para o trabalho nos canaviais, e nas maiores propriedades, esse número podia chegar a 300 pessoas escravizadas que trabalham no cultivo e na colheita da cana.

As estatísticas supõem que, no início da década de 1840 a população escravizada representava mais de um quinto do total de indivíduos presentes na província.

Muitas vezes, os escravizados eram acorrentados para evitar fugas, constantemente, castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum. Além disso, comumente, o senhor de engenho mandava prender quem lhes desobedecesse no tronco, que ficava às vistas de todos, nesse local eram açoitados, às vezes, até a morte. As pinturas de Rugendas demonstram as violências contra as pessoas mantidas como escravas:

Figura 3 – Escravo Sendo Açoitado E Outros No Tronco



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov>.

O castigo no tronco, que era um instrumento de tortura para causar humilhação, no qual a pessoa mantida como escrava permanecia presa pelos pés para ficar indefesa e não fugir, e assim, se tornava vítima dos ataques de insetos e dos ratos, além de isolada, também ficavam em contato com urina e fezes.

Mas, toda essa situação permitiu que essas pessoas oprimidas e violentadas cultivassem uma educação cultural passando para as gerações o legado trazido da África para o Brasil. Mesmo que os sujeitos escravizados fossem proibidos de praticarem a sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos, achavam um jeito de se divertirem, conforme mostra a pintura:

Figura 4 - Danse Batuca – Rugendas



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov>.

Assim, o conjunto gráfico e pictórico pintado e realizado por Rugendas em seu tempo de vivência no Brasil colonial representa materiais fundamentais para o conhecimento da sociedade e da paisagem do século XIX. Certamente que, em sua segunda passagem pelo Rio de Janeiro (1845-1846) foi ovacionado e acolhido extraordinariamente por parte da coroa brasileira, que lhe encomendou diversos retratos que na atualidade possibilitam rever as especificidades e subjetividades da população que originou a grande massa populacional afro-brasileira que convive no território brasileiro no século XXI. Posteriormente, Rugendas publicou na cidade de Paris o trabalho célebre intitulado *Malerische Reise in Brasilien - Viagem Pitoresca Através do Brasil*, no qual havia exposição

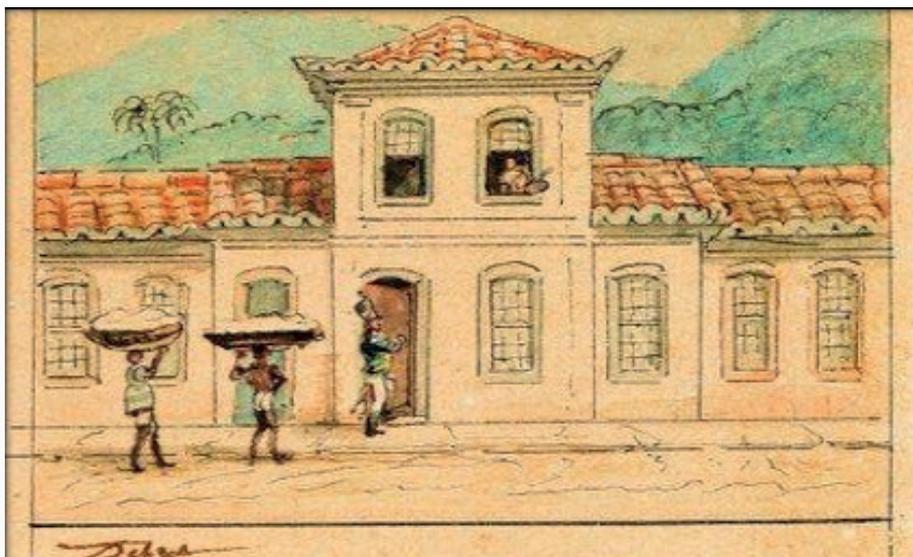
de gravuras belíssimas com desenhos pintados que demonstravam as cenas pitorescas.

A colonização do nosso país aconteceu com inúmeros enredos, especificamente, quando o Imperador D. João solicitou a Lebreton, secretário da Escola de Belas Artes da França, um grupo de artistas e mestres para formarem a “Missão Francesa” que iria se instalar no Brasil, no dia 26 de janeiro de 1816. No entanto, foi Debret quem embarcou no porto de Le Havre com destino as terras brasileiras.

Assim, em março de 1816, chega ao Rio de Janeiro, juntamente com os outros membros da missão Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Já em 1817, Debret abre seu ateliê no Catumbi para se instalar durante o tempo em que estivesse nas terras brasileiras. Nesse ínterim, pintou várias paisagens, uma delas, é sua própria casa, onde aparecem homens trazidos como escravos da África realizando atividades de carregar objetos, esses serviços e outros tantos, naquela época eram, simplesmente, realizados, incansavelmente, pelas mãos de homens negros e as mulheres negras eram incumbidas das intensas e incessantes tarefas domésticas.

Após se instalar, Debret é responsável por registrar algumas das cenas mais polêmicas que foram descritas sobre a história da humanidade e, que representa os aspectos nefastos do cotidiano dos negros, que foram registradas em telas em vários espaços, veja o cenário da casa de Debret:

Figura 5 - Casa de Debret

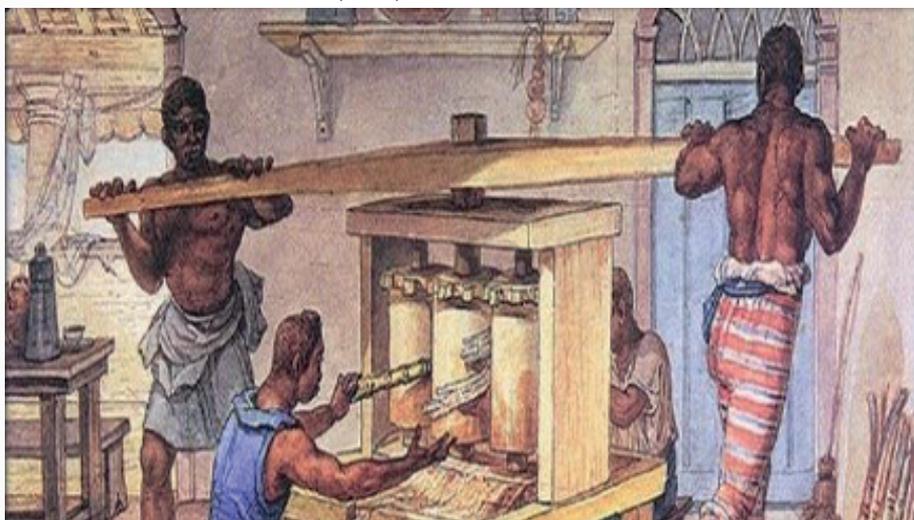


Fonte: bing.com/imagens/arte-de-debret.

Na biografia de Debret consta que ele foi um pintor, desenhista, decorador e professor francês, um dos principais integrantes da Missão Artística Francesa que veio ao Brasil em 1816, para atender à solicitação de D. João, com o objetivo de criar uma Escola de Artes e Ofícios no Brasil. Em fevereiro de 1818, em companhia de outros membros da missão: o arquiteto Grandjean de Montigny e o escultor Auguste Taunay, Debret recebe a tarefa de projetar e preparar a ornamentação do Rio de Janeiro para os festejos da coroação de D. João VI. O Pintor da Corte de D. João VI, posteriormente, torna-se o pintor oficial do Império. Produziu retratos da Família Real e, durante muitos anos exerceu a função de cenógrafo do Real Teatro São João. Mas, em 1821, com a volta de D. João VI para Portugal, Debret passou a servir D. Pedro I, de quem recebeu a Comenda da Ordem de Cristo. Em 1829 e 1830, realizam-se as duas primeiras exposições de artes no Brasil. Em 1831, com a abdicação de D. Pedro I, Debret regressa à França, depois de 15 anos, levando consigo Manuel de Araújo Porto Alegre para se aperfeiçoar em Paris.

Apesar disso, o que chama nossa atenção na obra de Debret são as peculiaridades da perfeição de cores e formas das pinturas, nas quais é possível enxergar extensas situações que servem para descrever a base histórica abrangente da escravidão. De um lado, podemos identificar que houve o poder hegemônico do colonizador para ganhar dinheiro com o trabalho escravo. Do outro, as pessoas mantidas como escravas persistiam na ânsia pela sua libertação, assim, formaram as associações de ex-escravos, que procuravam coletar verbas para a compra das alforrias daqueles que não conseguiam se libertar do cativeiro. Observe o cenário:

Figura 6 - Moenda De Cana – Debret (1822)



Fonte: bing.com/imagens/arte-de-debret

Debret pintou quadros históricos e gravuras que mostram costumes e tipos humanos, principalmente, marcando a presença do enorme contingente de negros, em procedimentos oriundos dos afazeres daqueles que eram a mão de obra escrava, e que faziam o desenvolvimento da vida na sociedade colonial conforme Freyre (1998).

Foram aproximadamente 350 originais, quadros e gravuras que Debret produziu no Brasil, que estão conservadas na Fundação Castro Maia, no Rio de Janeiro. As telas a óleo encontram-se no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. O tempo em que Debret esteve no Brasil possibilitou que fizesse: As Viagens Pitorescas e Históricas pelo Brasil. Nos anos de 1834, 1835 e 1839, esses trajetos permitiu realizar a publicação dos três volumes da obra: “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”. Abaixo segue uma das pinturas:

Figura 7 - Carregadores De Café – Debret (1826)



Fonte: bing.com/imagens/arte-de-debret

Afinal, ressaltamos aqui, que o interesse em expor as pinturas de Debret está relacionado a construção minuciosa deixada por seu legado: no primeiro volume retrata a cultura indígena; no segundo, a relação entre brancos e escravos; e no terceiro e último volume, Debret dedica-se à corte e as tradições populares, todas acompanhadas de textos explicativos. Jean-Baptiste Debret faleceu em Paris, França, no dia 28 de junho de 1848.

Afinal, os cenários pintados por Rugendas e Debret serviram para instigar as análises introdutórias sobre o imenso legado das pessoas de origem africana, que se perpetuou até os dias atuais, passando de geração para geração.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Houve a busca por materiais como: livros, artigos, e documentos oficiais para visualizar os diversos aspectos sobre o povo negro no Brasil, sua educação, cultura e resistência desde a escravidão. Foi através do acervo pintado por Rugendas e Debret que possibilitou de forma intensa fazer descrição do processo de ancestralidade da negritude de hoje.

Partindo do pressuposto citado, encontra-se em destaque uma revisão da literatura, que só foi possível devido aos dados catalogados, seguindo as recomendações de Silva (2013).

Afinal, durante os procedimentos investigativos, a abordagem metodológica utilizou o Método Bibliográfico, que permitiu analisar como no Brasil a população Afro-brasileira, em vários momentos, ficou representada educacionalmente.

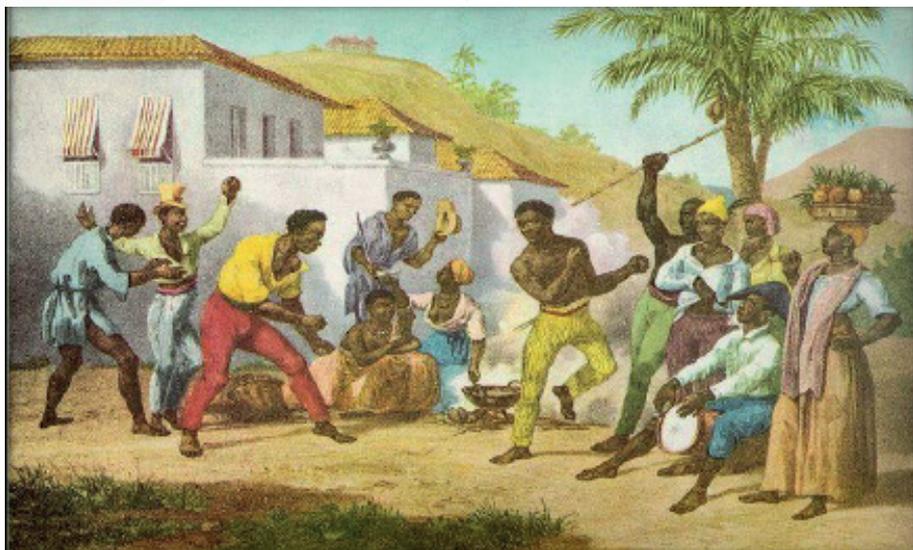
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas escravizadas eram obrigadas a seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, e também adotar a língua portuguesa na sua comunicação diária. Porém, mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se extinguir.

A capoeira, por exemplo, se originou na época da colonização, e a origem da palavra capoeira é controversa, segundo Silva (2015, p. 15), o significado é do tupi-guarani (CAÃ-PUÉRA), mato ralo, rasteiro, definida como: um esporte que educa, com base epistemológica de intensa agilidade, flexibilidade e destreza.

Então, escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, conservaram suas representações artísticas e, utilizavam a capoeira como uma arte marcial disfarçada de dança, como mostra a pintura retratada abaixo:

Figura 8 - Danse De La Guerre - Johann Moritz Rugendas (1835)



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov>.

O contexto é abrangente, e perpassa também pela vida das mulheres negras, que sofreram muito com a escravidão no Brasil, ainda que os senhores de engenho utilizavam a mulher de todas as formas possíveis, tanto para os trabalhos domésticos: cozinhar, arrumar e até mesmo, para amas de leite, todavia, o corpo feminino, na maioria das vezes era usado para satisfazer os instintos sexuais dos senhores branco (SILVA, 2015). Por isso, no Século XVIII, alguns escravos conseguiam comprar sua liberdade após adquirirem a carta de alforria, aqueles que juntando alguns “trocados” se libertava, entretanto, enfrentavam as poucas oportunidades e o preconceito da sociedade, que acabava fechando as portas para essas pessoas. Embora, o negro, tenha reagido à escravidão, buscando uma vida digna, outros ainda escravos, comumente, faziam as revoltas nas fazendas e, grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os quilombos. Estes quilombos eram comunidades organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África.

Nos quilombos, os negros africanos podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares, comandado por Zumbi.

Os movimentos sociais nesse contexto, sempre estiveram presentes, é a população lutando por melhores condições de sobrevivência. A necessidade de

organização sempre fez parte das perspectivas do povo vindo da África, e o quilombo de Cumbe, o primeiro que se tem notícia, estava localizado na região da Paraíba. Nesse contexto, é interessante descrever um fato ocorrido em Campina Grande no século XIX, denominado de Quebra-quilo, distinguido como um levante de escravizados que objetivou impor, aos senhores, a liberdade. Sendo a ânsia de uma inclusão por aqueles que se encontravam escravizadas, e o lançamento desse grito que buscou a demonstração de força e garra dessa gente, o que causou grande repercussão na época.

Alguns anos depois desses acontecimentos, surge o Movimento Negro de João Pessoa (MNJP), que tem como data de sua organização, o ano de 1979. A partir de 1996, houve uma maior amplitude, passando a ser Movimento Negro da Paraíba (MNPB). A questão da luta por Políticas em favor da inserção dos afrodescendentes é vista por Tella (2012, p. 56), citando:

Avançando na luta, o Movimento Negro da Paraíba tem congregado outras organizações que combatem os mesmos males (preconceito, discriminação, racismo), dentre as quais, destacamos os Agentes Pastorais Negros/APNs, o Conselho Regional de Psicologia, o Grupo de Mulheres Negras (atualmente, é a ONG denominada Bamidelê), o Instituto de Referência Étnica³ (IRÊ) a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros (FICAB), a Federação Cultural Paraibana de Umbanda, Candomblé e Jurema (FCPUMCANJU), Grupos de Hip Hop, Grupos de Capoeira, o Movimento Negro do Valentina de Figueiredo (MNVF), o Movimento de Ação Negra (MOVANE), a Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro (ARESMMO) e o Fórum de Educadores (as) Negros (as) e Não negros (as) da Paraíba (FOREDUNE) PB. (TELLA, 2012, p. 56).

Diante do citado, muito já foi feito em termos de reunir entidades que defendem a questão das movimentações a favor de incluir e favorecer a população que ficou longos anos às margens das Políticas Públicas. Contudo, ainda é preciso realizar muitos feitos, que talvez levem algum tempo para a concretização real. Existindo muitos entraves que atravessaram séculos e interferem na emancipação e autonomia dos sujeitos sociais e culturais. Há um seguimento que faz menção a um currículo amplo e que deve corporificar toda a diversidade, advinda dos fatores relacionados à cultura, implicando em valores éticos e artísticos, enfim, tudo o que foi construído pelos povos africanos na Paraíba e no Brasil. Os ângulos se entrecruzam quanto a Formação Docente e o Currículo na UFPB e na UFPE.

A educação é um mundo de complexidade, originário de sua inserção na vida global, e quando se trata de uma proposta voltada para uma população que passou anos subalterna então, este propósito é considerado como uma inspiração Freiriana, pois retrata a situação dos oprimidos. Considerando-se que a educação popular é vista dentro do aspecto dicotômico, porque a *práxis* pedagógica é visualizada em virtude das dimensões culturais e teóricas. Nas perspectivas da educação popular, quando se descortinam a “mudança de época”, retratando a nuance de uma pedagogia, que pode configurar a exclusão e as desigualdades entre as classes sociais menos favorecidas, principalmente, com relação aos saberes que são diferentes.

Nas perspectivas da educação popular, quando se descortinam a “mudança de época”, retratando a nuance de uma pedagogia, que pode configurar a exclusão e as desigualdades entre as classes sociais menos favorecidas, principalmente, com relação aos saberes que são diferentes e culturalmente originários e representantes das experiências de vida de tantas pessoas.

Destaca-se que permeiam o autoritarismo e o conservadorismo, modelos educacionais imperantes, que se opõem ao paradigma emancipatório, e deixa sem acesso ao moderno, inclusive marginalizando milhares de seres humanos no mundo, que são eliminados pelo sistema, relegados do direito de ler e escrever. Estão, neste montante, os Afrodescendentes e demais sujeitos.

Embora tais políticas educativas da atualidade tenham um propósito inclusivo, pelo qual se pretende inserir todos os seguimentos da sociedade no campo educacional, essas propostas tornaram-se deficientes e difíceis de contemplar os reais interessados de modo que, nem todos(as) conseguem sua inserção nesse contexto, devido à enorme diversidade estrutural existente nas camadas sociais pós-modernas.

Assim, com a visão cada vez mais ampliada a universidade pública percebeu que era preciso tomar a frente desse processo social e comprometeu-se com o desenvolvimento de alternativas para a contribuição intensa do debate e das informações a respeito desses saberes. Pensando na concepção de Universidade, vale relatar o que Pereira et al. (2009, p.192) caracteriza sobre uma pesquisa realizada na UFPB no curso de pedagogia, para verificar se existiam relações entre o currículo do curso e sua grade curricular direcionada para o ato de formar professores. A autora destaca a existência deste estudo para conhecer o andamento da questão que é imensamente importante, e está ligada ao ensino universitário do docente.

De maneira única, a UFPB, em 2006, fez um levantamento com o objetivo de conhecer o currículo e a grade disciplinar que seguem a linha formativa dos docentes, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que faz parte do universo da educação popular, e oferece oportunidade para aqueles e aquelas que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa, e, neste contexto, entra a população Afro-Brasileira.

O estudo constatou relevantes entendimentos a respeito da formação do docente que vai trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, logo, cabe à Universidade – como instituição “tradicional” –, manter o seu currículo voltado para as ações pedagógicas com um viés de renovação, porque é um dos locais de formação profissional mais conceituado em nível superior. De acordo com o olhar de Gonzáles (2006, p.3) que traduz a aprendizagem (saberes) segundo a compreensão de duas propostas: a primeira é Know How - “Saber como”, e a segunda é Know That - “saber quê” (ou “Saber isso”) definindo:

Se sabe como tocar um instrumento o como podar árboles, pero se sabe que al caballo es animal cuadrúpedo o que navaja se disse knife em inglês. La diferencia está en que saber como, es saber las reglas que gobiernan esa actividad; sin embargo, esto no quiere decir que cuando se toca um instrumento o se sabe podar árboles, quien lo hace es capaz de hacer explícitas las reglas que orientam tales actividades. Es el mismo caso que hablar una lengua: se habla inglés o español cuando se dominan, las reglas fonológicas, sintácticas, semânticas, etc., de esa lengua, pero no to dos los hablantes son linguistas, es decir, no todos pueden hacer explícitas essas reglas. (GONZÁLES, 2006, p.3).

Pela exposição, ao ser alfabetizado, o ser humano acrescenta uma nova proporção de conhecimentos. A leitura elucida, e o saber se forma, e permanece como é na perspicácia, mesmo que não sejam tão acentuados, mas são evidenciados pelos estudantes.

As Políticas Públicas e os Direitos Humanos na UFPB conforme as considerações do corpo docente do Centro de Educação sobre as Políticas Educacionais vigentes, e em particular, o estudo referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que estão sendo estudadas como uma especificidade em torno da formação inicial do professorado, além do que o Plano Nacional de educação 2014-2024 é também parte do debate neste instante. Mas, vale lembrar que Santos (2007, p.181) determina ser a universidade igual a:

Sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade, cognoscitivo – instrumental das ciências, a racionalidade moral – prática do direito e da ética e a racionalidade estético – expressiva das artes e da literatura. (SANTOS, 2007, p.181).

Diante desta reciprocidade, não adianta mudar o foco do que o aluno necessita, nem tampouco colocar a culpa na demanda universitária. É preciso que a mudança inclua a todos, sem privilégios para alguns. Porém, Gentili (2013, p.115) com seu caráter enaltecendor a favor do direito Humano à Educação na Agenda pós 2015, destaca que:

Uma dessas declarações deu origem aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) e a outra ao Marco de Ação de Dakar que ajustava e dava continuidade às metas de Educação para Todos (EPT) inicialmente definidas em 1990. Ambos os instrumentos determinavam metas com prazo até 2015. As metas de EPT propunham uma abordagem bastante ampla da educação, ancorada em uma perspectiva de direitos humanos, ainda que fizesse pouca referência aos vários instrumentos de direitos humanos aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948, os quais, tomados em seu conjunto, detalham o conteúdo do Direito Humano à Educação (DHE). [...]. (GENTILI, 2013, p.115).

A política com seus desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento da sociedade. As motivações elaboradas e organizadas, com o intuito de revelar os desafios e as reflexões acerca de História e Cultura Africana e Indígena são valiosas e a Prefeitura do Estado de São Paulo que em parceria com diversas empresas, publicou um livro sobre estes assuntos. A organizadora deste trabalho, Laia et al, (2011, pp.30-31), questiona alguns parâmetros de acordo com as seguintes hipóteses:

É possível para os educadores levar em consideração os estudantes em toda sua complexidade humana, atentando para suas singularidades, sua cultura e marcas identitárias? Em especial, ao estudante negro é possível, em função do racismo e discriminações sofridas, considerar suas especificidades, identificando as particularidades de sua socialização e vivências adversas? É possível articular postulações significativas da pedagogia contemporânea com novos referenciais incluindo a dimensão da

diversidade étnico-racial, pensando novas possibilidades e dimensões sobre o ensinar e o aprender? Como efetivar uma educação democrática levando em conta a diversidade étnica-racial e cultural da sociedade brasileira? Que estratégias e intervenções pedagógicas poderão ser construídas neste sentido? Existe um caminho possível a ser trilhado? (LAlA et al., 2011, pp. 30-31).

Pelo exposto, as indagações podem inferir o quanto ainda precisa haver soluções para esses questionamentos. As respostas podem não estar ao alcance de inúmeros profissionais da educação; estas perguntas perduram ao longo do tempo, corroendo o pensamento do magistério.

De acordo com Michel Apple (2006, p.35), que conjectura e considera as exigências educacionais como um controle sobre o fazer docente. Reciprocamente, Arroyo (2000, p.24) complementa as definições existentes nos currículos, com o entendimento de que todos os conhecimentos são considerados necessários aos alunos, então, porque o sistema impõe simultaneamente o que deve ficar fora dessa grade de saberes? É coerente dizer que a ideologia está explícita nas configurações políticas nacionais, e Rodrigues (1989, p.12) fala do interesse do jogo político, pois: “[...] As cartas estão na mesa. As regras estão postas. Quem banca o jogo é a ‘nação’. Quem joga são os elementos que a constituem: indivíduos, famílias, organizações etc. [...]”

Assim é a verdade e, para que as políticas educacionais saiam do papel, todos precisam participar do jogo, independentemente da posição que se encontram na sociedade. Os esclarecimentos provenientes do Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da UFPB afirmam que, na graduação de História, a disciplina optativa “Tópicos Especiais em História Contemporânea (África)” começou a ser oferecida no ano de 2002.

Mas, foi no segundo semestre de 2008 até o primeiro semestre de 2010 que o oferecimento da mesma disciplina que abordava a questão de África ficou estagnado. A partir do ano 2010, no segundo semestre, a disciplina volta de novo à grade curricular do curso de história da UFPB, como caráter obrigatório, e é como permanece na atualidade. Por fim, são adotadas sobre: “o que e quando ensinar algo ou algum conteúdo para as pessoas” que implantam os programas, os projetos e as metodologias usadas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem para o povo, independentemente de etnia.

Diante disso, a Universidade Federal da Paraíba tem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), com sede em Campina Grande. Sua atua-

ção é ampla e está direcionada à temática, além de elaborar projetos voltados para a sala de aula e para as comunidades quilombolas.

Ainda é preciso falar que, a estrutura dos cursos de pós-graduação (Especialização e Mestrado), executando cursos de extensão e realizando eventos científicos abertos para a participação de toda a sociedade paraibana e adjacente, inclusive para pessoas de outros estados.

Todo esse aparato é direcionado pelos Direitos Humanos juntamente com o NEABI-UFPB, que produziram os Cadernos Afro-Brasileiros na versão II, sendo a continuidade de um compromisso com o que estabelece a Lei nº 10.639/03. Afroeducação: uma questão tratada pelo Centro de Educação da UFPE, em 2013 o Professor Drº Wilson Honorato Aragão lança o livro Afroeducação, que está estruturado em vinte e quatro artigos, dividido em três partes: na primeira parte encontra-se delineado os escritos sobre história e cultura afro-brasileira; na segunda parte consta os aspectos legais da questão etnicorracial e o cotidiano escolar e, na terceira e última parte são delineadas as ações afirmativas para a população negra e indígena. Nessa perspectiva, os diversos olhares se intercalam, entre as práticas pedagógicas, e as políticas públicas que visam incluir as populações que ficaram as margens da sociedade: o índio e o negro.

A trajetória do grupo AFROEDUCAÇÃO no entorno do POLICEN é revelado no primeiro artigo, e revela outras pesquisas no Campus I da UFPB. A compreensão a que chegaram durante o trabalho, é que não se concentraram apenas nos estudos sobre a escravidão, mas, procuraram novos conhecimentos, caminhos que possibilita entender a história e o que acontece atualmente. Desta forma, os olhares perpassam pelas escolas públicas de ensino médio, contando a realidade visualizada. De maneira a demonstrar o empoderamento dos estudantes afros-brasileiros.

O entendimento é marcar o conário, com seus significados sobre as representações dos afro-brasileiros, e evidenciar como o acesso as tecnologias intelectuais são acessadas por essa população de pessoas. De um lado, fica explicito o desafio de envolver a inclusão, quer seja digital, quer seja educacional. De outro, mostra o papel que os negros têm no processo de formulação das políticas públicas na Universidade Federal da Paraíba. Considerando que é possível perceber com clareza nos escritos por Aragão et al. (2013, p.53) que:

Numa sociedade que apesar dos enormes esforços em contrário, ainda persisti os preconceitos, as discriminações e reprodução de linhas que separam os indivíduos e culturas, a arte vem adensar o

volume de vozes que reivindicam a igualdade na diferença, a dignidade na peculiaridade e a unidade da cidadania na diversidade dos cidadãos. (ARAGÃO et al., 2013, p.53)

Uma vez que, o exposto é condizente, quando se pensa na arte que emana da vida e na arte como componente curricular que é vista como uma formula eficiente para desmanchar as complexidades que voluntaria ou involuntárias que entram o processo de inclusão das questões afro na sala de aula.

Uma iniciativa da UFPE em comemoração aos 10 anos de pesquisas sobre relações raciais no PPGE/UFPE publicou o seguinte livro:

Figura 9 – Livro Sobre Educação e Identidade Negra Da Ufpe



Fonte: Domínio Público

O livro acima é um cuidadoso levantamento das teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, sobre as relações raciais e cultura negra no Brasil. A obra está organizada em 11 capítulos que sumarizam as pesquisas empreendidas, em nível de mestrado ou doutorado, pelos seus respectivos autores. Na obra, estão contidos os diversos estudos que contribuem para a compreensão sobre a instituição

escolar e a ampliação do atendimento no ensino público, especialmente das crianças negras. Essa publicação é o resultado do empenho e do comprometimento de professores, pesquisadores e ativistas sociais comprometidos com a produção do conhecimento e com a transformação da realidade social. Fica essa dica de leitura para os leitores interessados em análises críticas sobre o papel da escola na manutenção ou no combate de desigualdades sociais acharão neste volume uma contribuição valiosa e relevante.

Posteriormente, a UFPE faz o lançamento de uma coleção chamada: Coleção Étnico-Racial – para comemorar os 10 anos da Lei nº 10.639/2003, no dia 24 de abril de 2014, às 16h, na Editora Universitária, pelo reitor Anísio Brasileiro e pelo pró-reitor de Extensão, Edilson Fernandes, a Coleção Étnico-Racial - Série Comemorativa de 10 anos da Lei 10.639, reunindo, nesta primeira fase, 13 publicações das 32 propostas aprovadas em edital, lançado pela Proext, em 2013. Com autoria dos diversos autores de diversas regiões e universidades brasileiras. Esta série de publicações foi concebida para comemorar os 10 anos da Lei 10.639, lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental, ressaltando assim a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. O evento, realizado mediante parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab/UFPE) e com a Editora Universitária, representa um marco na abordagem da temática étnico-racial na UFPE.

Por fim, as contribuições do campo acadêmico são relevantes, discutem o que se faz na atualidade a respeito da educação, cultura e resistência que o povo negro fez e faz para dominar as questões referentes ao local e que se configuram também como premissa global, porque influi no desenvolvimento do que é proposto de forma macro, criando um espaço de diferenças. Além disso, a educação popular está inserida em um jogo antagônico de poder – como todo o procedimento insito ao ensino – que são forças advindas da busca pela ascensão de políticos e de seus partidos que ditam as regras do jogo.

4 CONCLUSÃO

A Historiografia revela que a luta do povo negro começa na resistência ao aprisionamento e à escravização que teve início no final do século XV e começo do século XVI e, perdura até os dias atuais, assumindo novas dimensões. Na

modernidade, essa luta envolve temas com características de afirmação da identidade negra e de direitos políticos sociais.

É imprescindível, afirmar que as legislações educacionais brasileira reconhecem, tardiamente, a necessidade da educação das relações étnico-raciais, mas a prática ainda reflete muitas lacunas que podem, de acordo com Souza et al (2013, p. 16) estarem relacionadas à implementação das “políticas públicas de educação, entre outros motivos, como o não investimento na universalização dos conteúdos étnico-raciais, seja através da formação dos educadores ou de uma reestruturação do currículo escolar. Especialmente, o ano de 2003 é um marco da inserção da educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, com efetiva participação e reivindicação dos movimentos sociais de negros, no âmbito nacional, com documentos legais, enquanto, instrumentos de promoção da igualdade para as pessoas negras, considerando as necessidades de reestruturação do currículo da educação básica e da formação do educador.

Finalmente, a Lei nº 10.639/2003 é para Santos et al. (2005) um aparato legal de imensa importância. No entanto, o autor alerta que não se deve desconsiderar a relevância desse documento que versa sobre um contingente de pessoas que ficaram às margens da educação nacional por longos anos, porém, destaca ainda a ausência da reorganização das licenciaturas no que se refere aos seus programas de formação docente para atender a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes. A atuação do professor evidencia, pois, uma premissa de currículo imposto, portanto, o espaço cultural de saberes, que é a escola, reflete a sociedade e transmite para o ambiente educacional, a reprodução. Efetivamente, os projetos educacionais direcionados à formação do professor não passam invisíveis nas questões oriundas dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileira, principalmente, quando se reportam as coleções de quadros pintados por Debret e Rugendas.

5 REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAGÃO, Wilson Honorato et al (organizadores). **Afroeducação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestres: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI Nº 13.005 DE 25 JUNHO DE 2014**. Aprova o PNE e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 10.639 – DE 09 DE JANEIRO DE 2003**. Diário Oficial da União.

DEBRET. Disponível em: bing.com/imagens/arte-de-debret. Acesso em: mar. 2024.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. **A América de Rugendas: obras e documentos**. Edição Angel Bojadsen, Edilberto Fernando Verza. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

GENTILI, Pablo et al. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GONZÁLES, C. O. **Alfabetización y competencia**. Notas. Doc. Impreso. Jan. 2006.

HARVEY, David. **Breve História del Neoliberalismo**. Madrid: Akal Ediciones, 2007.

LAIA, Maria Aparecida et al (Orgs). **A Universidade e a formação para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena: Desafios e Reflexões**. Série: Cadernos Cone, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al (organizadoras). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1989.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Roda de Capoeira**. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov>. Acesso em: mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto/Portugal: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: SECAD. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 SECAD/MEC. Brasília, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Luci Maria da. **Um Olhar Pedagógico da Capoeira no Brasil: aspectos filosóficos, históricos, social e democrático.** João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015.

_____. **A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na Escola de Referência em Ensino Médio Estadual de Pernambuco.** João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015.

SILVA, Maria Eliete Santiago et al. **Educação, escolaridade e identidade negra: 10 anos de pesquisas sobre relações raciais no PPGE/UFPE.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SOUZA, Edílson Fernandes; REIS, Maria da Conceição; MENEZES, Vilde. **Política de educação das relações étnico-raciais: Especificidades e caminhos da legislação brasileira.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.08-30, jan./jun. 2013.

TELLA, Marcos Aurélio Paz (org). **Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras.** João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.022

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA ABORDAGEM INCLUSIVA: CONCEITO, TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mary Delane Gomes de Santana¹
Claud Kirmayr da Silva Rocha²

RESUMO

A educação formal seja ela de nível básico e ou superior é um espaço por excelência de formação, pois possibilita pelas discussões que nela se estabelece o desenvolvimento do ser humano, portanto, junto com a socialização e apreensão de conhecimentos acumulados historicamente, torna-se condição essencial para a democratização da sociedade. Quando lançamos nosso olhar para as IES, esse compromisso torna-se maior, visto que, além de se preocuparem com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a defesa dos direitos humanos, elas têm a responsabilidade de gerar conhecimentos visando atender os atuais desafios dos Direitos Humanos. Este artigo pretende trazer uma reflexão acerca das práticas e abordagens do tema da diversidade e inclusão nas IES, mas especificamente nos cursos de formação de professores, entre os alunos que cursam a disciplina Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), a fim de verificar de que forma eles estão sendo preparados para trabalharem as discussões sobre inclusão e diversidade. Fez-se uso da pesquisa descritiva, explicativa e de revisão bibliográfica para coletar os dados, bem como um trabalho

- 1 Bacharel em Ciências Sociais, com área de concentração em Antropologia (UEPB – Campus II); Graduada em Pedagogia (Faculdade Kurius - FAK); Mestre em Sociologia (PPS – UFPB – Campus II), Mestre em Educação – ISEL, e-mail: mdgs.uepb@gmail.com;
- 2 Graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP, Graduado em Pedagogia – UNINTER, Especialista em Geopolítica História e Geografia – FIP, Especialista em Gestão dos Recursos Hídricos no contexto do Semiárido - UFCG, Especialista em Prática Didática Assertiva na Educação da EJA- IFRN, Mestre em Educação - ISEL, Mestre em História - UFCG claud_bc@hotmail.com.

de observação das aulas ministradas. Como material de base, foi utilizado o PNEDH (2004), a LDB (1996), Mazzota; CF (1988); Ferreira (2003), entre outros. Sabemos que os seres humanos são sociais por natureza, e os preconceitos, discriminação e estigmas são aprendidos ao longo das interações e modelos desde a fase infantil e se estende ao longo do desenvolvimento humano. Conclui-se que os futuros professores precisam ser preparados teoricamente e na prática, para saberem mediar as leituras sobre o tema e as discussões em salas de aula, só assim serão capazes de incentivar a criatividade dos alunos, acolher e ensiná-los a tratar com respeito as diferenças, oferecendo a eles, um ambiente escolar propício para debater as questões relacionadas aos direitos humanos.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. IES. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental social e um dever do Estado e da família que deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 do Brasil, denominada *Constituição Cidadã*. Apesar de estar fundamentada na Carta Magna do país como direito de todos e para o pleno desenvolvimento da pessoa a sua preparação para o exercício da cidadania, bem como a sua qualificação para o trabalho, ela nunca foi de fato para todos, pois esse fundamento universalizante, não incluía todos os alunos, uma vez que as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, nunca foram respeitadas.

Como demonstrado no parágrafo supra citado, a escola no Brasil sempre foi privilégio de poucos, portanto como construir uma sociedade mais justa e equitativa, partindo da perspectiva da educação, se o sistema educacional do país não concretiza de fato a sua finalidade primeira, que é a de acolher a todos sem distinção. Por isso, quando abrimos a discussão sobre a educação inclusiva, não podemos deixar de lado o posicionamento de Paulo Freire (1974) no seu livro “Pedagogia do oprimido” sobre a importância de questionarmos os processos de exclusão e desenvolvermos um processo educacional que contemple a diversidade.

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, na luta pelo direito de todos os alunos estarem no mesmo espaço escolar, estudando e participando em conjunto de todas as atividades que a escola oferece, atividades essas que não se restringem apenas as realizadas em sala de aula. Portanto, falar em uma educação como direitos de todos, é falar numa educação inclusiva, é falar em um sistema educacional que esteja preparado para acolher as diferenças, com professores capacitados para trabalhar com as diferenças e as diversidades.

Para Mazzota (2010), sem políticas públicas justas não será possível reduzir ou reparar as desigualdades sociais e para que essas ações sejam realizadas, é necessário mobilizar, conscientizar e comprometer-se com a inclusão escolar. Para esse autor, falar em educação inclusiva é falar também em justiça social, um mecanismo de promoção da cidadania e dos direitos humanos, garantindo para todas as pessoas, independentemente da sua origem, cor ou crença, o acesso a recursos básicos, como educação, trabalho, saúde e habitação

Há mais de 30 anos o Brasil fez a opção pela educação inclusiva, ao concordar com a Declaração Mundial da Educação para Todos Conferência de Jomtien – 1990 na Tailândia e desde então vem criando leis para assegurar que isto de fato ocorra no seu sistema educacional, porém, a educação inclusiva ainda consiste numa luta da atualidade. A educação em direitos humanos com uma abordagem inclusiva envolve diversos elementos que buscam promover uma compreensão integral dos direitos, enfatizando o respeito, a valorização da diversidade e a inclusão de todos os grupos sociais. (Brasil, 2007).

A política de educação em direitos humanos (EDH) no Brasil, com foco em uma abordagem inclusiva, busca promover o respeito aos direitos fundamentais, a dignidade humana, a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária. Essa política é estruturada por meio de programas e diretrizes específicas, alinhadas com marcos nacionais e internacionais, que objetivamente incorporam esses valores ao sistema educacional.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) - O PNEDH, criado em 2003 e atualizado ao longo dos anos, é um documento fundamental que orienta a implementação de ações educativas externas aos direitos humanos. Ele estabelece diretrizes, objetivos e metas para incluir a EDH nas instituições de ensino, promovendo uma cultura de paz, igualdade e respeito. A PNEDH enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva, que respeite e valorize as diversidades culturais, sociais, religiosas, de gênero e étnico-raciais. (Brasil, 2006)

A formação e o preparo do capital humano nas escolas para atender à diversidade é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Esse processo envolve capacitar professores e funcionários para lidar com diferentes necessidades e contextos dos alunos, promovendo um ambiente escolar que valorize as diferenças.

A execução de propostas educacionais que contemplem a diversidade exige:

- a. Formação Contínua: Investir em formação continuada para educadores, abordando temas como educação inclusiva, multiculturalidade e métodos pedagógicos diversificados.
- b. Currículo Flexível: Adaptar o currículo para refletir a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, garantindo que todos se sintam representados e valorizados.

- c. Apoio Psicopedagógico: Oferecer suporte especializado, como psicólogos e pedagogos, para atender às necessidades emocionais e educacionais dos alunos.
- d. Colaboração com a Comunidade: Envolver pais e a comunidade escolar no processo educacional, fortalecendo laços e criando uma rede de apoio.
- e. Avaliação Inclusiva: Desenvolver métodos de avaliação que considerem as particularidades de cada aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015), enfatizam a importância da educação em direitos humanos e da inclusão como princípios fundamentais na formação docente. Entre os principais pontos estabelecidos, destacam-se:

- a. Valorização da Diversidade: Os cursos de formação devem promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e de capacidades, preparando os futuros educadores para atender a um público heterogêneo.
- b. Educação para a Cidadania: Os docentes devem ser capacitados a atuar como agentes de transformação social, fomentando o respeito aos direitos humanos e à dignidade de todas as pessoas, além de estimular a participação cidadã dos alunos.
- c. Metodologias Inclusivas: As diretrizes recomendam a adoção de metodologias de ensino que considerem as necessidades específicas de todos os alunos, garantindo acessibilidade e equidade no processo educativo.
- d. Reflexão Crítica: A formação deve incentivar a reflexão crítica sobre questões sociais e educacionais, preparando os professores para lidar com situações de discriminação e exclusão, promovendo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.
- e. Integração Teórico-Prática: As diretrizes sugerem a integração de conteúdos teóricos sobre direitos humanos e inclusão com experiências práticas, por meio de estágios e atividades em comunidades, para que os futuros educadores vivenciem a realidade da diversidade.

Esses princípios buscam assegurar que a formação de professores contribua para uma educação que não apenas informe, mas também forme cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, enfatizar a importância da educação em direitos humanos e da inclusão como princípios fundamentais na formação docente não se pode garantir com certeza que a inserção de disciplinas e/ou conteúdo específicos irá de fato garantir à formação docente numa perspectiva orgânica acerca da educação em direitos humanos e inclusão.

Desde a primeira proposta do PNE (2000), até os dias atuais, a política de educação especial inclusiva e os dispositivos legais que garantem a qualidade de ensino educacional, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas necessidades e potencialidades, passaram por profundas mudanças e tem exigido cada vez mais das escolas um compromisso no atendimento as reais necessidades desses alunos, bem como um nível de capacitação dos professores que deverão ter a habilitação, a qualificação e a experiência adequadas para garantir que todos alunos desempenhe as atividades escolares de acordo com suas possibilidades.

Frente as exigências direcionadas aos professores e a formação inicial para que não seja negligenciado os conteúdos e as práticas docentes que permeiam a educação em direitos humanos e da inclusão, brevemente descrita aqui, o nosso objeto de estudo encontra-se centrado em verificar quais os saberes que os discentes de Matemática e Física possuem sobre a educação em direitos humanos e inclusiva, buscando compreender o desempenho deles para ministrar conteúdos para os seus futuros alunos em sala de aula.

Para alcançar esse intento, essa pesquisa teve como problema: Como a educação em direitos humanos, com foco em uma abordagem inclusiva, está inserida e aplicada nos cursos de formação de professores (Matemática e Física), e quais são os desafios e práticas efetivas para desenvolver essa competência nos futuros docentes? Esse problema de pesquisa que busca entender como a educação em direitos humanos (EDH) é abordado na formação docente, explorando tanto os conceitos e teorias utilizadas quanto as práticas pedagógicas aplicadas tem sua relevância devido a nova realidade social e educacional do país. Além disso, visa identificar os obstáculos e os fatores que são importantes para a melhoria eficaz dessa abordagem inclusiva.

Nos cursos de formação de professores, discutir os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva é extremamente necessário, pois a Educação em Direitos Humanos e da Inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, tornando obrigatória todas as escolas, sejam elas públicas e ou privadas a acolher alunos de diferentes realidades promovendo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

A relevância da discussão da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores, se dá também pelo fato de ser a formação inicial o *lócus* da formação docente, ela é o ambiente onde as discussões sobre os mecanismos legais que garantem os direitos a todos os alunos (de forma universalizante) e de qualidade encontra um terreno fértil e propício para a sua reflexão e apropriação, bem como das discussões sobre as políticas públicas com ênfase na inclusão e de direitos humanos, pois é na formação inicial que estamos preparando os futuros professores a garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igual ao aprendizado, promovendo uma educação mais equitativa. Assim, investigar como essas informações são transmitidas e como os discentes, futuros professores recebem essas informações é de suma importância.

A motivação em executar essa pesquisa nos cursos de formação docente, residiu no fato da pesquisadora ser pedagoga e docente dos cursos de formação no qual a pesquisa desenvolveu-se, assim, o desejo de contribuir com o (re)pensar dessas áreas, bem como com a educação brasileira se faz presente. Educação essa, que apesar das mudanças no atual cenário brasileiro e mundial, ainda é reflexo de uma sociedade construída e solidificada em bases excludentes, que impede como Freire (1975), afirmava, a formação do sujeito como humano, afinal “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (Freire, 1975, p. 30).

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica pois abre espaço para uma análise sobre a formação e o preparo do capital humano na formação inicial, para atender à diversidade e garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Esse processo envolve capacitar professores e funcionários para lidar com diferentes necessidades e contextos dos alunos, promovendo um ambiente escolar que valorize as diferenças. As práticas e saberes da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB,

tem como indagações as seguintes questões: Qual lugar a epistemologia da educação EDH ocupa no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB? Quais saberes e práticas da EDH os docentes que lecionam DHDI utilizam nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB? Há consciência e centralidade da importância de se preparar os futuros professores para atuarem com a EDH, no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) e nas práticas dos docentes pedagogos nos cursos de Matemática e Física?

Como objetivo geral, a pesquisa se propôs a verificar as práticas e abordagens do tema da diversidade e inclusão nas IES, mas especificamente nos cursos de formação de professores, entre os alunos que cursam a disciplina Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade nos cursos de licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Objetivos Específicos – examinar como a disciplina “Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade” está integrada aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física, identificando conteúdos e abordagens; analisar as percepções dos alunos sobre a relevância e a aplicabilidade dos conceitos de diversidade e inclusão em suas práticas pedagógicas futuras; investigar as metodologias de ensino utilizadas na disciplina, avaliando se são inclusivas e se promovem a reflexão crítica sobre diversidade e direitos humanos; observar as experiências práticas que os alunos vivenciam durante a disciplina, como estágios ou projetos, e como essas experiências contribuem para a formação de uma consciência inclusiva.

As respostas as questões aqui propostas permitem delinear o quadro onde os saberes e práticas dos docentes se materializam em relação ao seu exercício atrelado à EDH, temática em estudo, bem como verificar se a formação inicial que os discentes estão recebendo nos cursos estudados, está oferecendo além de uma habilitação que os auxilia a tomarem consciência sobre a importância da valorização e o reconhecimento de uma educação inclusiva, oportuniza também o entendimento da importância de uma educação humanizada.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada nos cursos de Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I, localizada em Campina Grande - PB. Para a realização da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa para entender profundamente a relação entre EDH e inclusão nos cursos de formação docente de Matemática e Física da UEPB, Segundo Antônio Carlos Gil (2008),

a abordagem qualitativa é caracterizada por seu foco na compreensão profunda das tendências sociais e pela análise interpretativa dos dados encontrados. Ele explica que essa abordagem busca captar a essência e a complexidade das experiências humanas, trabalhando com dados descritivos obtidos por meio de métodos como entrevistas, observações e análise.

O autor supra citado, deixa claro que a abordagem qualitativa é fundamental para explorar contextos e relações que não podem ser quantificados de maneira eficaz, pois está centrada nas percepções, opiniões e significados atribuídos pelos participantes. Ela enfatiza a subjetividade e a interpretação do pesquisador, permitindo uma análise detalhada das especificações sociais a partir de uma perspectiva contextualizada e humanística. Essa abordagem é útil para a compreensão de processos e interações que, revelam nuances importantes nas relações sociais.

Para coletar os dados da pesquisa fiz uso da análise documental, pois foi examinado os currículos dos cursos de formação de professores, objeto de estudo dessa para identificar o espaço e o enfoque dados à EDH e à inclusão. Apesar de considerar importante para obter mais resultados sobre o tema em questão, não foram utilizados os instrumentos de pesquisa (entrevista e ou questionário) com coordenadores dos cursos, docentes e discentes para captar as percepções deles sobre o componente de Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social (DHID), por uma questão de escolha metodológica e também pelo pouco tempo para a realização da pesquisa. Optamos por realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica e também trabalhar com a observação participante, visto que, foi possível participar de algumas aulas bem como ministrar palestras sobre o tema nos cursos aqui analisados.

Para Gil (2008), a revisão bibliográfica é um processo de identificação, seleção e análise da literatura já existente sobre o tema de estudo. O objetivo é construir um panorama crítico e abrangente sobre o assunto, acompanhando os estudos prévios, identificando lacunas e justificando a relevância do novo estudo. E em conjunto com a documental, que permite segundo Lakatos e Marconi (2003), ao pesquisador acessar e analisar documentos previamente produzidos, conseguimos alcançar uma compreensão mais aprofundada dos processos que envolvem a introdução do componente curricular Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social (DHID) nos currículos dos cursos de formação de professores da UEPB, bem como no projeto pedagógico dos cursos PPC estudados.

Para a análise dos dados utilizamos as técnicas de análise de conteúdo para interpretar as informações extraídas dos documentos, categorizando temas principais e relacionando-os com os dados obtidos com as teorias e conceitos estudados na revisão bibliográfica, identificando convergências e divergências. Também procuramos verificar se projeto pedagógico dos cursos PPC estudados, realmente é um instrumento de gestão em prol da formação cidadã, e como tal deve ser explicitado em suas dimensões didático-pedagógica e administrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino com relação as práticas discriminatórias e a busca em encontrar alternativas para superá-las, estão presentes também no cotidiano da contemporaneidade fora da escola. Como afirmou Durkheim (2011), a educação entendida como fato social, é exterior, coercitiva e geral, desse modo a escola é fruto da sociedade que a criou, ao mesmo tempo que exerce influência sobre ela, pois visa a adequar o ser humano ao meio que ele vive. Assim, a educação inclusiva assume um papel importante na atualidade, pois torna-se um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Discutir sobre o paradigma inclusão ainda se constitui numa temática pertinente no Brasil e no mundo, afinal, garantir direitos significa transpor barreiras, abrir-se para novas realidades e possibilidades da contemporaneidade, que nem sempre são fáceis de se transpor e serem efetivadas. Autores que se debruçam sobre esta temática no sistema educacional, percebem que os desafios de implantação de uma educação inclusiva, não são resolvidos apenas através das políticas públicas e das legislações vigentes que asseguram a prioridade e o acesso à escolarização para uma parcela da sociedade que antes não podia usufruir desse direito. A mera existência de leis e políticas públicas inclusivas não garantem efetivamente o direito das crianças, jovens e adultos à educação inclusiva, pois ainda existem desafios e barreiras enfrentadas pela escola e pelos professores de implementar na prática o que se encontra nos dispositivos legais vigentes.

Falar em educação é falar em um direito fundamental e indispensável para o indivíduo acessar outros direitos, pois é através dela que se constrói uma cidadania crítica e autônoma capaz de criar uma sociedade justa, plural e democrática. Portanto, um sistema educacional que não universaliza o seu atendimento para

todos sem distinção, desrespeita a premissa básica da educação, que é o de oferecer a todos o acesso a uma escola inclusiva que respeite a diversidade e as diferenças.

Os desafios da implantação da educação inclusiva são visíveis, o ensino básico e o próprio ensino superior que tem recebido também em seus cursos alunos com deficiência, têm enfrentado barreiras para incluir esses alunos, pois não basta matricular, é preciso dotar as instituições escolares de infraestrutura física e capital humano capacitado para atender e respeitar as necessidades dos alunos com deficiência. Se até as instituições de ensino superior enfrenta problemas no processo de inclusão dos alunos com deficiência, como então ela pode na formação inicial preparar os futuros professores para a realidade da escola inclusiva?

Quando destacamos a insegurança no ensino superior dos professores em trabalhar com alunos com deficiência, deve-se ao fato de que por trabalharmos no ensino superior, comumente escutamos relatos desses professores, que colocam como barreiras questões que estão ligadas a falta de recursos pedagógicos, a dificuldade de encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE, com a diversidade e diferenças físicas e culturais e que se adequem a aulas mistas para envolver todos os estudantes, os com deficiência e os sem deficiência.

Vale salientar, que o professor além de mediador do processo de ensino aprendizagem, na atualidade precisa também desenvolver práticas de ensino que consolide efetivamente a inclusão escolar. Para que isso seja possível, ele tem que integrar em sua prática docente diferentes saberes e manter com eles diferentes relações, pois como Tardif (2002), mesmo preconiza, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. E a formação inicial nos cursos de formação de professores tem que prepara-los para essa realidade da educação inclusiva.

Já na década de 70, Saviani (1976) discutia o papel dos cursos superiores na formação inicial de professores e afirmava que tais cursos deveriam possibilitar aos licenciandos uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz. Portanto, com as mudanças no sistema educacional, que visa de fato atender as demandas da sociedade e dos grupos sociais que lutaram e ainda lutam por uma educação inclusiva, é preciso que os cursos superiores de formação de profes-

sores possibilitem aos licenciados uma formação capaz de atender as demandas da educação inclusiva.

Nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especificamente nas licenciaturas em Matemática e Física, a disciplina “Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade” desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para lidar com temas como diversidade e inclusão em suas futuras práticas pedagógicas. Abaixo algumas das práticas e abordagens comuns utilizadas para explorar esses temas na disciplina, com foco em fortalecer a conscientização e as habilidades dos licenciados para atuar em contextos diversos e inclusivos. Práticas e abordagens comuns podem e são exploradas na disciplina Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade (DHID) como as citadas abaixo:

- a. Reflexão Crítica e Análise de Conceitos: os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre os conceitos fundamentais de direitos humanos, inclusão e diversidade, e como eles se aplicam ao contexto educacional. Isso inclui debates sobre igualdade, justiça social e o papel do professor na promoção de um ambiente inclusivo.
- b. Estudos de Caso e Problematização: trabalhar com estudos de caso ajuda os alunos a compreenderem e a discutirem situações reais que envolvem questões de diversidade e inclusão em sala de aula, como a presença de alunos com necessidades educacionais especiais ou de diferentes contextos culturais. A problematização dessas situações contribui para que os licenciados pensem em estratégias pedagógicas inclusivas.
- c. Projetos Colaborativos e Interdisciplinares: através de projetos interdisciplinares, os alunos são incentivados a integrar temas de direitos humanos e diversidade em conteúdos específicos das áreas de Matemática e Física. Por exemplo, desenvolver projetos que analisem dados estatísticos sobre desigualdade social ou criação de experimentos acessíveis a estudantes com diferentes
- d. Debates e Desconstrução de Preconceitos: atividades de debates e rodas de conversa sobre temas sensíveis, como gênero, raça, etnia, e orientação sexual, ajudam a desconstruir preconceitos e estereótipos que possam impactar a prática docente. Esses estudos incentivam os

alunos a refletirem sobre sua postura e a promoverem um ambiente educacional acolhedor, etc.

Há também o incentivo aos discentes de desenvolverem trabalhos acadêmicos que explorem temas de diversidade e inclusão no ensino de Matemática e Física. Esse incentivo permite que os futuros professores aprofundem seu conhecimento sobre essas questões e contribuam com reflexões e propostas para tornar o ensino de exatas mais inclusivo, porém há uma particularidade nesses cursos, os alunos geralmente tem um desprezo ou valorizam muito pouco as disciplinas de humanas, o foco deles está apenas nos conteúdos específicos da área e não na prática pedagógica, além da dificuldade em fazer a ponte entre a sua área específica e os temas de abrangência geral, essa dificuldade em relacionar na prática teoria das disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais e u certo desprezo que eles dão a esse conhecimento, torna o trabalho em sala de aula do professor de DHIC também um desafio.

Faz-se necessário ao docente nos cursos de formação de professores, mais precisamente na área de exatas, que a Educação em Direitos Humanos e sua abordagem Inclusiva revela uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que buscam integrar os direitos humanos e a inclusão nas práticas formativas dos futuros professores do ensino básico e até para a sua formação para o ensino superior e que as discussões que ocorrem na disciplina vão além da mera instrução sobre direitos; pois ela é uma prática que visa formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com uma sociedade justa e inclusiva, e que é função de todo professor independentemente da sua área de atuação trabalhar utilizar em sua prática pedagógica.

Autores como Paulo Freire (1974), com a Pedagogia do Oprimido, enfatiza a importância de uma educação transformadora que possibilite aos indivíduos reconhecerem e lutarem por seus direitos. Já Boaventura de Sousa Santos (2018) sugere a “ecologia dos saberes”, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e as múltiplas perspectivas dos grupos sociais. Essas teorias reforçam a necessidade de uma EDH inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade cultural e individual.

Hannah Arendt (2016) e Martha Nussbaum (2015), também contribuem com a perspectiva de que a EDH deve promover a cidadania ativa e a empatia, essenciais para uma prática inclusiva e democrática. Nussbaum, em particular, sugere que a educação deve se focar em desenvolver competências e habili-

dades sociais, preparando o futuro professor para trabalhar com a diversidade em sala de aula e promover o respeito aos direitos humanos de forma prática e cotidiana.

Ao adotar as práticas já mencionadas aqui, percebe-se que a epistemologia da Educação em Direitos Humanos (EDH) dentro do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tem um papel estratégico, pois fundamenta uma abordagem de ensino que não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também formam cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com valores de justiça, igualdade e respeito às diversidades. Na prática, o PPP desses cursos incorpora o EDH como parte da formação docente, garantindo que futuros professores compreendam a importância dos direitos humanos e saibam aplicar esses conceitos no ensino de Matemática e Física, áreas tradicionalmente neutras em relação às questões sociais e éticas.

Apesar dessa abordagem de ensino que procura não apenas transmitir conhecimentos técnicos aos futuros licenciados, a inclusão da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) as práticas dos professores que lecionam a disciplina dependem de alguns fatores institucionais, culturais e metodológicos, que podem variar ao longo do tempo e entre os cursos. Em muitos casos, observa-se uma consciência crescente da importância de preparar os futuros professores para atuarem com a EDH, mas a centralidade e a consistência dessa preparação podem variar de acordo com as coordenações dos cursos e dos alunos que se matriculam na disciplina, por ela ser eletiva (não obrigatória), a sensibilização da importância das discussões e trabalhos desenvolvidos na disciplina não é levada a todos os alunos dos cursos aqui apresentados.

Fora essa questão ainda tem o fato de que a UEPB tem problemas comuns a outras instituições universitárias, pois, estudos analisados também ressaltam desafios significativos para a implementação da EDH nos cursos de formação de professores, entre eles a falta de espaço nos currículos, o enfoque limitado em conteúdos teóricos e a escassez de políticas institucionais que promovam a prática de EDH. Muitas vezes, a EDH é abordada de forma superficial ou isolada (nos casos que envolvem uma carga horária pequena para as discussões, e o fato da disciplina não ser obrigatória), sem que suas práticas e conceitos estejam integrados com outras áreas do conhecimento, outro problema reside na forma-

ção contínua dos docentes e de um compromisso institucional que fortaleça a EDH nas práticas formativas.

Em que pese os desafios de sua implantação de forma efetiva, do descaso de alguns alunos com o seu conteúdo a EDH é um componente essencial na formação de professores e sua abordagem inclusiva contribui para uma educação comprometida com a justiça social e a equidade. A integração plena de uma EDH inclusiva ainda demanda esforços para superar desafios estruturais, pedagógicos e institucionais, de modo que sua prática efetiva seja incorporada e amplamente promovida nas formações docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A Educação em Direitos Humanos e sua Abordagem Inclusiva: Conceito, Teoria e Prática nos Cursos de Formação de Professores” conclui que a Educação em Direitos Humanos (EDH) desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, capacitando-os a lidar com a diversidade e promover práticas pedagógicas que respeitem a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. A EDH, quando abordada de maneira inclusiva, contribui significativamente para a construção de uma cultura de respeito, empatia e justiça social, aspectos essenciais para o ambiente escolar e para a sociedade em geral.

Nos cursos de formação docente que fizeram parte dessa pesquisa percebeu-se que o componente curricular Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social é essencial para formar professores conscientes de suas responsabilidades na promoção dos direitos humanos. No entanto, os resultados mostram que a inclusão sistemática desses temas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica e a necessidade de atualização dos currículos, na verdade os currículos estudados estão atualizados, o que falta é trabalhar com os futuros licenciados dos cursos de exatas, futuros professores precisam considerar a relevância de práticas inclusivas e da diversidade no contexto educativo, pois a inclusão efetiva da EDH requer uma reformulação de práticas pedagógicas para incorporar metodologias dialógicas, críticas e culturalmente sensíveis, que valorizem a pluralidade dos sujeitos e incentivem uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Mesmo sem ter como foco direto a questão das políticas educacionais, não se pode negar a importância de políticas educacionais e institucionais que

apoiem a EDH como um elemento estruturante na formação de professores, considerando-a um componente indispensável para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora. Ao final, a pesquisa contribui com propostas que reforçam a implementação de uma EDH inclusiva e eficaz, destacando a necessidade de formações continuadas, o fortalecimento da dimensão prática das abordagens de direitos humanos e a criação de espaços de diálogo dentro e fora das salas de aula. Assim, espera-se que os futuros docentes se tornem agentes transformadores que, por meio da educação, possam contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v. 1: **a fundamentação filosófica** / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12,

02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial. v. I: **Para um pensamento alternativo de alternativas** / compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

DURKHEIM, Émile [1922]. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, N. S. C. **Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada?** Desafios para os educadores. In: PORTO, T. M. E. Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

FREIRE, Paulo. [1967]. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC: Matemática (Licenciatura) /
Universidade Estadual da Paraíba CCT; Núcleo docente estruturante. Campina
Grande: EDUEPB, 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC: Física (Licenciatura) / Universidade
Estadual da Paraíba CCT; Núcleo docente estruturante. Campina Grande:
EDUEPB, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da
docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.023

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E CONTEXTO HISTÓRICO

Joelma Freire Cordeiro¹
Mariana Rosa²

RESUMO

A temática da educação inclusiva tem ganhado destaque crescente em nossa sociedade contemporânea, refletindo uma preocupação genuína com a equidade e o acesso ao aprendizado para todos. O aumento de 29,3% no número de matrículas na educação especial, conforme registrado pelo Censo de 2022, evidencia não apenas uma mudança quantitativa, mas também uma transformação qualitativa em nossas políticas educacionais. Esse crescimento reflete um compromisso renovado em garantir que cada aluno, independentemente de suas necessidades e capacidades, tenha a oportunidade de participar plenamente do sistema educacional. Este avanço é um passo significativo rumo a uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde cada indivíduo é reconhecido e valorizado por sua singularidade. O trabalho que se apresenta é parte de uma pesquisa mais ampla acerca da educação inclusiva e o uso de tecnologias de informação e comunicação na percepção de docentes de uma escola pública de Fortaleza. O mesmo é um estudo bibliográfico e de análise mista de dados, que propõe identificar os principais marcos históricos e eventos que impulsionaram o surgimento e desenvolvimento da educação inclusiva, contextualizá-la e traçar um panorama histórico da evolução da educação inclusiva ao longo do tempo. Espera-se que este trabalho contribua para a compreensão da evolução histórica e dos marcos importantes da educação inclusiva, destacando o crescimento das matrículas na educação especial. O estudo visa fornecer um panorama das mudanças nas políticas educacionais e reforçar o compromisso com uma

1 Mestranda em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa - UFP, Porto/Portugal, joelmafreire2@gmail.com;

2 Mestre em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa - UFP, Porto/Portugal, 40667@ufp.edu.pt;



sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os alunos são valorizados por suas singularidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Contexto histórico; Conceito.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema muito discutido na educação contemporânea, refletindo o crescente compromisso com a equidade no espaço educacional. Em um cenário de transformação de políticas públicas, o aumento de 29,3% nas matrículas da educação especial, conforme o Censo de 2022, sinaliza não apenas uma expansão quantitativa, mas também um avanço qualitativo no acesso ao ensino para estudantes com necessidades especiais. Esse movimento revela uma mudança significativa em direção à construção de um sistema educacional mais acessível, respeitando e valorizando a singularidade de cada aluno, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Nesse contexto, a presente pesquisa, por meio de um estudo bibliográfico, aborda o contexto histórico e os conceitos sobre educação inclusiva. A pesquisa analisa a evolução das políticas educacionais voltadas para a inclusão e investiga como essas mudanças têm moldado as práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Ao revisitar marcos teóricos e históricos, este estudo busca fornecer uma base sólida para compreender o desenvolvimento da educação inclusiva, suas conquistas e os desafios ainda presentes no processo de implementação, visando identificar os principais marcos históricos e eventos que impulsionaram o surgimento e desenvolvimento da educação inclusiva, além de traçar um panorama dessa evolução ao longo do tempo. Este estudo busca também contextualizar os motivos pelos quais ocorreu o crescimento das matrículas na educação especial.

Este estudo ao explorar os conceitos da Educação Inclusiva defende o direito de todos os alunos à participação plena no sistema educacional, valorizando suas singularidades, também apresenta um contexto histórico e evolutivo da educação inclusiva. Destaca marcos que fortaleceram o princípio da inclusão e por fim, discute dados do Brasil, como o aumento nas matrículas na educação especial segundo o Censo de 2022, evidenciando avanços nas políticas públicas voltadas à equidade educacional.

O estudo conclui que o crescimento das matrículas na educação especial é um reflexo do compromisso com uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde cada aluno é valorizado por sua singularidade. O trabalho contribui e reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a participação plena de todos os alunos no sistema educacional.

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que teve como indagação e análise principal a educação inclusiva, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática docente e a percepção dos professores de uma escola pública de Fortaleza. No entanto, o que se apresenta aqui concentrará sua análise em um capítulo específico, que trata da educação inclusiva, abordando sua definição e seus marcos históricos.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre o tema Educação Inclusiva e as Tecnologias de Informação e Comunicação. O presente estudo analisa conceitos, práticas e constructos teóricos em torno do tema, a partir de Cordeiro (2015), Gurgel (2008), Mantoan (2003), Monteiro, (2016) e Ramos (2006) que discutem a importância de uma educação inclusiva, não apenas em termos de garantir acesso físico às escolas, mas também de proporcionar recursos e práticas pedagógicas que atendam à diversidade de aprendizes.

Por meio da revisão de literatura, se buscou materiais previamente elaborados, livros, artigos científicos, anais de congressos e outras pesquisas de âmbito científico para identificar a variedade do fenômeno estudado e aquela a qual se pesquisa diretamente. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica porque permite ao investigador construir uma análise a partir de materiais científicos já elaborados, obtendo fenômenos mais amplos do que poderia pesquisar (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica, como metodologia de investigação, é uma ferramenta fundamental no processo de revisão de literatura, pois permite ao pesquisador acessar e analisar um vasto conjunto de materiais previamente elaborados, o que amplia significativamente o horizonte de compreensão sobre o tema. Essa abordagem facilita a compreensão do fenômeno estudado de forma ampla e diversificada, ao reunir diferentes perspectivas e abordagens teóricas já consolidadas no campo científico previamente produzido.

A principal vantagem mencionada está na possibilidade de explorar uma vasta gama de fenômenos, ampliando o escopo de análise sem a necessidade de realizar investigações empíricas para cada aspecto estudado.

Isso oferece ao pesquisador uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema, ao mesmo tempo, em que economiza tempo e recursos. A pesquisa bibliográfica, portanto, foi essencial para fornecer uma base teórica, apoiando o desenvolvimento dessa investigação.

Ao recorrer a materiais já publicados, o pesquisador consegue identificar padrões, lacunas e tendências no campo de estudo, além de fundamentar sua própria pesquisa com base em teorias e evidências robustas. Além disso, a pesquisa bibliográfica é especialmente útil quando o objetivo é realizar uma análise crítica, reflexiva e integrada de um tema, já que possibilita uma visão mais ampla e abrangente do que poderia ser obtido por meio de estudos empíricos isolados.

Ela também contribui para o avanço do conhecimento ao relacionar e integrar diferentes saberes de forma coesa e estruturada. Isso torna a pesquisa bibliográfica um método eficaz para aprofundar o entendimento de temas complexos, como a educação inclusiva e o uso de tecnologias, analisando o que já foi discutido e propondo novos olhares sobre o assunto. Ao longo da revisão, são discutidos conceitos, práticas e abordagens teóricas que destacam a necessidade de criar uma educação que acolha e valorize a diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A educação inclusiva como abordagem é cada vez mais comum nas discussões e reuniões pedagógicas, fóruns educacionais, pautas de reuniões sobre políticas públicas, entre outros. Com os dados do Censo 2022, foi possível identificar um aumento significativo no número de escolas que adotaram essa abordagem nos últimos anos. Para Mantoan (2003) a educação inclusiva é uma abordagem educacional que visa garantir o direito à educação de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, necessidades ou características individuais. Ela defende a ideia de que a inclusão na educação não se limita a pessoas com deficiência, mas engloba a diversidade de alunos em todas as suas dimensões. A inclusão não se limita à deficiência, mas abarca as diferentes dimensões da diversidade humana, tais como raça, gênero, classe social e condição de saúde.

Ferreira et al. (2011), citado por Cordeiro (2015, p. 16) define educação inclusiva como uma postura, um princípio filosófico de valores e democracia, pelo qual se assegura o direito de aprender na escola visando o crescimento, a satisfação pessoal e à inserção social, de modo que valorizando cada indivíduo promova suas potencialidades. Essa postura valoriza cada indivíduo, promovendo suas potencialidades e garantindo uma educação significativa para todos.

Nesse sentido, outro autor contribui apontando a importância da promoção de uma educação de qualidade que englobe todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou condições de saúde (Ramos, 2006). O autor destaca uma abordagem inclusiva na educação, que vai além do simples acesso à escola. Ele visa criar ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais para alcançar o sucesso acadêmico e participar plenamente da sociedade. A educação inclusiva deve ser vista como uma nova prática pedagógica que combate os preconceitos, discriminações e barreiras sociais, culturais e individuais.

Para Ramos (2006) a educação inclusiva consiste em uma nova prática pedagógica. Tendo o objetivo de fazer a educação acessível a todas as pessoas e, dessa maneira, combater os preconceitos, discriminação, barreiras entre os indivíduos, povos e cultura. A educação inclusiva representa uma evolução nas práticas pedagógicas, visando não apenas a integração física de todos na escola, mas a criação de um ambiente que acolha a diversidade como um valor fundamental.

A educação inclusiva emerge como um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, ao valorizar a diversidade e garantir o direito de todos à educação de qualidade. ao reconhecer e respeitar as diferentes necessidades e potencialidades dos indivíduos, essa abordagem rompe com as barreiras do preconceito e da discriminação, promovendo um ambiente escolar que não apenas acolhe, mas potencializa o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. Mais do que uma simples integração física, a educação inclusiva propõe uma transformação profunda das práticas pedagógicas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente acessível e significativa para todos. dessa forma, ela se configura como um caminho indispensável para a promoção da justiça social e para a construção de um futuro mais inclusivo.

Dessa forma, a educação inclusiva não é apenas uma questão de acesso, mas de qualidade educacional e social. Ela promove a transformação das escolas e da sociedade ao reconhecer que a diversidade é uma força que deve ser valorizada e incorporada ao cotidiano escolar.

MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento da educação inclusiva iniciou-se em meados do século XX e ganhou força a partir de marcos importantes como a Conferência de Salamanca,

que ocorreu em 1994, na Espanha, uma conferência mundial para discutir a inclusão.

A declaração de Salamanca, além de um marco histórico na defesa de políticas e práticas inclusivas, propõe a inclusão de pessoas com necessidades específicas no ensino regular e sua participação social plena (Lima, 2006). Isto significa que a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas devem receber dos sistemas educacionais adaptações para atender à diversidade de características e necessidades de aprendizagem.

Além disso, essa declaração propõe diretrizes para a criação e reformulação de políticas educacionais e incentiva a criação de escolas inclusivas que combatam toda e qualquer atitude discriminatória.

Para a educação, principalmente no que se refere à inclusão, essa conferência mundial incentiva a adaptação curricular escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade respeitadas às diversas necessidades dos alunos. Também, promove a inclusão de todos em escolas regulares de ensino, independentemente das necessidades específicas do aluno, tendo em vista um ambiente mais diversificado e acolhedor. Além disso, encoraja a criação de uma rede de apoio mais ampla para os alunos, como a participação de pais, organizações não governamentais e outras instituições no processo educacional.

Dessa forma, essa declaração é significativa por sugerir que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam incluídos no ensino regular, promovendo sua plena participação social. Isso implica que as escolas devem fazer adaptações curriculares e estruturais para atender às diferentes características e necessidades de aprendizado, criando um ambiente que acolha a diversidade. Além disso, a declaração incentiva o combate a todas as formas de discriminação e reforça a importância de políticas públicas que assegurem a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A fim de eliminar as barreiras e discriminação no ambiente escolar, a Declaração de Salamanca também incentiva a formulação de políticas inclusivas e reformas políticas. Outro ganho a ser considerado com a declaração é a conscientização e a sensibilização para os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Outro ponto importante da declaração de Salamanca é o incentivo à criação de escolas inclusivas, que não apenas recebem alunos com diferentes necessidades, mas também proporcionam um ambiente mais diversificado e

acolhedor, no qual todos possam se desenvolver acadêmica e socialmente. Além disso, a conferência destaca a importância de uma rede de apoio que envolva pais, organizações não governamentais e outras instituições no processo educacional, ampliando o suporte necessário para o sucesso da inclusão.

A declaração ainda destaca a importância da formação docente e aprendizado contínuo para melhorar a prática pedagógica e lidar com a diversidade em sala de aula. Ela enfatiza a necessidade de capacitar os docentes para poderem lidar com a diversidade dentro da sala de aula de maneira eficaz. É nesse sentido que a pesquisa se amplia, ganhando ênfase em torno das TIC e prática docente, pois reflete e indica caminhos para a educação inclusiva, capacitando os professores a se adaptarem às demandas de um ambiente escolar inclusivo e diversificado.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Embora as lutas por acessibilidade e os direitos de pessoas com deficiência tenham crescido, houve uma época em que discussões e inclusão não ocorriam com respaldo legal, apoiado e incentivado como garantia de direitos e deveres. O acesso das pessoas com deficiência na sociedade sempre foi limitado e excludente, rodeado de muito preconceito. Durante muito tempo houve, e ainda ha, preconceito e discriminação da sociedade com qualquer tipo de deficiência (Cordeiro, 2015). O tratamento das pessoas com necessidades específicas muda em cada período histórico da sociedade, porque em cada época há uma necessidade de incluir diferente que foi modificada ao longo da história.

Miranda (2008), citado por Cordeiro (2015, p. 16) assegura que o comportamento excludente existe há muito tempo. “Desde a Antiguidade, a falta de entendimento sobre as diferenças entre os seres humanos fez com que a deficiência fosse alvo de preconceito”. Essas atitudes discriminavam, isolavam e, em certos casos, resultavam em sentenças de morte.

Na idade primitiva, o ser humano possuía uma vida simples, sem avanço tecnológico, não tinha tantas condições físicas para o convívio e desenvolvimento humano. Eles ainda não dominavam o plantio, nem as ferramentas, viviam, praticamente, da caça e pesca, dessa forma, moviam-se constantemente em busca de recursos naturais, como água, abrigo e alimentos. Esse modo de vida era difícil para uma pessoa com deficiência sobreviver.

Segundo Gurgel (2008), nos grupos primitivos de humanos, uma pessoa com deficiência representava um fardo para o grupo, porque o ambiente

para sobrevivência era muito desfavorável. Nestes grupos apenas os mais fortes sobreviviam e por isso era muito comum que crianças com deficiência eram abandonadas ou mortas, de modo que as tribos acabavam por se desfazer delas.

No império romano, essas práticas de exclusão também ocorriam nas famílias que tinham pessoas com deficiência. “As crianças que nasciam deformadas eram jogadas nos esgotos da Antiga Roma” (Monteiro et al., 2016). Os patriarcas, tanto os nobres quanto os plebeus, tinham autorização para matar seus filhos que nasciam com deformidade.

As leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados (Gurgel, 2008, p. s/n).

Também na Antiguidade se obtém relatos de exclusão e repúdio ao deficiente. Esparta era conhecida por seu sistema militar altamente organizado e pela ênfase na disciplina e no treinamento físico. Dedicavam-se à arte da guerra, preocupavam-se com as fronteiras de seus territórios [...] Pelos costumes espartanos, os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército (Gurgel, 2008). A sociedade espartana buscava criar cidadãos guerreiros capazes de defender a cidade.

Dessa forma, quando nascia alguma criança com deficiência, eles a lançavam do alto de um abismo, eram lançados em precipícios, pois havia uma supervalorização do corpo belo e forte, pois favorecia a luta nas guerras. Sendo assim, crianças com deficiências ou doentes eram abandonados à própria sorte para morrer (Monteiro et al., 2016)

No período da Idade Média, a população acreditava que o nascimento dessas pessoas eram castigo de Deus. As visões sobre deficiência eram frequentemente moldadas por crenças religiosas e superstições. A compreensão da deficiência estava profundamente enraizada em interpretações teológicas e as pessoas muitas vezes viam o nascimento de uma criança com deficiência como um evento vinculado a forças divinas.

Ainda na Idade Média, Martinho Lutero defendia que as pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados e durante a Inquisição, toda pessoa com deficiência que fosse reconhecida pela encarnação do mal

era destinada à tortura e à fogueira. Segundo Pessotti (1984), a pessoa com deficiência passou a ser acolhida nos conventos ou igrejas por troca de trabalhos. (Monteiro; Sales; Sales; Nagasaki, 2016)

Assim, percebe-se que durante a Idade Média, a compreensão da deficiência estava muitas vezes entrelaçada com doutrinas espirituais e crenças populares, o que impactava profundamente a maneira como essas pessoas eram percebidas e tratadas na sociedade.

A Idade Moderna é marcada por um período de grandes mudanças em várias áreas, sendo elas política, cultural, social, científica, entre outras. Esse período marcou a passagem de uma época de extrema ignorância para o nascer de novas ideias (Gurgel, 2008).

Algumas características mencionadas nos estudos de Gurgel (2008) são o surgimento de alguns eventos que marcaram esse período, por exemplo, o renascimento, acentuando o interesse pelas artes, ciências, filosofia e literatura clássicas. As reformas religiosas, com o surgimento da Reforma Protestante, questionando a autoridade da Igreja Católica Romana, levando a conflitos religiosos e à divisão do cristianismo. O Iluminismo, na qual foi um movimento intelectual que defendia a razão, a ciência e a separação entre Estado e Igreja, influenciando o pensamento político e social.

Com o surgimento dessas novas ideias, começou a perceber o indivíduo com deficiência de outra forma. Ao contrário das atitudes mais supersticiosas da Idade Média, a Idade Moderna viu um aumento na ênfase na razão e na ciência. À medida que a ciência e a medicina evoluíam, surgiam novas interpretações sobre a origem da deficiência. Alguns médicos e cientistas começaram a desafiar explicações puramente teológicas, buscando causas físicas e naturais para as condições de deficiência. As superstições, a crença em espíritos maus, o pensamento dos castigos de Deus para justificar as deficiências vão aos poucos sendo substituídos por uma visão científica (Monteiro et al., 2016). Em Pessotti (1984) citado por Monteiro et al., (2016) considera que a deficiência nesse período histórico era entendida como doença e precisa de cuidados médicos. O louco e o idiota já não eram pessoas tomadas pelo diabo e dignos de tortura e fogueiras por sua impiedade ou obscenidade, mas sim doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou indignos de tratamento e complacência.

A partir desses períodos históricos, juntamente com a Revolução Francesa, gradativamente as pessoas com deficiência passaram a ter uma nova consi-

deração e importância para a sociedade. Nessa fase foi criado um método de comunicação para as pessoas surdas e um sistema de escrita para as pessoas cegas se comunicarem. Houve o surgimento, também, de cadeiras de rodas para ajudar as pessoas com deficiência física a se locomoverem.

O século XIX, ainda sob influência dos pensamentos humanistas da Revolução Francesa, impulsionou a história das pessoas com deficiência porque as percebiam como pessoas que necessitavam de atenção especializada, para além de hospitais e abrigos. É justamente nessa fase que houve a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Criaram orfanatos, asilos e lares para tratamento e acolhimento das pessoas com alguma comorbidade física. Nos Estados Unidos e na Alemanha surgiram vários grupos de pessoas desenvolvendo trabalhos em torno da reabilitação de feridos da indústria e outros locais de trabalho (Gurgel, 2008).

O século XX foi marcado por avanços importantes e mudanças significativas no que diz respeito aos direitos e à inclusão das pessoas com deficiência. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados - cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros, foram se aperfeiçoando (Monteiro et al., 2016). Esses autores ainda pontuam que houve, também, a criação de centros e instituições especializadas para trabalhar com as pessoas com deficiência, já começavam a perceber que essas pessoas precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade por isso diversos avanços ocorreram, impulsionados por mudanças sociais, legais e tecnológicas.

Dessa forma, vários países do mundo começaram a se organizar para lidar com as demandas específicas deste público. Em Londres realizou-se a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, tendo como tema principal a integração na sociedade das crianças institucionalizadas. Ao mesmo tempo, nos Estados Unidos, organizou-se o primeiro Congresso Mundial dos Surdos para discutir os métodos de comunicação por sinais e o do oralismo. Na Alemanha, [...] fez-se o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência, visando organizar o Estado para melhor atender as pessoas com deficiência (Gurgel, 2008).

Com o decorrer dos períodos históricos pode-se perceber um progresso significativo na promoção da igualdade e inclusão para as pessoas com deficiência. No entanto, é importante reconhecer que desafios persistem e o trabalho contínuo é necessário para garantir que todos possam participar plenamente da sociedade, sem enfrentar discriminação ou barreiras injustas.

EDUCAÇÃO EXCLUSIVA - DADOS NO BRASIL

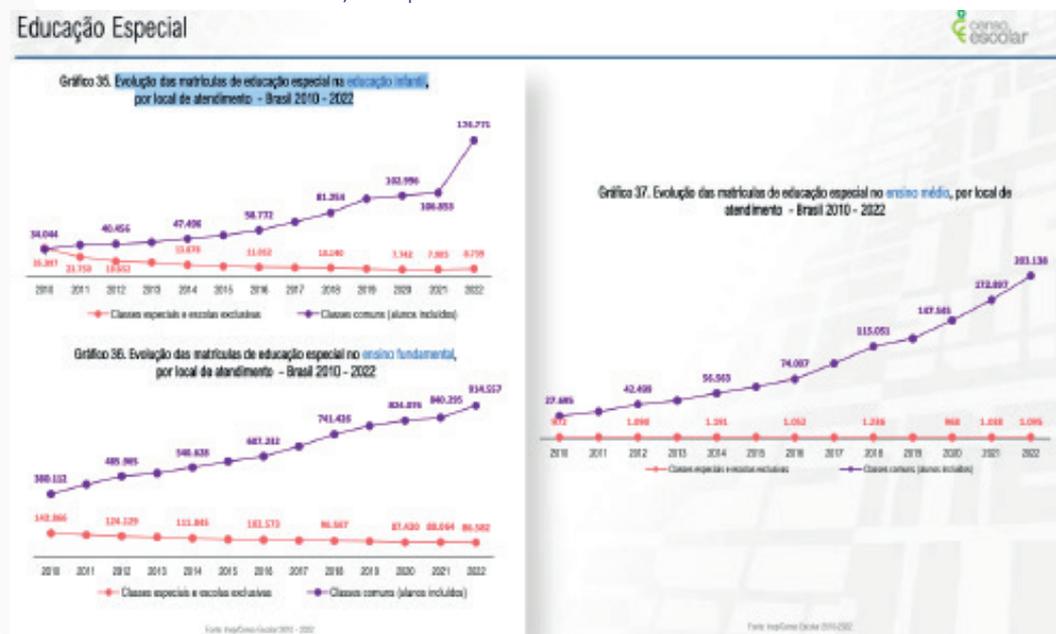
Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2022, os números referentes às matrículas no âmbito da educação especial no Brasil, 2010 a 2022, indicam um crescente aumento comparado com anos anteriores à 2010. Os dados a seguir estão divididos nas três modalidades de ensino da educação básica, sendo: Educação Infantil (0-5 anos); Ensino Fundamental (6-14 anos) e Ensino Médio (15-17 anos).

No Brasil, o sistema educacional é dividido em diferentes esferas governamentais de responsabilidade, envolvendo tanto o governo federal quanto os governos estaduais e municipais. Na cidade de Fortaleza, a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade do Município e o ensino médio é de incumbência do Estado.

Fortaleza é destaque na edição do Censo Escolar 2021, divulgado pelo INEP, sendo a terceira capital do Brasil em matrículas na Educação Inclusiva e a primeira do norte e nordeste. Atualmente, a Rede Municipal conta com 10.149 alunos matriculados.

No quadro a seguir, é possível observar o aumento no índice de matriculados nas redes públicas de ensino.

Quadro 1: Matrículas de educação especial no Brasil



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010-2022

Os dados no quadro apresentados mostram o aumento das matrículas na educação especial no Brasil entre 2010 e 2022, divididos por nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e por local de atendimento (classes comuns e classes especiais ou escolas exclusivas).

Na educação infantil, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns. O número de alunos passou de 34.064, em 2010, para 174.771, em 2022, evidenciando uma política contínua de inclusão. Em contraste, as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas caíram de 10.697 para 7.623 no mesmo período, mostrando uma redução progressiva no atendimento em ambientes segregados.

No ensino fundamental, o padrão é semelhante. O número de alunos com necessidades especiais em classes comuns subiu de 380.112, em 2010, para 914.557, em 2022, representando mais que o dobro de matrículas. Em contrapartida, o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas sofreu uma queda acentuada, passando de 142.132, em 2010, para 61.582, em 2022.

No ensino médio, o crescimento das matrículas em classes comuns foi ainda mais impressionante. De 27.695 alunos matriculados em 2010, o número subiu para 208.138 em 2022. Já as classes especiais mantiveram uma tendência de queda, com as matrículas passando de 2.257 para 972 no mesmo período.

Esses dados indicam uma tendência de inclusão de alunos da educação especial em classes comuns em todos os níveis de ensino. Ao mesmo tempo, há uma diminuição expressiva de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, o que reflete um movimento consistente em direção à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais no Brasil.

Em contrapartida, o aumento dessas matrículas é um indicativo de terem acesso à escola, mas não indicam que de fato as pessoas com necessidades específicas estão incluídas no sistema educacional bem como na sociedade.

Os desafios de muitas escolas no que tange a inclusão é oferecer aos estudantes uma infraestrutura adequada, com recursos como banheiros adaptados em bom estado de uso e conservados, rampas, elevadores, materiais didáticos acessíveis, entre outros.

Além de formação insuficiente dos profissionais que estão na educação, o que pode levar a dificuldades no desenvolvimento de atividades e num ambiente realmente inclusivo, que resulta em preconceitos e discriminação (Miskalo et al. 2023; Silva e Carvalho, 2017).

Outro fator desafiante para muitas escolas é a falta de recursos financeiros e investimentos em educação inclusiva que acaba por limitar a aquisição de instrumentos de aprendizagem coerentes com a necessidade dos alunos, contratação de profissionais especialistas e até mesmo implementação de projetos voltados para a inclusão (Silva e Carvalho, 2017).

Quando se trata da educação inclusiva, é preciso mencionar a complexidade e burocracia dos processos e legislação brasileira que também gera dificuldades na implementação e acompanhamento das políticas públicas (Miskalo et al. 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise sobre a educação inclusiva, sua definição e contexto histórico, destacam-se as significativas transformações pelas quais passou ao longo do tempo, refletindo um progresso contínuo na inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. O estudo mostra que, além do avanço das políticas educacionais no Brasil, especialmente com o aumento das matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comuns, ainda persistem desafios para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso inclui a necessidade de melhor formação docente, que devem ir além de treinamentos pontuais e incorporar uma abordagem contínua e prática, com foco no desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula e adaptação de recursos pedagógicos para atender às necessidades diversas dos alunos, infraestrutura nas escolas, tecnologias assistivas e acessibilidade, aumento de investimento e políticas públicas que possibilitem menos burocracias, elementos cruciais para que as escolas estejam preparadas para acolher todos os estudantes. Outro ponto que merece destaque é o papel essencial das famílias no processo de inclusão, sendo necessário fortalecer os laços entre escola e comunidade para criar um ambiente mais acolhedor e colaborativo.

Os dados apresentados revelam uma evolução positiva, com o aumento de matrículas em escolas regulares e a diminuição do atendimento em ambientes segregados, o que confirma uma tendência favorável à inclusão. No entanto, esses avanços precisam ser continuamente monitorados e avaliados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades.

Este trabalho, de natureza bibliográfica, reforça a importância de novos estudos empíricos no campo da educação inclusiva. Além disso, sugere-se que a comunidade científica continue a desenvolver pesquisas que avaliem não apenas os números crescentes de inclusão, mas também a qualidade dessa inclusão e o desempenho educacional dos alunos com necessidades especiais.

Por fim, abrem-se oportunidades para discussões mais amplas sobre o tema, especialmente no que diz respeito ao papel das políticas públicas e à formação contínua de educadores. Novos diálogos com as análises abordadas ao longo deste estudo são essenciais para garantir que a inclusão educacional avance de maneira significativa, não apenas em termos de quantidade, mas também de qualidade, atendendo de forma integral às necessidades de todos os estudantes.

Somente com uma ação coordenada entre escola, família e políticas públicas efetivas, será possível garantir que os avanços quantitativos também se traduzam em qualidade educacional para todos os alunos, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades. Nesse sentido, a avaliação constante dos impactos e resultados das políticas públicas é indispensável, para que as melhorias na inclusão não sejam apenas superficiais, mas verdadeiramente transformadoras, gerando um impacto duradouro e positivo na vida dos alunos com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, J. F. O processo de inclusão do aluno surdo no espaço escolar. 2015. **Monografia (Graduação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará**, Fortaleza, 2015.

FERREIRA, A. L.; PARALES, H. L.; WECK, J. T.; SILVA, J. E. D. da; SOUSA, M. V. de. O que é Libras? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1. Natal: **EDUFRN**, 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

GURGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência**, 2008. Disponível em: https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#:~:text=As%20

leis%20romanas%20da%20 Antiquidade,ou%20em%20outros%20lugares%20 sagrados. Acesso em: 05 jan. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo Escolar 2022: Apresentação coletiva dos resultados. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: **Moderna**, 2003. (Coleção: cotidiano escolar).

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez., p. 29-44, 2008.

MISKALO, A. L. ; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA , D. M. V. R. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 2 set.. 2024

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZAKI, T. G. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/#:~:text=Resumo%3A%20Na%20Antiquidade%2C%20as%20 pessoas,educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20devido%20suas%20limita%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA NC, CARVALHO BGE. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev bras educ espec** [Internet]. 2017Apr;23(2):293–308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 13 jun.2024.

RAMOS, R. Passos para a inclusão. 3. ed. São Paulo: **Cortez**, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE**, 1994, Salamanca. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.024

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM PORTO VELHO: UM OLHAR SOBRE A AMPLIAÇÃO DAS MATRÍCULAS A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josineide Macena da Silva¹
Neire Abreu Mota Porfiro²
Marlene Rodrigues³
Carlos Magno Naglis Vieira⁴

RESUMO

O presente estudo visa discutir a partir da Lei nº 2.228 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação no Município de Porto Velho, especificamente a ampliação das matrículas relacionadas ao público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Infantil. Esta Lei estabeleceu aportes necessários para o estudante independente de ser pessoa com deficiência ou não no processo educacional, enquanto direito desde a primeira etapa da educação básica. Sendo assim, além das práticas pedagógicas inclusivas, mudanças foram estabelecidas para referendar uma infraestrutura para atender às demandas inerentes à inclusão dos EPAEE. A partir deste contexto, buscamos responder a seguinte questão: O

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). autorprincipal@email.com;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). nporfiro28@gmail.com;
- 3 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO).
- 4 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO), carlos.vieira@unir.br;

município de Porto Velho ampliou a oferta de matrículas para as pessoas com deficiência e outros transtornos no período de 2018 a 2023 na Educação Infantil? Quais estratégias e ações foram utilizadas para garantir o previsto no Plano Municipal de Educação? Para tanto, o objetivo geral buscou analisar a oferta de matrículas de estudantes com deficiência ou transtorno, no período de 2018 a 2023 na rede municipal de Porto Velho. A metodologia adotada utilizou-se de abordagens qualitativa e quantitativa, com objetivo descritivo por meio de uma revisão bibliográfica, com análise documental. Ao concluir verifica-se uma significativa ampliação de matrículas, permitindo o entendimento que a Meta 4 tem sido priorizada para fundamentar e ordenar as premissas da qualidade educacional, bem como há, por parte da secretaria de educação local, um esforço para promoção da igualdade entre todos os estudantes dentro de uma ação para garantir o currículo frente às diferenças e essa análise foi pautada pelos estudos da Sociologia da Infância e direitos humanos.

Palavras-chave: PME, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Matrículas, Currículo.

INTRODUÇÃO

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem haver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas *sujeito* também da História (Freire, 1997, p. 60).

Falar de educação especial é refletir sobre quem são os sujeitos, aqueles que tiveram direitos negados ao longo da história, mas que vem galgando presença em forma de normativas legais, e, por conseguinte, nos ambientes escolares, resultado de lutas, principalmente dos movimentos sociais pelos direitos humanos em promoverem ações frente às agendas políticas, pela participação das pessoas com deficiência na escola comum, em advogarem pela garantia dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência.

Além disso, para compreender a inclusão na Educação Infantil, é fundamental adotar a perspectiva da Sociologia da Infância. Conforme apontam Corsaro (2011) e Qvortrup (2009), as crianças são vistas como atores sociais ativos que constroem seu próprio entendimento do mundo. Essa visão destaca a importância de oferecer ambientes inclusivos que permitam aos estudantes com deficiência participar ativamente do processo educacional, contribuindo tanto para seu desenvolvimento quanto para o enriquecimento da experiência escolar para todos.

Assim, considerando o cenário em que a Educação Especial foi instituída, em terreno discriminatório e segregador, podemos dizer que muito já se conquistou. Leis e resoluções foram promulgadas, como resposta às reivindicações pela inserção das pessoas com deficiência, tratando-se especialmente da área educacional, em acessar o mesmo ambiente escolar. Dentre essas leis, cabe destaque, para a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 11 de setembro de 2001, que trata da instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. A qual, no elenco dos artigos, traz a definição de educação especial, qual seja:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover

o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Considerando a citação, observamos que para o desenvolvimento da educação especial, requer organização, investimento e planejamento dos sistemas de ensino, no que tange os aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, objetivando desenvolver ações de ensino que dialoguem e contribuam no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, que colaborem para superar suas dificuldades na aprendizagem. Isto requer pensar os aspectos teóricos e práticos, sem se distanciar das normativas que resguardam o direito do acesso, da permanência e de aprender e se desenvolver na sala de aula comum.

Nesse momento, é importante registrar que as pessoas com deficiência, inicialmente eram atendidas por instituições “filantrópicas e religiosas, com o aval do governo, mas sem nenhum envolvimento do poder público e ainda numa ação discriminatória, diziam que protegiam a pessoa normal das anormais” (Rodrigues, 2018, p. 50), não necessariamente de caráter educacional, mas com o objetivo de realizar atendimento médico e amenizar o trabalho da família com essa pessoa (Rodrigues, 2018). Evidenciando a inexistência total de políticas públicas que resguardassem e/ou reconhecessem a pessoa com deficiência como pessoa de direitos, em virtude do posicionamento unilateral, construído socialmente, de que eram pessoas anormais.

Esse modelo, mesmo configurando-se segregador e discriminatório, impulsionou a criação de escolas para essas pessoas, contribuindo, de certa maneira, para o desenvolvimento da Educação Especial, que passa a ser ofertada em escola comum, inserindo-os no sistema educacional, todavia em sala separada, o que veio caracterizar, mais uma vez, como uma educação de modelo segregacionista, em decorrência dos padrões de normalidade, com base em perfil idealizado de pessoa, e, quanto mais distante do desejado, mas imperfeito, sendo diagnosticado como pessoa anormal, o classificando como pessoa deficiente (Rodrigues, 2018).

A partir disto, na área educacional, quando inicia o atendimento para as pessoas com deficiência na escola comum, este ocorreu em salas especiais, pois se pensava que era benéfico ao processo educativo, e desse modo foram sendo criadas salas separadas, contudo, essa política foi vista como discriminatória (Rodrigues, 2018). Desse modo, “durante séculos o mundo tratou as pessoas

com deficiência como doentes que precisavam de um atendimento diferenciado, preferencialmente segregado” (Rodrigues, 2018, p. 50).

Nesse entendimento, observamos que o modelo educacional adotado na época, utilizou a deficiência como parâmetro de atendimento, classificando o estudante como pessoa doente, seja física ou mental, e, portanto, com base nisso, criaram restrições nos processos de ensino e de aprendizagem subsidiados no discurso de que, para que essa pessoa pudesse aprender, necessitam de uma sala de aula especial na mesma unidade escolar, por entenderem que não poderiam participar da mesma proposta educacional.

Essas ações ressoam aos ouvidos e olhares das pessoas que se engajaram na luta pela inserção da pessoa com deficiência no ambiente educacional, que tivesse as mesmas oportunidades, que fossem vistos como pessoas humanas, que não aceitavam a perpetuação desse modelo, que cada vez mais, deixava pelo caminho crianças e jovens que poderiam aprender, conviver, compartilhar e participar do mesmo espaço, e movidos pelo desejo de mudança, passam a fazer indagações a respeito das ações constituídas politicamente de negar essas pessoas dos espaços educacionais, e, conseqüentemente da sociedade.

Estamos nos referindo aos movimentos sociais de direitos humanos, que passaram a questionar o modelo consolidado, reivindicando políticas que possibilitaram a inserção das pessoas com deficiência, não apenas na escola comum, mas na mesma sala de aula dos estudantes sem deficiência. Esse posicionamento foi fundamental para que novas ações fossem desenvolvidas e criadas, nessa conjuntura, Mendes (2010) vem ressaltar que:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, [...], conscientizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertinentes a grupos com status minoritários. Tal movimento de certa forma alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração, a partir do argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser uma prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era a coisa certa a ser feita passou a imperar (Mendes, 2010, p. 13).

Desse modo, observamos que não há dúvida que os movimentos sociais pelos direitos humanos, alertaram quanto aos prejuízos da segregação, que o isolamento social traria danos a pessoa, como por exemplo, sentimento de inca-

pacidade e exclusão, de ordem social e psicológica. Mas essa compreensão foi substituída pela adesão à integração, por ser considerada uma alternativa eficaz, de inserir no mesmo espaço as pessoas com e sem deficiência. A esse respeito Rodrigues (2018) menciona que:

baseou-se na busca pela normalização e o foco mudança a ser feita estava voltada para o sujeito, que devia se adaptar à escola. Na integração, a negação da questão da diferença fica explicitada e caracteriza-se como um modelo educacional segregado, fundamentado justamente com base no conceito de normalidade/anormalidade (p. 26).

Observamos que a integração não conseguiu atingir o objetivo que era de incluir pois tentaram adaptar as pessoas ao padrão de normalidade de escolarização, que possivelmente foi influenciado pela construção social enraizada nas ações pedagógicas, que o estudante é que devia se adaptar à escola e não pensar de outra forma. Mas esse aspecto só se viabiliza por meio de reivindicação de pessoas que observam e compreendem o trabalho da escola, de como esses estudantes estavam sendo atendidos e como deveriam ser atendidos. Em decorrência desse padrão de normalidade, a escola foi questionada e então começa a surgir a inclusão escolar, configurando outros olhares a respeito desse atendimento, que deverá considerar as peculiaridades e condições de aprender, do estudante:

A inclusão, está questionando não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003, p. 15).

Conforme Mantoan (2003), a inclusão deverá acontecer de maneira sistemática, em que todos devem participar e compartilhar do mesmo espaço da sala de aula comum. Desse modo é necessário descumprir o padrão de normalidade, considerando que esse público é diferente e portanto, condições particulares de desenvolvimento e de aprendizagem. E ainda, com a inserção no mesmo espaço, trarão benefícios, e possivelmente se desenvolverão mais. Ainda segundo Mantoan (2003), a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que

apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 16).

Dialogando com Mantoan (2003), Mendes (2006) menciona que estudos científicos comprovaram benefícios para ambas as pessoas, respectivamente, com e sem deficiência:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (Mendes, 2006, p. 388).

Mendes (2006), nos mostra os benefícios da convivência e das relações entre os pares, e assim, compreendemos que a inserção desses estudantes no mesmo ambiente, convivendo juntos, traz benefícios não apenas no processo de ensino e aprendizagem, vai além disto, como de mudança de atitude em aceitar o outro como é, independente das condições físicas e/ou psicológicas, mas de aprender a conviver com as diferenças, eliminando barreiras construídas socialmente.

Esse processo inclusivo, passou a ser evidenciado na década de 1990, com eventos que pleiteavam a educação inclusiva, dentre os quais, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na outorga da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, trouxe como ganho positivo para esse público, a Declaração de Salamanca, considerada como o “marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (Mendes, 2006, p. 395).

Desse modo, no Brasil, vozes foram ecoando em defesas dessas pessoas, se avolumando, tomando proporções densas, construindo caminhos e alargando fendas, até a consolidação de leis que pudessem garantir de forma igualitária os mesmos direitos daqueles que não têm deficiência. A exemplo disso, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146,

de 6 de julho de 2015, que dentre seus artigos, define a pessoa com deficiência, da seguinte maneira:

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

Como podemos observar, a pessoa com deficiência tem o pleno direito de acessar todos os ambientes da sociedade. Essa mesma lei, em seu art. 27, trata do direito à educação, que preconiza a seguridade desse direito, em todos os níveis, e de se desenvolver conforme suas características, interesses e necessidade de aprendizagem. Convocando, a família, comunidade e sociedade como promotores desse processo, e, ainda que possam salvaguardá-los de toda e qualquer violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Como podemos notar, se caminhou muito e compreendemos não ser o suficiente, mas em termos de legislações, houve avanços na tentativa de assegurar que a pessoa com deficiência não apenas tenha o acesso à educação, mas que sejam proporcionadas condições para se desenvolver como pessoa humana. Todavia, apesar dessa longa jornada, ainda é necessário que sejam realizadas ações efetivas no que tange ao acesso à escola. Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação como documento legal, visa atender esse direito. Dentre suas metas, a de educação inclusiva.

Para tanto, o município de Porto Velho, aprovou o Plano Municipal de Educação, por meio da Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, para o decênio, 2015-2024, com 20 (vinte) metas, que se constitui como:

[...] uma política pública de território, em razão de seu caráter permanente em relação à transitoriedade dos planos de governos, devido a abrangência de suas metas e estratégias e a previsão de atendimento nos diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior em suas diferentes demandas. Contudo, o poder executivo municipal arcará e atuará prioritariamente nas ações de competência de sua esfera e competência administrativa (RONDÔNIA, 2015, p. 17).

Assim, esse documento passa a reger a educação do município de Porto Velho, sendo o norte e delineamento de todas ações de planejamento a serem realizadas. Desse modo, todas as estratégias são de extrema importância que

sejam monitoradas visando o alcance de cada uma, considerando que sua totalidade compreende a proposta educacional do município.

Considerando isto, dentre as metas, destacamos a 4⁵, que visa atender o público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum, em conformidade com as normativas legais da educação inclusiva. No que tange a Secretaria Municipal de Educação, realizam anualmente, ações de monitoramento, por meio de relatórios descritivos de ações pedagógicas e administrativas, com o objetivo de analisar o movimento da meta, junto aos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação. Isto, favorece planejamento mais assertivo quanto às ofertas das matrículas, as quais são disponibilizadas aos interessados por meio do sistema eletrônico, denominado de Chamada Escolar, que gera informações a respeito da procura por vaga escolar.

A partir do resultado, tem-se um diagnóstico que proporciona o atendimento conforme a faixa etária para a realização das matrículas em escolas, que possam atender da melhor forma os estudantes. Após a matrícula, a SEMED, disponibiliza equipe técnica de assessoramento, para irem visitar às escolas, objetivando realizar orientações a equipe gestora e pedagógica, e no decorrer dos semestres, realizam formações continuadas, com temas que contribuem com a prática pedagógica dos professores e que dialogam com as condições e possibilidades de aprendizagem do estudante, com e sem deficiência.

Essas elucidações, trazem reflexões para pensar o acesso à escola pública, na rede municipal de Porto Velho, considerando o contexto mencionado anteriormente, diante do decênio que está para se encerrar. Outrossim, nota-se um olhar das ações voltadas para a Sociologia da Infância, conforme Corsaro (2011) redefine o entendimento de infância ao considerá-la uma categoria social, e não apenas uma etapa do desenvolvimento humano. Isso implica reconhecer as crianças, incluindo aquelas com deficiência, como participantes ativas nas interações sociais. Para Qvortrup (2009), a inclusão dos EPAEE no ambiente escolar promove uma dinâmica social que beneficia tanto os alunos com deficiência quanto os sem deficiência, ao valorizar as diferenças e fomentar a construção

5 Universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes público alvo da educação especial na rede regular de ensino e garantir atendimento educacional especializado a partir de 0 ano de idade às pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, através de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

coletiva de conhecimento. Esse conceito fortalece a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva.

Nesse sentido, o texto apresenta como objetivo geral analisar a oferta de matrículas de estudantes com deficiência ou transtorno, no período de 2018 a 2023, na rede municipal de Porto Velho, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo por meio de uma revisão bibliográfica, com análise documental e dados do Censo Escolar.

A conclusão permitiu verificar uma significativa ampliação de matrículas, permitindo o entendimento que a Meta 4 está sendo desenvolvida, tem sido priorizada, para fundamentar e ordenar as premissas da qualidade educacional, bem como promovida a igualdade do acesso à escola entre todos os estudantes, dentro de uma ação para garantir o currículo frente às diferenças, a inclusão, e a criança dentro da perspectiva da Sociologia da Infância e dos direitos humanos.

METODOLOGIA

A pesquisa se amparou na metodologia com enfoque qualitativo, descritivo e exploratória, considerando que se trata de compreender e descrever dados, para tanto realizamos revisão bibliográfica, análise documental e descrição dos dados do Censo Escolar. Esse perfilhamento proposto na execução da presente pesquisa, deu-se em razão da necessidade de tentar trazer os números como forma de evidenciar o crescimento anual das matrículas dos estudantes com deficiência na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, frente às demandas das normativas do cumprimento do Plano Municipal de Educação, para o decênio citado, anteriormente.

Assim, recorrendo à abordagem qualitativa, Minayo (2018, p. 20), vem nos dizer que “ se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores” nessa perspectiva, realizamos leitura sobre a temática em pesquisas correlatas, bem como em documentos, “que é fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174), assim a coleta foi realizada em relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação e dados do Censo Escolar da SEMED do período de 2018 a 2023, visando explorar e compreender a demanda anual das matrículas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que as pessoas com deficiência, conforme as leituras realizadas, sempre esteve à margem das decisões do desenvolvimento da sociedade, por ser considerada, pessoa inválida, além de outros conceitos, mas sempre com conotação pejorativa. Todavia, concomitantemente, como forma de reagir a isto, gradativamente surgiu o movimento de pessoas com deficiência, inicialmente de caráter assistencial, seguidamente, pelos direitos humanos. Isto, reverberou de maneira a se consolidar em legislações, como forma de garantir e assegurar que a pessoa nessa condição tivesse direitos igualitário.

Desse modo, foram criadas leis de proteção aos direitos da pessoa com deficiência, dentre os quais, o direito à educação. A exemplo, temos a Constituição Federal Brasileira de 1988, que demarcou a garantia dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, no que tange a educação, saúde e trabalho (Sasaki, 2003). Por conseguinte, após esse advento da CF de 1988, podemos observar que outras leis passam a contemplar a pessoa com deficiência. Um desses documentos atuais, se trata do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em seu bojo, compartilha responsabilidade com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios na consecução do desenvolvimento da educação, para todos.

Nesse sentido, trazemos o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Velho (2015-2024), que contempla todas as etapas e modalidade da Educação Básica e Ensino Superior, e tem como objetivo cumprir metas e estratégias estabelecidas, atendendo aos princípios da CF de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, e do Plano Nacional de Educação, citado acima, como ferramenta de trabalho visando cumprir a propositura educacional para os municípes do território.

Nesse contexto, ressaltamos que a SEMED, realiza trabalho de monitoramento do desenvolvimento desse documento, registrado em forma de relatório. Assim, o presente texto, se reporta a apenas a Rede Municipal de Educação, objetivando observar o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Infantil, bem como dados do Educacenso.

Diante dessas elucidações, nosso ponto de partida para os devidos registros, foi a leitura dos relatórios de monitoramento, do período de 2018 a 2023. Após contato e apreciação dos dados, observamos que nos anos de 2018, 2019 e 2021, não constam dados de matrículas. Constava nos relatórios, que no momento da realização da coleta de informações para a elaboração do relatório

de monitoramento, nos respectivos anos, o site de base de dados do Educacenso, se encontrava indisponível. Todavia, pudemos fechar essa lacuna, neste ano de 2024, com os dados que naquela ocasião, se encontram indisponíveis, via disponibilização do setor da Divisão de Avaliação e Indicadores Educacionais, sob a coordenação do Departamento de Política Educacional da SEMED.

De posse dos dados de matrículas, passamos a descrevê-los, conforme segue:

Tabela I – Demonstrativo do número de estudantes com deficiência, matriculados na Rede de Ensino Municipal

Deficiência	2018	2019	2020	2021	2022	2023
1. Altas habilidade/ superdotação	-	-	-	-	04	08
2. Autismo	82	94	121	147	275	462
3. Baixa visão	20	08	12	13	12	08
4. Cegueira	02	01	01	01	-	-
5. Deficiência auditiva	04	05	08	07	04	07
6. Deficiência física	18	20	20	22	26	19
7. Deficiência intelectual	36	40	45	40	43	36
8. Deficiência múltipla	08	07	07	05	07	04
9. Síndrome de Asperger	01	-	-	03	-	-
10. Síndrome de Rett	01	-	-	-	-	-
11. Surdez ⁶	01	02	02	03	06	01
12. Surdocegueira	-	-	-	-	-	-
13. Transtorno desintegrativo da Infância	05	-	-	-	-	-
Total por ano	165	177	216	238	374	544
Total do período de 2018 a 2023						1.714

Fonte: produzido pelos autores tendo como fonte o Educacenso de 2023, divulgado em 2024.

Conforme os dados da tabela, observamos crescimento gradativo de matrículas, compreendendo 13 (treze) deficiências, com destaque para o Transtorno do Espectro Autista, com crescimento tímido, nos anos de 2018 a 2021, e em, 2021 e 2022, o crescimento já foi maior.

Seguidamente, verificamos que as demais deficiências, os números permaneceram quase que inalterados. Um outro aspecto a se realçar é quanto a

⁶ Nomenclatura conforme citado no Educacenso de 2023, divulgado em 2024.

oferta anual do acesso às matrículas na Rede Municipal de Porto Velho, ao proporcionar que os responsáveis legais pelo estudante, possam estar requerendo e efetuando matrícula do menor, com deficiência em uma unidade escolar, de ensino regular. Essa postura administrativa e política da SEMED junto às unidades escolares, vem ao encontro das legislações de educação inclusiva, em conceder o mesmo espaço de aprendizagem às crianças, em se tratando de Educação Infantil, estudar junto com as demais, sem deficiência.

Consoante a isto, Ropoli e Mantoan et al. (2010, p.8-9) mencionam que:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Ademais, não há dúvida que no compartilhamento do mesmo espaço, tenham condições de se desenvolverem com mais desenvoltura, por meio da convivência, podem contribuir para desmistificar o conceito de deficiência, possibilitando a redução de preconceitos, preparando-os de maneira mais positiva, para conviverem em sociedade.

Quanto ao Transtorno do Espectro Autista é importante ressaltar que para efeitos legais, é considerado como deficiência, todavia, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o define como um transtorno:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (APA, 2023, p. 60).

A partir dessa definição compreendemos que a pessoa que possui esse transtorno e/ou deficiência, deve ter seus direitos assegurados e plenamente materializados, mas precisamente, a educação. Como forma de se desenvolver na coletivamente com os demais.

O aumento anual das matrícula de pessoas com autismo, pode estar vinculado ao fato de que mais pessoas estão sendo diagnosticadas com TEA, conforme a seguinte explicação a respeito do nascimento de crianças com esse transtorno:

[...] vem aumentando significativamente ao longo dos anos. Os últimos dados divulgados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), agência de Saúde dos Estados Unidos (EUA), apontou que, em 2023, uma em cada 36 crianças foram diagnosticadas com TEA. Para se ter uma ideia do crescimento, em 2004, o número era de um diagnóstico a cada 166 crianças. Em 2012, subiu para um a cada 88 crianças que recebiam o laudo. E em 2020, a prevalência já estava em um para 54. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a estimativa é de que existam cerca de 70 milhões de pessoas autistas no mundo, sendo 2 milhões delas no Brasil (Diário Pcd, 2024).

Conforme citado acima, o aumento de pessoas com autismo, é um fenômeno mundial. No Brasil, conforme citação, são cerca de 2 milhões. Assim, levando em consideração os dados da tabela acima, observamos que os números crescem a cada ano. Isto evidencia que os movimentos em prol da pessoa com deficiência são mais fortes, junto aos órgãos públicos, na promoção da efetividade dos direitos dessas pessoas. Provocando a realização de planejamentos em atenção ao desenvolvimento como pessoa, junto às demais pessoas sem deficiência.

E neste cenário, a SEMED como sistema educacional de natureza pública, conforme os relatórios de monitoramento, tem desenvolvido ações promotoras voltadas para o processo inclusivo, a exemplo, como já citado, a oferta da matrícula em sala de aula comum. Bem como, outras ações, não necessariamente para os professores que atuam com estudantes com autismo, mas também com outras deficiências.

Em 2018, criou a Lei Complementar nº 724, que dispõe sobre a criação de auxílio de educação especial, destina-se aos profissionais de apoio escolar dos alunos público-alvo da educação especial incluídos em sala comum da Rede Municipal de Ensino; ainda nesse período, em 2019, consta que o estudante

que apresenta comunicação diferenciada, é atendido nas Salas de Recursos Multifuncionais e escola Bilíngue de Porto Velho (Rondônia, 2019).

Em 2020, ofertou Formação Continuada, por meio do Programa Porto Velho em Ensino Estruturado sobre o Transtorno do Espectro Autista, para os profissionais da rede municipal, e, em 2021, realizou aquisições de materiais e equipamentos para implementação de 10 (dez) salas de Recursos Multifuncionais.

No período de 2022/2023, foram realizados curso de capacitação para os cuidadores/profissionais de apoio escolar sobre a Educação Especial; encontro Formativo com os professores do Aluno da Educação Especial; Congresso Municipal de Educação; encontro formativo na Jornada Pedagógica com os profissionais da Educação sobre a Inclusão do aluno com deficiência; curso de Braille Bricks para aluno com deficiência visual em parceria com a

Fundação Dorina Nowill. Encontro Formativo com os professores do AEE; ação contínua pela equipe itinerante da Secretaria Municipal de Educação por meio da Divisão de Educação Básica, através de assessoramento *in loco* nas unidades escolares, orientando sobre encaminhamento dos estudantes que apresentam laudo, ou queixa dos professores quanto ao estudante que não tem laudo, mas apresenta indícios de alguma deficiência, para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, necessidade de profissional de apoio escolar, entre outras situações pertinentes (Rondônia, 2024).

A respeito das formações continuadas, cabe ressaltar que, são necessárias e fundamentais no crescimento profissional e pessoal, no desenvolvimento da prática pedagógica, de como desenvolver estratégias, como avaliar o estudante e ainda, compreender quem é o aluno, como e quais possibilidades de aprendizagem, entre outros aspectos, que a formação pode proporcionar. Ocorre que em se tratando de estudante com deficiência, muitos professores ficam angustiados em como desenvolver uma prática que seja efetiva, por pensar que não estão preparados. Sobre isto, Mantoan (2003) ressalta que as formações são necessárias, mas elas terminam ocasionando a sensação de que o professor não se sentirá preparado. Porque o processo de ensino com pessoas que têm deficiência, se aprende com o estudante, é ele quem dirá como o professor deverá desenvolver as ações pedagógicas, é no processo da relação ensino e aprendizagem.

Os professores esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita apli-

car esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas [...] (Mantoan, 2003, p. 41);

Conforme observamos não há uma formação específica, os professores descobriram a partir do contato com o estudante, suas condições e possibilidades de aprendizagem.

Seguidamente, no que se refere às matrículas, podemos observar, que os relatórios de monitoramento demonstram que gradativamente que foram realizadas matrículas, em atendimento ao contexto educacional inclusivo, bem como o planejamento e a execução de formações continuadas em serviço, encontros pedagógicos e assessoramento pedagógico junto à escola, visando subsidiá-las de conhecimentos para uma melhor atuação junto ao estudante com deficiência.

A leitura dos relatórios de monitoramento demonstram que gradativamente a SEMED vem contribuindo com o processo da educação inclusiva, por meio tanto da oferta de matrícula, bem como de aportes que possa dar mais condições teóricos e práticos para os profissionais da educação que trabalham direta ou indiretamente com estudante que tem deficiência e assessoramento à escola, através de equipe técnico-pedagógica, visando subsidiá-las de conhecimentos, materiais e ambiente que possa contribuir de maneira positiva no atendimento ao estudante com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das leituras observamos a importância do Plano Municipal de Educação no delineamento de ações de planejamento educacional, e no cumprimento das normativas legais na perspectiva inclusiva, que tem sido desenvolvida visando o alcance da Meta 4. Nesse contexto, trazemos a Sociologia da Infância na análise da inclusão educacional, é essencial destacar como esse campo permite uma visão mais ampla da criança como agente social ativo. A Sociologia da Infância reconhece que as crianças são construtoras de significados e têm um papel importante nas interações sociais e culturais, o que muda a perspectiva educacional para uma mais inclusiva e participativa.

Dessa forma, a inclusão das crianças com deficiências no ambiente educacional não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma oportunidade para valorizar suas contribuições na construção coletiva do conhecimento. Isso está em consonância com os pressupostos da Sociologia da Infância, que argu-

menta que as crianças não são apenas receptores passivos de normas e valores, mas influenciam e moldam as práticas sociais e educativas. Portanto, ao garantir a ampliação das matrículas de crianças com deficiências na Educação Infantil, conforme discutido ao longo do texto, promovemos não apenas o direito à educação, mas também uma sociedade mais equitativa e consciente das diferenças.

Ao integrar esses princípios à prática educacional, como evidenciado pelos esforços realizados na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, o município não apenas atende às exigências legais, mas também reforça a importância de ver a criança como estudante em sua totalidade, respeitando suas singularidades e fomentando uma cultura de inclusão que é fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática. O estudo, portanto, confirma que houve avanços nas políticas de inclusão, embasados na Sociologia da Infância, são cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Isso reflete diretamente no compromisso com os direitos humanos e a formação de uma cidadania crítica desde a infância, aspectos que continuarão sendo centrais no avanço das políticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIÁRIOPCD. **Dia Mundial da Conscientização do Autismo e a urgente lacuna por profissionais**. 2024. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2024/04/02/>

dia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo-e-a-urgente-lacuna-por-profissionais/. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-406, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

QVORTRUP, Jens. **Childhood Matters**: Social Theory, Practice, and Politics. Aldershot: Avebury, 2009.

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva inclusiva: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

RONDÔNIA. **Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Velho para o decênio 2015-2024. Porto Velho, 2015.

RONDÔNIA. **Relatório de Monitoramento do 5º Ano (2019-2020) e 6º Ano (2020-2021) – Plano Municipal de Educação de Porto Velho.** Porto Velho, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.025

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PROPOSTAS E DESAFIOS

Cleuzilaine Vieira Silva¹
Ana Carolina Santana de Melo²

RESUMO

O presente trabalho propõe discutir sobre as propostas de gamificação no letramento de alunos com deficiência. Para tanto, o objetivo geral é compreender como a gamificação pode auxiliar no processo de letramento na educação inclusiva, e de que forma essa metodologia pode ser utilizada pelo professor, a fim de, diminuir as distâncias entre a expectativa e a realidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, são apresentados modelos conceituais sobre os termos “pessoa com deficiência” e “situação de deficiência”, buscando demonstrar que na contemporaneidade para se inserir uma prática pedagógica em um ambiente onde as pessoas com deficiência se fazem presentes, é necessário se pensar no contexto social dessas pessoas, diminuindo barreiras que impedem o acesso ao conhecimento. Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a fim de analisar as propostas de gamificação sobre letramento e quais os desafios essas propostas enfrentam quando são voltadas também para o público da educação inclusiva. Como resultado das discussões, foi possível compreender que a Gamificação pode ser uma estratégia interessante devido ao seu aspecto motivacional, através da ludicidade, facilitando o aprendizado dos alunos no ambiente educacional. No entanto, ao verificar as propostas de gamificação em artigos científico-acadêmicos, nota-se que muitos desafios ainda precisam de ser contornados, como por exemplo: o uso de ferramentas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual e com deficiên-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG, professora na Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ, cleuzilaine@ufsj.edu.br;

2 Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ, anacarolinasm14@gmail.com.

cia auditiva; inserção de metodologias que subsidiem a competição saudável, justa e equitativa, em que a pessoa com deficiência se sinta incluída na equipe. Sendo assim, para que a gamificação seja uma ferramenta didática no letramento de alunos com deficiência é necessário um estudo das diferentes situações de deficiência que possam existir em uma sala de aula inclusiva, para se escolher o jogo (*game*) que melhor favoreça a participação de todos.

Palavras-chave: Alunos com deficiência, situação de deficiência, Gamificação, Letramento.

INTRODUÇÃO

O letramento é uma etapa importante na vida da criança, pois é onde o aluno se insere no mundo social. Nesse contexto, os alunos carecem de motivações e de práticas pedagógicas inovadoras para despertar a vontade de aprender no ambiente escolar, no caso de alunos com deficiência, os desafios para essa motivação se tornam ainda maiores já que nem todos os educadores possuem conhecimento sobre as peculiaridades sociais, linguísticas, educacionais e a acessibilidade que o público da educação inclusiva necessita. Desta forma, a gamificação se apresenta como uma metodologia ativa e inovadora que tem como objetivo motivar os alunos, tornando o ensino e o aprendizado de fácil acesso e mais prazeroso.

Diante disso, o presente trabalho aponta como objetivo geral compreender como a gamificação pode auxiliar no processo de letramento na educação inclusiva, e de que forma essa metodologia pode ser utilizada pelo professor a fim de, diminuir as distâncias entre a expectativa e a realidade do processo trabalho pedagógico. Já nos objetivos específicos, o trabalho propõe: compreender a aplicabilidade da gamificação como prática de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental; verificar as contribuições da aplicação da gamificação no letramento de crianças em situação de deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental; e, por fim, discutir como a proposta de gamificação tem sido discutida nos trabalhos científicos-acadêmicos, qual a viabilidades dessas propostas para a utilização dos professores, e quais os desafios dessa proposta quando pensamos no público da educação inclusiva.

Neste sentido, o presente artigo é fruto de uma discussão que se iniciou a partir de um trabalho de conclusão apresentado no curso da Pós-graduação em Alfabetização e Letramento da UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei, e que, devido a relevância da temática sobre a gamificação no processo de letramento nos anos iniciais, notamos a necessidade de se discutir também sobre a gamificação como ferramenta didática no processo de letramento na educação inclusiva, com foco ainda, em alunos que cursam os anos iniciais. É notório que a gamificação se tornou um termo popular, e esse termo tem como significado utilizar elementos de *games* (jogos), como uma estratégia de ensino, que tem como foco proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Nesse contexto, vimos a possibilidade de aprofundar as discussões sobre como a gamificação pode auxiliar o letramento de crianças com deficiência, fazendo

um levantamento de propostas por diversos autores, bem como, os desafios ou impossibilidade de aplicação dessas propostas quando pensamos no público da educação inclusiva.

Correa; Santos; Santos (2023), que explica que a Gamificação é uma metodologia ativa, inovadora e que tem se popularizado cada vez mais nos últimos anos, especialmente na área da educação. Os autores salientam que se trata do uso de elementos e mecânicas de jogos em contextos que não são diretamente relacionados a jogos, com o objetivo de engajar e motivar as pessoas a realizarem determinadas tarefas ou alcançarem determinados objetivos.

A partir das ideias apresentadas, o presente trabalho tem a seguinte pergunta de pesquisa: como a gamificação pode ser desenvolvida como prática de ensino para auxiliar no processo de letramento para alunos com deficiência? Que limitações ou contribuições às propostas de gamificação podem apresentar e como contornar os desafios de atender a todos, sem despertar nos alunos uma competição que pode excluir, principalmente os alunos com deficiência?

No sentido de responder a essas questões, foi realizada uma revisão de literatura sobre os termos: “pessoa com deficiência” e “pessoa em situação de deficiência”, a partir de modelos conceituais que historicamente dão sustentação a esses termos. Após esse primeiro momento, apresentamos alguns artigos que abordam o conceito de letramento e gamificação, com foco principalmente em letramentos digitais e sua aplicação no contexto escolar. No terceiro momento, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, foram analisadas propostas de gamificação com a temática de letramento aplicadas para alunos com deficiência que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, sendo apontado os desafios que essas propostas podem apresentar ao serem direcionadas à um público tão diverso. Ao final deste trabalho são apresentadas as reflexões do presente estudo e as implicações para novas pesquisas.

MODELOS CONCEITUAIS E APROPRIAÇÕES DE TERMOS PARA SE PENSAR NA GAMIFICAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com foco na discussão do presente artigo que é sobre as propostas e os desafios da gamificação como ferramenta didática no processo de letramento de alunos com deficiência, faz-se necessário discutir sobre o termo “pessoa com deficiência” e a quem esse termo engloba, no sentido de, compreendermos as mudanças com relação a concepção de “deficiência”. Isto porque, historica-

mente o termo “deficiência” se refere a *déficit*, incapacidade, ou insuficiência biológica do indivíduo. No entanto, com base nos modelos conceituais, que contribuem para pensar a situação de deficiência e como contorná-las, novas concepções acerca da deficiência, e principalmente dos deficientes, tem levado em consideração o contexto social dessas pessoas.

Bampi; Guilhem; Alves (2010) afirma que o conceito de deficiência foi cunhado na primeira metade do século XX para caracterizar, coletivamente, as pessoas com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, formando juntos uma categoria denominada “deficientes”, sendo essa uma ideia contemporânea. A partir disso, os autores explicam que:

A ideia de deficiência é frequentemente relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades básicas para a vida social. Não é fácil, contudo, determinar quais são essas habilidades. Nos debates sobre o tema elas se referem à mobilidade, à comunicação, à interação social, à cognição e ao uso dos sentidos. Outra condição para caracterizar uma variação de habilidade como deficiência é que essa se expresse no corpo como um estado permanente ou de longa duração (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p.3).

A fim de estabelecer critérios para o que seria deficiência ou não, a Organização Mundial de Saúde Organização Mundial da Saúde (OMS), publicou em 1976, a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), traduzida para o português como Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, com base em um modelo médico de funcionamento do corpo. Sendo assim, Bampi; Guilhem; Alves (2010, p.3) conceituam que “o Modelo médico, ainda hegemônico, aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença a experiência da deficiência”. Ou seja, para os autores a deficiência A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente.

Já o modelo social surgiu nos anos de 1960 na Inglaterra e se contrapõe ao modelo médico, pois não vê a deficiência como algo específico de natureza do indivíduo, mas aponta fatores de ordem política e social responsáveis que contribuem para que a pessoa se encontre em uma situação de deficiência. “A deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p.6). Ainda conforme os autores:

Essa mudança de perspectiva não significou, no entanto, que os teóricos do modelo social não reconhecessem a importância dos avanços biomédicos para o tratamento ou melhoria do bem-estar corporal dos deficientes. Ao contrário, novas técnicas de tratamento proporcionadas pelos avanços biomédicos foram bem-vindas. Havia, contudo, forte resistência ao amplo processo de medicalização sofrido pelos deficientes. Pelo fato de estarem lidando com um fenômeno sociológico, para os teóricos do modelo social os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou incapacidades (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p.6-7).

Nesse ponto, alguns estudiosos como Plaisance (2010) questionam se deve-se preservar o termo “deficiência” no qual se criticam tanto os pressupostos da linguagem médica. O autor explica que o termo “situação de deficiência” tem como objetivo incorporar as consequências de um ambiente na avaliação das capacidades de autonomia de uma pessoa ‘deficiente’”. De acordo com o autor:

(...) trata sempre do produto de dois fatores: uma pessoa que pode apresentar uma insuficiência e “barreiras ambientais, culturais, sociais e mesmo regulamentares, criando um obstáculo que a pessoa não pode transpor em razão de sua ou de suas particularidades”. E acrescenta que, nesses casos, a pessoa sofre discriminação, ao passo que, inversamente, adaptações do ambiente (por exemplo, uma rampa para uma pessoa em cadeira de rodas) não eliminam a deficiência como tal, mas suprimem a “situação de deficiência” (Plaisance, 2010, p. 27).

A partir da visão que não descarta as contribuições do modelo médico, mas necessita incorporar o modelo social, surgiu o modelo biopsicossocial. Com base nele a OMS propôs em 2001 revisão de modelo classificatório da ICIDH de 1976, aprovando uma nova versão de classificação, o *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, traduzido para o português como (CIF) – Classificação internacional de funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Nesse modelo:

a pessoa que não pode deslocar-se até seu trabalho pode apresentar diferentes condições associadas a essa tarefa, seja ela pela amputação de um membro (biológico), por não ter transporte público de qualidade (ambiental) ou por não ter condições financeiras de adquirir uma cadeira de rodas (social e ambiental), de

modo que a sua participação é afetada (Mota; Bousquat, 2021, p. 852)

Ainda conforme os autores essa visão não é mais restrita ao entendimento hegemônico, como aquele representado pela pessoa com desvio ou perda em alguma função de seu corpo. No modelo Biopsicossocial de acordo com Mota; Bousquat (2021, p. 852) “o problema em questão não está mais restrito ao corpo, mas está presente nas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e as funções do corpo”.

Nesse sentido, Mota; Bousquat (2021) explicam que os diferentes modelos oferecem subsídios para a construção de relações entre a sociedade e a pessoa com incapacidade/deficiência sendo assim novas palavras e novos conceitos são incorporados ao discurso.

A partir do modelo Biopsicossocial, e da nova classificação a partir do CIF, as palavras: capacidade e incapacidade; funcionalidade; diversidade; limitação; vantagem vão se juntando a outras palavras como: deficiência, situação de deficiência; necessidade educativas, que foram pensadas e discutidas para designar o grupo de pessoas, e até as situações sociais em que se encontram, a fim de, categorizar as pessoas com alguma diferença uma sociedade que cada vez mais se fala em inclusão.

Embora no Brasil tenhamos autores como Carvalho-Freitas e Silva (2021), que defendem o termo “Pessoas com diversidade funcional” ou “pessoa com diferença funcional”, que segundo os autores “A escolha por esta terminologia objetiva provocar uma reflexão em torno da deficiência, não como um defeito ou déficit, mas como uma forma distinta de funcionar” (p.1519). No entanto, é preciso destacar que o uso do termo no Brasil, sempre se volta para “pessoas com deficiência”, que é um termo utilizado nos principais documentos oficiais. Nesse sentido, vale destacar que a partir da discussão que apresentamos e com base no modelo Biopsicossocial a LBI – Lei Brasileira de Inclusão considerada pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, Lei nº 13.146 /2015, art. 2º)

Deste modo, optamos por utilizar o termo pessoa com deficiência, tendo como respaldo o modelo Biopsicossocial, no qual a própria LBI se embasa. A partir dessa breve explicação, voltamos o nosso olhar para a nossa pergunta de pesquisa: como a gamificação pode ser desenvolvida como prática de ensino para auxiliar no processo de letramento para alunos com deficiência? Em um primeiro momento compreendemos a necessidade de se levar em conta nas propostas de gamificação as situações de deficiências que podem excluir os alunos, como eliminar as barreiras e os desafios de se propor atividades de gamificação acessíveis a todos. Para tanto abordaremos na próxima seção sobre o letramento e gamificação, ainda no sentido de compreender como essas duas propostas podem se entrelaçar, para então apresentar sobre as propostas e os desafios a aplicação da gamificação no letramento de alunos com deficiência.

LETRAMENTO E GAMIFICAÇÃO DUAS PROPOSTAS QUE SE ENTRELAÇAM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento da presente discussão, foi realizada uma revisão de literatura sobre letramento buscando principalmente acerca da definição de letramento, e tendo como ênfase principalmente artigos sobre o letramento digital e de que forma esse tipo de letramento pode viabilizar a aplicação da gamificação nas escolas. Nesse sentido, Vergna (2021) expõe em sua pesquisa “Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais”, três concepções teóricas acerca do letramento: Novos Estudos do Letramento, Pedagogia dos Multiletramentos e Novos letramentos, cujos principais representantes são Brian Street, Magda Soares e Ângela Kleiman, para Novos Estudos do Letramento; Bill Cope, Mary Kalantzis e Roxane Rojo, para Multiletramentos; e Colin Lankshear e Michele Knobel, para Novos Letramentos.

Sobre os novos estudos do letramento, pode-se compreender que é uma prática social vinculada aos modos culturais de utilização de escrita, ou seja, a prática de leitura e escrita é construída através de interações que ocorrem dentro de estruturas sociais específicas.

A Pedagogia dos Multiletramentos já se refere sobre a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade e de considerar as diferenças culturais presentes nas salas de aula, pois há a multiplicidade de canais de comunicação e diversidade linguística e cultural presentes no mundo. Diante disso, a

pesquisa ressalta sobre a prática de projetos que façam parte da realidade, da cultura do aluno relacionando-as com outras, de outros espaços culturais. Ou seja, levar o aluno a refletir sobre suas próprias experiências, interesses e ainda permitir entrar em contato com novas situações, levando-os a novos domínios de ação e significado.

Sobre novos letramentos estão relacionados às práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais. “Para que um letramento seja considerado novo é necessário haver nova tecnologia e novo ethos” (Vergna, 2021, p.11, grifo da autora). Diante disso, essa prática está ligada aos blogs, wikis, redes sociais, a artefatos digitais. O novo letramento busca construir um quadro específico de atitudes e valores socioculturais mobilizados pelas novas possibilidades de construção, manipulação e circulação de textos oferecidas pelas tecnologias digitais, além de desenvolver senso crítico do aluno permitindo a este questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social.

Para Vergna (2021, p.15, grifo da autora), “A concepção dos Novos Letramentos defende que uma nova identidade (novo ethos) tem se instaurado nas práticas letradas contemporâneas, uma vez que a leitura e a escrita passam a envolver novas operações, relacionando uma dimensão operacional, uma cultural e uma crítica.” Ainda para Vergna (2021):

Novas formas de letramentos, provenientes do letramento digital, trazem novas formas de compreender o mundo, fazendo-se necessária a articulação do letramento digital com o crítico, implicando, assim, desenvolvimento do senso crítico do aluno, e permitindo a este questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social (Vergna, 2021, p.15).

Tendo ênfase no letramento digital e como esse tipo de letramento pode estar ligado a gamificação, Moura (2019), discute no artigo “Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores”, a importância do letramento digital e nos convida a fazer uma leitura sobre os trabalhos que abordam sobre essa temática na formação dos professores.

Moura (2019), expõe em seu artigo a urgência para que a escola, os professores, os currículos e metodologias educativas privilegiem a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC para que possam

atender as prerrogativas da sociedade, como por exemplo, na maneira de lidar com a informação, bem como na construção e na reprodução do conhecimento.

O letramento digital são práticas de leitura e escrita mediadas por dispositivos tecnológicos. Para isso, é importante que o indivíduo demanda habilidade e competência para que utilize as informações de maneira crítica e estratégica (Moura, 2019). Pode-se observar que Moura (2019) traz as mesmas reflexões de Verga (2021), pois ambos expõem o letramento digital na sociedade com o intuito de desenvolver a criticidade do educando.

Nesse viés, a tecnologia digital no contexto educacional solicita aos professores o uso eficiente, construir competências digitais, compreender as possibilidades e especificidades na utilização das tecnologias. É necessário que o profissional da educação consiga dinamizar sua prática em função das novas necessidades educativas de seus alunos.

Já com foco na gamificação Pimentel; Nunes; Sales Júnior (2020) apresentam o artigo “Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação”, o artigo implica para um redimensionamento da formação docente considerando o contexto da cultura digital analisando a formação docente utilizando a estratégia da gamificação. Os autores apresentam no artigo uma pesquisa que foi desenvolvida na disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem (PCA) dos cursos de licenciatura das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com estudantes dos cursos de Química e Matemática. Nesta pesquisa foi utilizada a gamificação com a finalidade de analisar até que ponto a estratégia gamificação auxiliava os estudantes, futuros professores, a repensar as práticas docentes (Pimentel; Nunes; Sales Júnior, 2020).

Para Pimentel; Nunes; Sales Júnior (2020), “A gamificação implica numa proposta que vai um pouco além da implementação e uso dos jogos digitais em atividades educacionais, sem desmerecer essa prática.” Desta forma, a proposta da gamificação aplicada pelos autores na pesquisa foi inspirada na narrativa do filme Back to the future (De Volta Para O Futuro) de 1985, que conta a história de um adolescente que volta no tempo, tanto para o passado como para o futuro. A partir desta narrativa, a disciplina foi planejada trazendo elementos dos jogos digitais, tais como aleatoriedade, colaboração, feedback imediato, avatar, entre outros. Cada trilha era composta de desafios (atividades) que deveriam ser vencidos pelos alunos e o registro de tais desafios deveriam ser realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior IPES, tornando-se o portfólio virtual dos alunos.

Os autores, Pimentel; Nunes; Sales Júnior (2020) ainda ressaltam que para a elaboração de uma gamificação, é preciso considerar a utilização de elementos dos jogos digitais, tais como a narrativa, o sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, além da interação e da interatividade.

Pimentel; Nunes; Sales Júnior (2020) expõe que através dessa prática da gamificação pode-se perceber que os alunos ficaram mais reflexivos, envolvidos, engajados com a disciplina e com a prática docente. A investigação através da gamificação de Pimentel; Nunes; Sales Júnior (2020) possibilitou um novo olhar para os docentes no sentido de promover uma postura reflexiva e participativa e a possibilidade de buscar diversas estratégias para uma aprendizagem mais significativa promovendo engajamento.

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA NO LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS, DISCUSSÃO E COMPREENSÃO DAS PROPOSTAS

Conforme já demonstramos, a gamificação auxilia no engajamento das pessoas em resolver problemas, melhora o aprendizado e motiva ações, a partir de jogos: regras, mecânicas e recompensas. Botelho; Oliveira e Giglio (2017) afirmam que “a Gamificação na educação propõe resolver o desinteresse dos estudantes no estudo, que é um dos maiores responsáveis pela evasão escolar”. Ainda de acordo com os autores os jogos (*the games*) servem para aprimorar habilidades como persistência, assumir riscos, atenção aos detalhes, criatividade na solução de problemas e habilidades, que preferencialmente devem ser demonstradas na escola pelos estudantes. Nesse sentido, com relação aos alunos com deficiência os autores enfatizam que:

A Gamificação nas escolas pode ser muito benéfica para os alunos com deficiência, isso porque ela pode gerar aos alunos, um desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades específicas, em um ambiente diferenciado, devido ao fato do seu uso ser capaz de trabalhar as dificuldades e potencialidades de cada aluno de forma segmentada. O uso de games na educação pode proporcionar também uma melhor inclusão dos alunos deficientes devido ao fato do trabalho de equipe entre os estudantes ser um dos seus pilares (Botelho; Oliveira; Giglio, 2017, p. 2-3).

A partir da fala dos autores, e a fim de, verificar a veracidade da citação acima, propomos nos trabalhos discutir os desafios da aplicação da gamificação na educação para pessoas com deficiência, além disso, buscou-se neste artigo analisar as propostas de gamificação para esse público, tendo como foco o letramento de alunos com deficiência nos anos iniciais. Para tanto, foi realizada uma revisão crítica de literatura a partir do *website* da Google Acadêmico (*Google scholar*), no sentido de buscar artigos científicos acadêmicos que abordem a temática da gamificação aplicada à inclusão de pessoas com deficiência, e trabalhos especificamente relacionados à alfabetização e/ou letramento.

Para selecionar os trabalhos, foi definido como critério de inclusão artigos que tinham como descritores: gamificação; deficiência; letramento, além de priorizar trabalhos publicados a partir de 2020, a fim de obter um material atualizado e tendo em vista que no período da Covid-19 houve uma necessidade maior de se reinventar estratégias de ensino principalmente por meio da tecnologia. Na primeira busca foram encontrados 1.360 resultados, por ser um número grande de publicações, selecionamos 3 trabalhos a partir de 40 resultados. Para selecionar os artigos foram realizadas leituras dos títulos e posteriormente dos resumos sendo obtidos os seguintes artigos:

Quadro 1 - Relação de artigos obtidos na pesquisa

Autor	Título do trabalho	Ano de publicação
LARA, Sara Veloso. ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria.	ANÁLISE DO SOFTWARE 'PARTICIPAR 2' COMO APOIO PARA O LETRAMENTO DE JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN: CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO	2020
SILVA, Crist Wilian de Moura Barbosa da. et al	GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SÉRIES INICIAIS	2022
BATISTA, Leonardo dos Santos. KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. NAVARRO, Allan de Moraes.	ANÁLISE SOBRE JOGOS DIGITAIS BILÍNGUES PARA SURDOS: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO E A INCLUSÃO DIGITAL	2023

O Trabalho de Lara e Rozenfeld (2020) aborda sobre um aplicativo nomeado de **Participar 2** que possui elementos de gamificação e pode auxiliar pessoas com Síndrome de Down - SD na alfabetização e letramento da língua materna. As autoras propõem discutir e analisar os elementos de letramento digital e de gamificação no aplicativo *participar 2*, discutindo também sobre como

o referido aplicativo pode contribuir para melhorar os aspectos cognitivos, o interesse e o engajamento dos alunos com Síndrome de Down para aprender a língua materna.

Desta forma, Lara e Rozenfeld (2020) inicialmente explicam no artigo que as pessoas com Síndrome de Down (pessoas que se caracterizam pela presença de um cromossomo extra no par 21, configurando uma trissomia), possuem uma limitação cognitiva que envolve atraso na memória visual e auditiva, dificuldade na fala, de concentração e dificuldade no processamento de ideias abstratas, entre outros déficits, prejudicando o processo de aprendizagem da língua materna. A partir do detalhamento sobre a deficiência, as autoras explicam a importância de uma linguagem multimodal utilizada em aplicativos educacionais.

As autoras discutem ainda sobre o conceito de letramento digital e gamificação, estando o letramento digital relacionado às habilidades para manusear as aplicações e recursos de mídia digital e de hardware como computadores, celulares e tecnologias da internet; habilidade em compreender criticamente o conteúdo apresentado de forma difusa e randômica; e a capacidade de criação através da tecnologia digital. Já a Gamificação, as autoras ressaltam que é um conceito que está relacionado à “semelhança com jogos” ou “diversão” para promover engajamento. Em suma, o conceito de gamificação no artigo, compreende usar a mecânica de jogo, estética e raciocínio do jogo para engajar pessoas, motivar ação, promover feedback instantâneo, aprendizado e resolver problemas. Sendo esse conceito semelhante ao que já apresentamos neste trabalho.

Sobre o aplicativo/ Software “Participar 2” Lara e Rozenfeld (2020) descrevem que é um software de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar da universidade de Brasília em 2011, o programa é executado a partir do reprodutor de mídias *Adobe Flash Player*, sendo essa uma vantagem por não necessitar de conexão com a Internet, o que facilita o acesso das pessoas ao aplicativo.

As autoras ainda salientam os seguintes recursos pedagógicos relevantes para alunos com Síndrome de Down:

- a. teclado com letras maiores que o habitual para ajudar o usuário, uma vez que 50% das pessoas com SD apresentam problemas na visão e não conseguem visualizar letras pequenas;

- b. galeria extensa de gravuras, associadas às palavras; auxiliando na fixação do conteúdo na memória de curto e longo prazo, considerando que indivíduos com SD geralmente apresentam acometimento na memória de curto e longo prazo, além de contribuir para facilitar a abstração das palavras(...);
- c. otimização dos espaços na tela e objetivação do conteúdo para evitar distração do usuário com elementos desnecessários (devido às alterações neurais ocasionadas pela síndrome, o aluno geralmente apresenta déficit de concentração);
- d. presença de sintetizador de voz, que reproduz o som das letras e palavras, contribuindo para o aprimoramento fonológico destas;
- e. um personagem/guia chamado “Tônico”, que também tem a síndrome, responsável por conduzir o usuário pelas atividades do software, além de fornecer instruções ao aluno (tal fato pode contribuir para suscitar identificação do usuário com o personagem, gerando sentimento de autoconfiança) (Lara; Rozenfeld, 2020, p.4).

Embora as autoras expliquem os aspectos do programa aplicados aos fatores advindos da Síndrome de Down, ou seja, tentam demonstrar as situações de deficiência aplicadas a esse público de pessoas, é relevante destacar que o artigo não apresenta a percepção dos sujeitos que seriam usuários do programa, ou seja, isso nos leva a questionar: será que todas as pessoas com Síndrome de Down possuem os mesmos aspectos, advindos da síndrome, mencionados pelas autoras? Outro ponto importante seria a construção de sentidos e significados no letramento das pessoas com síndrome de Down, será que apenas as gravuras seriam suficientes para que esse público conseguisse construir conceitos abstratos?

O sintetizador de voz, mencionado pelas autoras poderia ser útil para aprender a decodificar o código escrito, ou seja, o que seria referente a alfabetização, mas para construir significados seria necessário trabalhar com as vivências dessas pessoas, buscando ativar fatores importantes na memória como forma de auxiliar na construção de sentidos das palavras e não apenas decodificar os signos, que no caso, são as letras.

Por fim, o artigo não apresenta nenhuma figura da interface do programa ou aplicações do mesmo à outros tipos de deficiência, bem como resultados que possam confirmar a eficácia do programa na alfabetização e letramento das pessoas com Síndrome de Down.

O artigo intitulado “Gamificação na alfabetização de alunos da educação especial nas séries iniciais” de Silva et al (2022), propõe discutir as estratégias de gamificação na alfabetização dos alunos com **necessidades educacionais especiais** que cursam as séries iniciais, observando a abordagem **da educação inclusiva**. O primeiro ponto a se observar neste trabalho é que os autores utilizam as nomenclaturas **necessidades educacionais especiais** e **educação inclusiva**, o que parece ainda não está claro o que esses dois termos evocam dentro da perspectiva que já discutimos neste trabalho. As pessoas com necessidades especiais, ao contrário das pessoas em situação de deficiência, ainda parecem acarretar fatores necessários para transpor a deficiência aos sujeitos, e não a uma situação que lhes é imposta. Outro ponto é que a educação especial ainda está relacionada a educação segregada, já a educação inclusiva a proposta se relaciona a presença das pessoas com deficiência em diferentes ambientes e os meios que tornam acessíveis a essas pessoas participar de atividades, ou mesmo de ações como todas as outras tendo não apenas o princípio de igualdade de condições, mas também de equidade.

Neste sentido, Silva et al (2022) propõe discutir as seguintes temáticas: Alfabetização e letramento, desenvolvimento da gamificação nas séries iniciais, reflete sobre a aplicação da gamificação no processo de alfabetização da Educação Especial. com relação à alfabetização e letramento, o artigo enfatiza as práticas de leitura e de escrita no contexto das relações sociais. No entanto, o conceito de letramento e os tipos de letramento não são aprofundados no artigo.

Já com relação a gamificação os autores trazem a seguinte conceito: “A gamificação é desenvolvida por meio de jogos tradicionais e digitais, com observação aos objetivos definidos para o processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais” (Silva et al, 2022, p. 1825). No entanto, é importante salientar que a gamificação pode ser aplicada não apenas em séries iniciais como também na educação como um todo, sendo uma ferramenta que estimula o interesse em aprender.

No subtítulo “A gamificação na alfabetização na educação inclusiva”, Silva et al, (2022) propõe discutir sobre como as tecnologias por meio da gamificação podem auxiliar na alfabetização de alunos com deficiência. No entanto, o que chama atenção na redação do artigo é que os autores utilizam a nomenclatura **portadores de necessidades educacionais especiais**. Neste ponto, é efetivo dizer que o termo **portador** não é utilizado ao se referir às pessoas com

deficiência tendo por base que ninguém porta uma deficiência, ou seja, a deficiência pode ser congênita, adquirida ou advinda de doenças genéticas.

Ainda com relação a gamificação na alfabetização de alunos com deficiência, os autores fazem uma revisão de literatura, porém apresentam apenas dados que afirmam que a gamificação pode ser aplicada a alfabetização, entretanto, sem nenhum aprofundamento sobre programas, software ou aplicativo e a aplicabilidade com relação às situações de deficiência. Nota-se que o artigo aborda sobre o assunto de forma superficial, sem abordar como a gamificação pode ser uma aliada no processo de alfabetização e letramento para os alunos com deficiência que cursam as séries iniciais do ensino fundamental.

Já o artigo intitulado “Análise sobre Jogos Digitais Bilingües para Surdos: um Caminho para o Letramento e a Inclusão Digital”, Batista; Navarro; Kumada (2023) teve como objetivo desenvolver uma análise de acessibilidade de jogos e softwares educacionais digitais bilingües para surdos. O trabalho se divide em duas partes: uma voltada para revisão de literatura, e outra, envolvendo a análise de jogos e *softwares* digitais acessíveis para surdos.

Os autores apresentam o conceito de letramentos digitais em consonância com Soares tendo a seguinte visão “como um conjunto de habilidades que ultrapassam a decodificação da escrita, no qual o indivíduo consegue interagir efetivamente com os símbolos e contextos ali pertencentes” (Batista; Navarro; Kumada, 2023, p. 353). Sobre os surdos que é público foco da pesquisa, os autores afirmam que os jogos educativos devem ser desenvolvidos considerando especificidades linguísticas dos alunos surdos, nesse sentido reforçam o seguinte argumento:

Para a garantia de uma escola e sociedade inclusiva, os materiais didáticos precisam ser acessíveis contemplando a multiplicidade de características humanas e aqui neste trabalho nos interessa olhar para a condição bilingüe (Libras/Português) dos estudantes surdos (Batista; Navarro; Kumada, 2023, p.353)

Nesse sentido Batista, Navarro e Kumada(2023), apresenta na pesquisa bibliográfica um breve panorama da literatura sobre *softwares* e jogos digitais para surdos, para essa primeira etapa os autores investigam os repositórios do Google Acadêmico e o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, buscando localizar jogos e softwares digitais desenvolvidos para surdos (ou surdos e ouvintes). Como resultado dessa primeira investigação os autores ressaltam que há

uma escassez de trabalhos que abordem jogos desenvolvidos com o foco nas pessoas surdas.

Já na análise de Jogos e *Softwares* educacionais digitais bilíngues em Libras/Português, os autores realizaram uma análise dos jogos encontrados na revisão de literatura, e separaram as categorias análise por eixos (que são apresentados em forma de protocolos e questionamentos), sendo eles:

- Eixo de abertura, dados gerais dos jogos
- Eixo características gerais:
- Eixo princípios pedagógicos:
- Eixo aspectos gráficos:
- Eixo acesso ao professor:
- Eixo usabilidade e operacionalidade do jogo:
- Eixo aspectos de acessibilidade e inclusão para o público surdo/deficiência auditiva e para o público cego/baixa visão

Por fim, Batista, Navarro e Kumada (2023) concluem que a avaliação dos jogos e softwares digitais revelou que a mecânica mais recorrente foi o puzzle e que a presença da Libras esteve, geralmente, descontextualizada (apoiada em sinais isolados) e, quando havia tradutor de Libras, o espaço na tela era reduzido. Os autores concluem que há jogos e softwares digitais dedicados ao público surdo, porém sem aprofundamento no ensino de Libras e de Língua Portuguesa sendo necessário aprimorar os materiais existentes.

Nesse sentido, concordamos com os autores sobre o aprimoramento de materiais destinados ao ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência, principalmente com relação a acessibilidade que em diferentes casos, conforme apresentamos neste artigo parece não levar em consideração a situação de deficiência dos alunos. As propostas de jogos, bem como de letramento digital ainda se esbarram em modelos típicos para um público típico, ou seja, dificilmente um jogo consegue atender a um público específico devido às singularidades de cada pessoa, quanto mais atenderá todos independente da dificuldade ou deficiência dessa pessoa, sendo necessário levar em consideração as diferentes situações de deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa: como a gamificação pode ser desenvolvida como prática de ensino para auxiliar no processo de letramento para alunos com deficiência? Que limitações ou contribuições às propostas de gamificação podem apresentar e como contornar os desafios de atender a todos, sem despertar nos alunos uma competição que pode excluir, principalmente os alunos com deficiência?

Apresentamos as seguintes conclusões advindas das discussões apresentadas: primeiro a gamificação consiste em trazer métodos de jogos para o ambiente educacional tendo como proposta o envolvimento e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, quando essa proposta é aplicada às pessoas com deficiência, nota-se uma grande dificuldade em atender as peculiaridades linguísticas, visuais, e cognitivas desse público sem levar em consideração a situação de deficiência.

Segundo, Com relação aos artigos analisados, é perceptível que embora os autores vislumbram discutir sobre as pessoas com deficiência e as proposta de alfabetização e letramento, muito do que é apresentado pelos autores e pelos idealizadores de programas, aplicativos, software que buscam propor a gamificação parecem ainda se encontra em fase de teste, ou mesmo de protótipos que não possuem aprovação das pessoas com deficiência, ou nem se quer chegaram a esse público para uma validação da qualidade e de adequação ao público ao qual se destina.

Terceiro, acredita-se que o maior desafio é a aplicação da gamificação possível a todos, um desafio que se encontra em discussão na aplicação da própria proposta de educação inclusiva, que ainda está em processo e sempre será discutida a partir da situação de deficiência das pessoas.

Por fim, com o resultado das discussões, foi possível compreender que a Gamificação pode ser uma estratégia interessante devido ao seu aspecto motivacional, através da ludicidade, facilitando o aprendizado dos alunos no ambiente educacional. No entanto, ao verificar as propostas de gamificação em artigos científico-acadêmicos, nota-se que muitos desafios ainda precisam de ser contornados, como por exemplo: o uso de ferramentas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual e com deficiência auditiva; inserção de metodologias que subsidiem a competição saudável, justa e equitativa, em que a pessoa com deficiência se sinta incluída na equipe. Sendo assim, para

que a gamificação seja uma ferramenta didática no letramento de alunos com deficiência é necessário um estudo das diferentes situações de deficiência que possam existir em uma sala de aula inclusiva, para se escolher o jogo (*game*) que melhor favoreça a participação de todos.

REFERÊNCIAS

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. *Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência*. Revista Latino-Americana de Enfermagem. jul-ago 2010. disponível em www.eerp.usp.br/rlae acesso em 24 de maio de 2024.

BATISTA, Leonardo dos Santos. KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. NAVARRO, Allan de Moraes. Análise sobre jogos digitais bilíngues para surdos: um caminho para o letramento e a inclusão digital. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*. v. 31, p. 353–377, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2933. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2933>. Acesso em: 16 out. 2024.

BOTELHO, André Luiz Pedro. OLIVEIRA, Patrick Alves Gandra. GIGLIO, Giuliano Prado de Moraes. Gamificação para a inclusão de deficientes no âmbito escolar. *Revista de Trabalhos Acadêmicos- Centro universitário de Juiz de Fora*. 2017. Disponível em <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1JUIZDEFORA2&page=article&op=view&path%5B%5D=5050> Acesso em 21 de maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em 21 de maio de 2024

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; SILVA, Orisvaldo Antônio da. Inclusão, desenho do trabalho e satisfação de servidores públicos com diferença funcional. *Revista de Psicologia Organizações e Trabalho, Brasília/DF*, v. 21 n. 2, 2021.

FERREIRA, Élide Paulina. SANTOS, Daiane Conceição Simões. Inovação no ensino: letramento crítico no smartphone em sala de aula de língua portuguesa. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* [on line]. 2018, 11(3), p. 252-267 ISSN: Disponível

em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163619014>. Acesso: 16 de fevereiro de 2024.

LARA, Sara Veloso. ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. Análise do software “participar 2” como apoio para o letramento de jovens com Síndrome de Down: características e elementos de gamificação. *CIENT- ENPED- Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Ressignificando a presencialidade* - 2020.

MOURA, Késsia Mileny Paulo. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* [On line]. 2019, 12(3), 128-143[*data de consulta* 16 de fevereiro de 2024]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163983003>. Acesso: 16 de fevereiro de 2024.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos. BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde Debate*. Rio de Janeiro, v. 45, N. 130, p. 847-860, jul- set 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MPHb3GxYsc6HRsRQCBwmNVQ/#> Acesso em 21 de maio 2024.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. NUNES, Andréa Karla Ferreira. JUNIOR, Valdick Barbosa De Sales. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. *Educar em Revista* [Online]. 2020, n. 36, 1-22. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155063059015> Acesso: 16 de fevereiro de 2024.

PLAISANCE, Eric. Tema em destaque: Ética e Inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010 disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBTjvN3G4DMmnDXwYGt7JLz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 21 de maio de 2024.

VERNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* [on-line]. 2021, 14(1), 1-16Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577166257009> Acesso: 16 de Fevereiro de 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.026

CORPOS PROFESSORAIS E PERFORMANCES: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DECOLONIAIS EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA PARAÍBA - PB

Carlos Joseph Ramos Rafael¹

RESUMO

Uma das formas fundamentais de conhecimento é dada pela experiência. A *performance* é a expressão de uma experiência em que o passado se reatualiza no presente. Neste trabalho, analisarei de que forma a *performance*, o corpo e a experiência podem se convergir a um modelo de pedagogia decolonial escolar em sociologia ou disciplinas afins (eletivas). Para tanto, observei a partir de demarcações do corpo engendradas pela prática ou regência, principalmente, de duas estudantes licenciandas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) a em uma disciplina eletiva sobre gênero e sexualidade na Escola Francisco Ernesto do Rêgo, município de Queimadas-PB. Lançar mão de uma literatura que permeia tanto a *performance*, o corpo, mas também a decolonialidade se faz necessário neste texto. Importante mencionar que não se trata aqui de buscar uma significação densa e misteriosa, já comunico que isso não é a intenção aqui. Deve-se, pelo contrário, mostrar a articulação entre o corpo e a história, transgredindo processos de colonialidade professoral a partir de uma pedagogia dialógica decolonial, entretanto deve-se também apresentá-la em uma “perspectiva infinita dos conflitos”, demonstrando assim uma representação que jamais é completa em si, mas que se acha aberta e continuamente comparada com a vida representada. Como já dito, a busca por uma pedagogia decolonial fomentou o processo performático das regentes licenciandas em questão, e o drama professoral passou a compor todo o processo

1 Mestrando pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande – (CDSA/UFCG). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade de Londrina (UEL). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor de Sociologia Escolar pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB). carlosjoseph8@gmail.com;

de ordenamentos e rupturas dessa experiência. A audiência, os alunos, ecoaram na perspectiva de transgressão ou subversão frente a lógica colonialista educacional.

Palavras-chave: Antropologia da *performance*, corpo, pedagogia decolonial.

INTRODUÇÃO

Uma das formas fundamentais de conhecimento é dada pela experiência. A *performance* (antropologia da *performance*) é a expressão de uma experiência em que o passado se reatualiza no presente. Aqui, neste trabalho, analisarei de que forma o ato performático molda ou remodela a condição professoral de estudantes licenciandos de Sociologia em estágio supervisionado formativo.

Para entender esse processo observei, enquanto supervisor/preceptor, demarcações dos regentes, principalmente do corpo, engendradas pela prática de ensino. Na composição da pesquisa e das observações participantes de alguns licenciandos/licenciandas, em especial, duas estudantes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em Campina Grande me chamaram atenção, tudo se deu devido a forma de ensino engendrada com referencial a uma componente eletiva cujo tema seria gênero e sexualidade, não somente ao conteúdo trabalhado, mas a forma que ele foi trabalhado, aqui, eu entendo ter sido uma pedagogia dialógica de caráter decolonial.

Uma *performance* é um ato de comunicação que se importa mais com a forma do que com o conteúdo (Jakobson, 1960) Confiro a condição de ensinar, que aqui eu chamo de professoral, como uma condição performática que o passado é reatualizado no presente, a experiência me diz que a composição e produção de ensino (principalmente corporal) se enquadra perfeitamente nas condições performáticas.

Diante do que foi dito, lançar mão de uma literatura que permeia tanto a *performance*, o corpo, mas também a decolonialidade se faz necessário neste texto. A busca por uma pedagogia decolonial fomentou o processo performático dessas duas últimas regentes licenciandas em questão.

As experiências de regências realizadas pelos estudantes em processo de estágio curricular formativo desde 2015 até o presente momento, além de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica (anos 2017 e 2021), respectivamente, me permitiu experienciar processos formativos professorais diversos. Ao passo que a *performance*, no campo educativo se mostrou em maior evidência para tratar das experiências e transições do “se fazer professor(a)” pois percebo, a partir da minha experiência, que as ações performáticas são sempre acionadas no ato de ensinar, e se fazer compreender, fundamentalmente.

Verificando e defendendo que toda formação e desenvolvimento humano é articulado com a história, entendo uma condição dialógica constante com a construção da realidade, principalmente no caso em que tornar-se professor(a), em certa medida, pode exigir uma ordenação do corpo, de percepções, atenção e reação ao que os estudantes, principalmente, possam propor no processo de interação, mas também o “não dito” ou coisas inomináveis, que pode ser deduzido, dos gestos e de outras ações possíveis. Ações também que questionam o processo de ensino tradicional em detrimento a uma pedagogia “alternativa” decolonial, contra-hegemônica ou contra-colonial, como foi o caso desenvolvido por duas estagiárias no processo formativo de suas regências.

Para tanto, Denise Cruz (2019) em sua dissertação de mestrado, aponta autores como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Catherine Walsh como referências que discutem o projeto decolonial na América Latina e apresenta autores brasileiros que têm produzido novos conceitos contribuindo para essa perspectiva. Entretanto em concordância com Costa e Grosfoguel (2016) e Costa, Torres e Grosfoguel (2019) a autora também aponta a importância de intelectuais negros brasileiros que antes mesmo da origem da denominação decolonial já apresentavam um posicionamento e uma produção intelectual fronteiriça e de resistência, sendo, portanto, papel do projeto decolonial resgatar e sistematizar essas discussões. Alberto Guerreiro Ramos, que alguns consideram um dos maiores sociólogos brasileiros, por exemplo é um desses autores.

Nas sessões seguintes o enfoque da decolonialidade supracitada enviesará em justaposição a uma compreensão “do corpo” e sua historicidade herdeira de uma perspectiva hegemônica colonial. Essa pedagogia tem caráter de resistência como prática de liberdade (hooks, 2013), e por via de regra, pautada em uma educação antirracista.

As ações de regência concebidas em sala de aula, da eletiva em destaque, ganharam a observação ou “uma olhar” em cima da teoria da antropologia da *performance*, pois acredito que ela, a *performance* no ato de ensinar, e acionada em sala de aula, é uma contribuição teórica importante para perceber e refletir sobre a prática professoral e a expressividade do drama corporal dos regentes-professores, ainda mais se houver necessidade de uma articulação dessa *performance* com a construção de uma lógica contra-hegemônica ou contra-colonial que promove outras articulações com características ainda mais insurgentes.

De fato, meu primeiro contato expressivo, enquanto professor, com os estudantes da graduação em sociologia foi no ano de 2015 por intermédio do Programa de Residência Pedagógica (Capes). E nesta época não pesquisava nenhuma articulação de prática docente, e principalmente do próprio âmbito da *performance*, o trabalho representava naquela época apenas uma maior dedicação de acompanhamento ao programa e de suas experiências. A ideia de pesquisar o processo de formação de professores só foi amadurecida em fins de 2021 com a experiência do subprojeto do PIBID/UEPB (Capes).

No ano do início da pandemia da Covid-19, em 2020, houve grandes dificuldades e obstáculos ao ensino, tais obstáculos que foram conhecidos por muitos que trabalham com a educação, não só estudantes do ensino médio, mas licenciandos em diversas áreas que nunca haviam ido à “escola” em processo de regência. Essa situação foi propulsora do desejo e curiosidade de compreensão a partir da pesquisa agora apresentada.

Durante o processo pandêmico, uma das primeiras dificuldades percebidas foi como ensinar estudantes de forma remota em um momento que a maioria dos professores não dominava efetivamente as ferramentas necessárias ou metodologias eficazes ao ensino naquela modalidade que depois passou a ser conhecida como ensino remoto.

Foi importante perceber que assim como o ensino presencial, o remoto também possui suas limitações. O universo “online” me trouxe a necessidade de garimpar pelas plataformas, sejam elas “metodologias ativas”, sejam estratégias didáticas ou suas diversas abordagens. Redes sociais emergiram, ou foram instrumentalizadas como ferramentas para dar continuidade ao ensino que estava “paralisado” devido às condições da pandemia.

Nesse intervir eu refleti minha prática docente. Ainda mais quando a convite da Secretaria de Educação da Paraíba recebi a incumbência de produzir videoaulas par compor a rede de TV Paraíba Educa, canal 8.3 e afiliada da rede Globo, veículo que funcionou como forma de ensino, principalmente, à aqueles alunos que possuíam dificuldades em dispor de internet em suas casas, a televisão talvez seja algo mais presente, e foi uma das principais formas de garantir o processo educativo por muitos alunos que precisaram se adequar no período da pandemia 2020-2021.

Participando de alguns congressos, em 2021, a exemplo do Encontro Nacional de Estudantes de Sociologia da Educação Básica (ENESEB), ou mesmo o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) examinei que não havia abor-

dagens relacionando *performance*, inclusive ao refletir a minha *performance* durante a pandemia, e durante as videoaulas supracitadas produzidas, a formação de professores, só sendo possível encontrar em 2023-2024 textos que relacionam *performance* e ensino, muito embora fora do espectro de ensino de Sociologia.

O ensino de Sociologia é transpassado por um letramento sociológico (desnaturalização e estranhamento), e essa condição de letramento é acionado ao compor a atuação performática a partir do uso corporal, principalmente, versando por uma pedagogia dialógica e de caráter decolonial como prática de uma educação não redutivista, e sim, libertária. Aos residentes, estagiários ou pibidianos, e a mim, enquanto professor de sociologia escolar, ou mesmo pesquisador, possibilita entender que há múltiplas formas de educação, contextos educativos e práticas de saber.

Se existe uma gramática corporal, o sujeito desta gramática é o corpo, e a *performance* é seu predicado. E aqui, quem conjuga o verbo desta gramática é a decolonialidade.

A TERRA TATAGUAÇU E A ESCOLA ERNESTÃO

O município de Queimadas (antes Tataguaçu) possui 43.667 habitantes situados no agreste paraibano com mais jovens da zona rural em relação a zona urbana. A Escola Cidadã Técnica ou ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, ou simplesmente “Ernestão” como é conhecida, é localizada às margens da BR 104, neste mesmo município. No prédio da escola há um total de vinte e três salas de aulas, uma área coberta e um ginásio poliesportivo com três vestiários; laboratórios de Informática, de Ciências (Física, Química, Biologia e Matemática), uma sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado); uma Biblioteca; sala dos Professores; Secretaria e sala da Direção.

Historicamente Queimadas herda pela riqueza de sítios arqueológicos como, por exemplo, a Pedra do Touro (objeto de estudo de vários pesquisadores, principalmente arqueólogos). No âmbito cultural, o município preserva suas tradições tais como: bandas de Pífano, Novena de Terno, Coco de Roda, festa de Reis (uma das principais festas anuais), São João, Festa da Padroeira, Desfile Cívico, Vaquejadas e Torneios de Futebol (principalmente amadores nos 72 sítios que compõe a zona rural), uma das maiores da Paraíba.

Os alunos atendidos pela ECIT Francisco Ernesto do Rêgo (Ernestão) são oriundos de famílias das classes periféricas com as mais diversas ocupações: trabalhadores rurais, operários da indústria, servidores públicos, trabalhadores do comércio informal e outras. A maioria dos alunos dispõe de pouca instrução de forma, pois convivem em ambiente pouco letrado – o que constitui um grande desafio para a escola. Ressalta-se também que a maioria das famílias dos alunos é beneficiária de programas sociais (Bolsa Família, Pé de Meia), e uma grande parcela é negra, além de pessoas trans, com deficiência. A escola também recebe alunos de regiões periféricas, como já citado, mas também não periféricas, embora seja uma grande minoria).

A escola possui 38 professores lecionando o período da manhã e cerca de 15 professores lecionando no período a noite, em sua grande maioria são professores brancos (acredito ser importante mencionar essas características fenotípicas), há apenas uma professora no período integral que se considera negra.

São cerca de 1.082 alunos matriculados para o período letivo de 2024. A escola vem sendo administrada por trio gestor (assim chamado) composto pelo professor Fábio Melo (Diretor geral da Escola), Silvia Kátia (Coordenadora Financeira) e João Kelvin (Coordenador Pedagógico). No turno da noite, Leônidas de Luna exerce o cargo de Coordenador de EJA.

A importância de destacar uma maior caracterização da história do município, bem como dos quase cinquenta anos da escola é importante para uma maior compreensão de qualquer performatividade, ou demarcações corporais, sejam elas até da audiência, dos alunos, e usuários da escola como um todo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Agora aqui pontuo dois caminhos metodológicos da minha pesquisa, a autoetnografia e a condição processual de escrevivência.

Para (Ellis, 2004) o primeiro caminho, a autoetnografia, se define como “um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural”. A autoetnografia as vezes acontece “acidentalmente” (meu caso). Contudo, sua práxis é de grande caráter evocativo, incorporada e performática. Pode-se compreendê-la como uma análise cultural

elaborada por meio de uma narrativa pessoal, de modo a entender quem somos nas nossas comunidades (BOYLORN; ORBE, 2014).

Ao entender que uma das formas fundamentais de conhecimento é dado pela experiência percebo que nossas referências e lembranças de quem nós fomos ou somos compõem nossa forma de andar, de olhar, ouvir, escrever, performar, narrar. Nossa visão de mundo.

O endosso feito aqui pela autoetnografia é para configurar sua possibilidade de tensionar os estereótipos e as narrativas hegemônicas, criando espaços reflexivos não limitados e de auxiliar no aperfeiçoamento das nossas incessantes negociações no campo do conhecimento (Id).

Pelo motivo acima, é necessário perceber que, “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.” (ADICHIE, 2009); compreendemos que “teorizar sobre essa experiência estética e criticamente, faz parte de um conjunto de ações para uma prática cultural radical” (hooks, 2019).

E o segundo caminho metodológico, tem base nos escritos de Conceição Evaristo (2020) a escrevivência, e segue e se une a autoetnografia ao lançar mão das experiências vividas pelos sujeitos, principalmente aqueles que se encontram às margens do discurso hegemônico. Para Zé Celso (ator e diretor), não se trata apenas de resistir, mas re-existir, fazer nova existência. (ERAS, 2023).

Mas o que seria essa escrita em torno da escrevivência? É uma escrita de si, assim como uma escrita do outro, uma escrita viva e coletiva, uma escrita de memórias e saberes. Uma escrita de caráter social, de protesto, cercada por conflitos e negações. Nas palavras dela,

é uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio. Normalmente, o texto acaba muito fincado nesses espaços, que eu chamo também de geografia afetiva. O sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida ou da sua coletividade, e isso é uma forma, uma produção, sem sombra de dúvida, de uma escrevivência (EVARISTO, 2020, p. 2)

Contudo, o que seria uma escrevivência para o Ensino de Sociologia, Ciências Sociais ou até a formação professoral que proponho neste trabalho? Fundamentalmente, uma escrita e um método para falar das práticas docentes (estagiários/regentes), e das identidades desses indivíduos, atreladas às análises

sociológicas e mobilizadas pela *performance*. Uma escrita para pensar a própria prática docente (a minha), os seus vários contextos desafiadores da sala de aula e dos espaços escolares. Uma escrita com reflexividade, corpo, mas também voz.

Além dos caminhos supracitados, o processo de entrevista e observação-participante da regência das duas estudantes s e l e c i o n a d a s , bem como suas audiências, os alunos, irá fortalecer a composição da investigação autoetnográfica e performática que me proponho a estudar. Observando tanto os atores como a plateia, sem esquecer dos diversos palcos (Cf. GOFFMAN, 1985) que fazem parte do cenário das *performances* dos regentes e professores estudados. Muito embora meu objetivo não é com a representação numérica dos licenciandos envolvidos, mas com o aprofundamento da compreensão de suas trajetórias diversas, em especial, as duas licenciandas que ao seu modo praticaram um ensino que aqui afirmo ser uma pedagogia decolonial.

PERFORMANCE E CORPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Foi na encruzilhada (lugar de cruzamentos, influências, divergências, cisões, fusões, rupturas, multiplicidades) entre antropologia e formas expressivas em *performance* que nasce os estudos sobre esse campo como algo importante no cenário internacional há pelo menos 30 anos, indo além das teorias de antropologia simbólica clássica desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970, representadas pelos estudos e teorias do rito e símbolo, de V. Turner (1987), Lévi-Strauss (1967) e C. Geertz (1978), focalizando na emergência dos significados, em geral, na interação social, inclusive em situações específicas aonde envolvem atores e interesses bastante heterogêneos.

Performance é uma categoria universal (LANGDON, 2006). Ainda que se desenvolva em várias perspectivas, sejam elas, de matrizes religiosas, como os ritos; étnicas, a exemplo das encenações identitárias; usos políticos; pedagógicos; (inter)culturais: através das expressões verbais e corporais. O estudo da *performance* amplia questões clássicas ao tratar de um conjunto de gêneros performativos encontrados em todas as sociedades do mundo globalizado, incluindo, os rituais, o teatro, a música, a dança, as festas, as narrativas, os esportes, a educação, os movimentos sociais e políticos, além das encenações da vida cotidiana.

A *performance* além de ser uma categoria universal comunga com os interstícios, ou “encruzilhadas” que permeia qualquer ato que se configura em

uma “mudança de olhar”. Langdon (apud Martins, 1997, p. 28). Há vários aspectos sobre *performance*, no que se refere a campo empírico e conceitos agenciados – reflexividade, ruído, margem, liminaridade, subversão, polifonia, experiência, corporalidade, movimento, transformação, negociação, contextualização, entre outros –, que se tangenciam sob a perspectiva de *performance*. Por isso também que essa categoria de análise não se desloca ao estudo apenas de um objeto, mas “maneiras de estar no mundo que tanto expressam e refletem quanto provocam novas experiências” (Bauman, 1986; Turner, 1988). E ainda, para Dawsey (2016):

Na formação de um campo é preciso estar atento aos movimentos que ressoam com os sons e ruídos de processos criativos. Em foco, os deslocamentos capazes de subverter palcos, implodir tempos e f(r)iccionar corpos e personas. (Dawsey, 2016, p. 10).

Nesta pesquisa inicialmente me propus a investigar a *mimesis*, fundamentalmente, que segundo Benjamim (2008) é a “faculdade de produzir” semelhança. E dentre essa semelhança a questão do corpo, com destaque a autores como Donna Haraway (1995), David Le Breton (2011), Thomas Csordas (2008), além de Marcel Mauss (1930).

A remodelação do corpo, em específico, busco saber se a partir da *performance*, ou de que forma, o corpo “de quem” ensina passa a ser o corpo “que” também “ensina”. E por que não pensar que o corpo de “de quem aprende” passa a compor uma corporeidade de aprendizado.

Michael Taussig, que considera que o conhecimento é corporal, sensorial, por uma compreensão que se dá por meio dos corpos (*mimeses*), o autor então afirma: “Estou certo de que o aprendizado do pesquisador é, sobretudo, corporal. Nesse sentido, é preciso ‘desconstruir’ o corpo para ‘adaptá-lo’ ao ambiente de pesquisa. Aqui reflito em Hartmann; Langdon (apud Ferreira, 2013) a possibilidade ao estudar uma “antropologia da *performance*”, mas agora, também uma “antropologia em *performance*”, inclusive do pesquisador, e aqui além dos licenciandos/regentes ou alunos/estudantes eu me insiro oportunamente enquanto professor/pesquisador em um viés autoetnográfico.

Entretanto foi em Schechner (1988) que possui conhecimento enquanto diretor de teatro, em que demonstra conexões entre “rito e teatro” e, analisando diversas manifestações que acontecem em várias partes do mundo, com ênfase na observação do *performer* e sua audiência que me debruçei nesta pesquisa.

Penso aqui, o professor em estágio supervisionado, mas também os alunos. É o que mais me chama atenção é quando essas *performances* carregam um potencial insurgente como o caso de duas licenciandas que estabeleceram uma eletiva com base performática decolonial que explicarei mais adiante.

E antes ao falar de decolonialidade me detenho ao corpo.

Para *Le Breton*, o corpo, do ponto vista sociológico, é compreendido como signo das relações sociais. Ele é o “vetor semântico” da relação com o mundo, diz novamente Zarias; *Le Breton (apud Le Breton, 1992)*. O corpo se relaciona com a própria condição de aprendizado na escola porque ele se configura como objeto, mas também como elemento ativo de aprendizado e saber do mundo, ou seja, o sujeito.

E ao pensar no corpo, na escola, e seu processo de “domesticação”, e por que não colonização, sabe-se que a mente do colonizado está dominada por histórias e ideias que o fazem confirmar a colonialidade do saber, do poder e do ser, e na escola não é diferente, na verdade talvez seja o principal lugar onde a colonialidade acontece. O corpo necessita ser como “uma porta aberta de toda a consciência”, e permanece sempre aberto, e contra qualquer possibilidade de tentar fechá-lo, em Costa e Grosfoguel (*apud Fanon, 2008*). Walter Mignolo (2006) refere a essa condição de corpo-política do conhecimento.

A decolonialidade requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira, embora a escola já tenha mudado, ainda parece haver um desencontro, uma vez que a escola parece refletir pouco sobre as mudanças em curso hoje.

E por que decolonialidade neste trabalho? A condição de independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação. Nesse sentido, a decolonialidade nos faz perceber duas questões: a primeira delas é que se mantém a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta, segundo, serve como constante lembrança que lógica colonialista ou do colonialismo pode continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978) do que me propus analisarei neste trabalho duas estudantes licenciandas em sociologia, dos nove, que

compuseram participação de estágio supervisionado curricular, da Residência Pedagógica e do PIBID, na escola que leciono (ECIT Ernestão), alguns acompanhamento desde o estágio inicial, chamado também de estágio I (2021), outros a partir dos subprojetos supracitados (2016-2022) tendo em vista uma melhor adequação da pesquisa e da observação.

O recorte se deu porque neste trabalho há dois pontos de ancoragem: a experiência performática e as práticas corporais (e com isso o “corpo simbólico”), e todos esses afirmo que possuem plausibilidade para conjugar o verbo da decolonialidade.

Mas o que há de decolonial na prática das estudantes que acompanham a disciplina na escola aqui em destaque?

O fato ocorre devido a um componente curricular tratado como “disciplina eletiva” nas escolas integrais que compõe a rede de educação da Paraíba, que aqui merece nossa atenção, esse componente foi norteado por duas estagiárias licenciandas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no ano de 2023 para uma formação de identidade de gênero aos jovens estudantes da escola de ensino integral na qual leciono a disciplina de Sociologia, no caso da eletiva, a disciplina se chamava “*Toda forma de amor vale a pena, toda forma de amor valerá*” (em alusão ao refrão da música *Paula e Beбето* composta por Milton Nascimento e Caetano Veloso), e parte de uma premissa “subalterna” de investigação ou acepção identitária, tendo em vista que se volta para uma perspectiva LGBTQIAPN+, e versa sobre a composição e historicidade do movimento em questão, além de propor uma interpretação ou importância desse movimento para a composição da identidade dos jovens participantes.

A ementa da disciplina permeou essa proposição.

O cronograma produzido pelas licenciandas se deu a partir de um passeio histórico do movimento LGBTQIAPN+, suas primeiras intervenções no Brasil. Imbricando com sua acepção sociológica de movimento social de caráter de reconhecimento, embora possua sua importância de redistribuição de direitos.

Os alunos/jovens envolvidos puderam perceber de modo mais específico como o movimento LGBTQIAPN+ é importante para formar a educação de indivíduos que buscam por seus direitos dentro de uma sociedade de características extremamente racista e sexista. Importante aqui anunciar que embora a eletiva tenha trazido o tema que ative questões pertinentes ao gênero e a sexualidade, não seria exagero mencionar que esse enfoque transita pela condição decolonial e até antirracista.

Entretanto, o que eu coloco em destaque neste trabalho é a forma, e não o conteúdo, é em uma gramática corporal a que venho chamar de “atitude decolonial professoral”, no caso em questão aqui, a *performance* decolonial de reexistência e resistência das duas licenciandas do estágio III da licenciatura em sociologia da UEPB.

A atitude decolonial das licenciandas versaram sobre a transgressão dessa condição, uma condição que venho chamar, dentre vários giros epistemológicos e metodológicos, de “giro decolonial professoral”.

A condição performática delas duas, em específico, que defendo, se propõe justamente a esse corpo decolonial, a *performance* se dá por um giro no lugar espacial rotineiramente ocupado pelo professor, a frente, como centro, e vai em busca de um lugar ao lado, informal, próximo, libertário, como aconteceu no percurso da disciplina eletiva.

Essas práticas ocorram em um semestre de encontros, em torno de uma hora cada uma, e com uma hora e meia de duração. A transformação da prática docente se deu ao posicionamento de seus corpos em sala de aula, sempre de forma receptiva, informal, e com nuances de proposições libertárias, sejam nas vestimentas (camisetas, saias, vestidos), uso de adornos (brincos, pulseiras, colares) que foram de grande importância para a composição performática de subversão ou transgressão aos padrões mais conservadores e pedagogicamente tradicionais de ensino.

Para bell hooks (2019) “somos transformados, individualmente, coletivamente, à medida que criamos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, que nos dá um novo lugar a partir do qual podemos articular nosso sentido de mundo” (hooks, 2019).

Entender os processos de transição e “passagens” do aspirante a professor até sua “incorporação” da condição formal de professor de ensino básico em Sociologia a partir da *performance* se configurou meu grande objetivo. E mais ainda quando esse caráter professoral ou essa *performance*, como tem sido dita até então, assume uma postura decolonial, ou uma pedagogia como prática de liberdade (FREIRE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho percebe-se que a colonialidade inclui como já citado, o saber, o poder e o ser, três componentes fundamentais da moderni-

dade/colonialidade. E o sujeito é constituído e sustentado pela localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber, aqui em questão, a condição professoral.

Para *Fanon* (*apud* Costa e Grosfoguel, 2008), “o sujeito tanto como produto quanto um gerador da estrutura social e cultural”. E o sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável.

A atitude decolonial das licenciandas versaram sobre a transgressão dessa condição, uma condição que venho chamar, dentre vários giros epistemológicos e metodológicos, de “giro decolonial professoral”. E a estética da decolonialidade é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, e ao mesmo tempo preparado para agir, enfrentando e abrindo caminhos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Palestra proferida no **TED Taks Global**, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 22 março 2024.

ALMEIDA Derg; MÜLLER, R.P.; FRANCIA P.N.R.; OSIELSKI T.P.O.; DINIZ T. **Autoetnografia como estratégia decolonizadora de ensino sobre o cotidiano em Terapia Ocupacional**. *Interface* (Botucatu). 2020; 24: e190122 <https://doi.org/10.1590/Interface.190122>

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BASONI, I.C.G.; MERLO, M. C. R.; Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con) textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

BARRAULT-STELA, Lorenzo. Socialização política desigual: elementos para uma boa politização pela escola. **Educ. Soc.**, Campinas.V.42, 2017.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.
Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. 2024.

BOURDIEU, P.; E PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2023.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

CAPRARA, Bernardo Mattes. Condição de classe e desempenho escolar no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 5, 2020.

CAROSO, Carlos. **Autoetnografia e memória : o demônio e alteridade na vida acadêmica** / Carlos Caroso. - Salvador : UFBA, 2019.

CAON, Paulina Maria. Jogos, performances e performatividades na escola: das experiências corporais à problematização de discursos. **Cad. Cedes**, Campinas, V. 37, 2017.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DAWSEY, John C. "Turner, Benjamin e antropologia da performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas" in Medeiros, Maria B. & Monteiro, Marianna F. M. & Matsumoto, Roberta K. (org.) **Tempo e Performance.** Brasília: Editora de Pós-graduação em Arte da UnB, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ERAS, Lúgia Wilhelms (org.). **Escrevivências e Ensino de Sociologia: um debate em construção** / Organizadora: Lúgia Wilhelms Eras; Diversos autores. 1. ed. -- Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2023. 500p.

FALSARELA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.** Campinas, V. 39, 2018.

FOUCALT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEERTZ, C. 1978. "Um Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura". In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

_____. 1991. "Afirmação Política: espetáculo e cerimônia". In: **Negara: o Estado-Teatro no século XIX**. Lisboa: Difel. 1980.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HARTMANN, L. **Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai**. Horizontes Antropológicos, v. 11, n. 24, p. 125-153, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LANGDON, E. J. "Performance e sua Diversidade como Paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Baumam e Briggs". In: **Antropologia em Primeira Mão, 94**. Florianópolis: PPGAS-UFSC. Janeiro, 2006.

_____. "Rito como Conceito Chave para a Compreensão de Processos Sociais". In: **Antropologia em Primeira mão, 97**. Novembro, 2007.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. **Reflexões sobre a Autoetnografia**. Prelúdios, Salvador, v. 9, n. 10, p. 240-246. Dezembro 2022.

MIRANDA, Camila Fontenele de **A autoetnografia como prática contra-hegemônica**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v.17 n.3 Dezembro. 2022 ISSN 2318-101x (on-line) ISSN 1809-5968

MORAES, Marcos V. Malheiros. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. USP, 2012.

SANTANA, Tayrine; ZAPAROLI, Alecsandra. Entrevista. CONCEIÇÃO EVARISTO – "A escrevivência serve também para as pessoas pensarem". Itaú Social e

Rede Galápagos. São Paulo: 09 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-o-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em março/2024.

SILVA, R. A. 2005. "Entre 'Artes' e 'Ciências': a noção de *performance* e drama no campo das ciências sociais": In: **Horizontes Antropológicos**, 24.

SCHECHNER, R. **Performance Theory**. London and New York: Routledge, 1988.

_____. **Performance Studies: an introduction**. London and New York: Routledge, 2002.

SHIEFFELIN, E. **Performance and Cultural Construction of Reality**. In: American Ethnologist, 12 (4). 1985.

TURNER, V. **The Anthropology or Performance**. New York: PAJ, 1987.

_____. **From Ritual to Theatre**. New York: PAJ, 1982.

ZARIAS, Alexandre; LE BRETON, David; *Corpos, emoções e riscos: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo*. **Sociologias**, Por Alegre, n. 52, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.027

CULTURA DE PAZ E INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA HUMANIZADORA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO AEE DA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA

Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas¹
Maria Cristiane Lopes da Silva²
Merysany Silva dos Santos³
Geovani Jacó de Freitas⁴

RESUMO

A investigação analisa como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professoras do AEE. De modo específico, buscou identificar os sentidos políticos que as professoras atribuem ao trabalho com a comunidade escolar; e, analisar a relação estabelecida entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo. O estudo parte da percepção de que a interlocução entre a cultura de paz e a inclusão, por meio da dialógica, favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência estrutural presente na escola. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal com sete docentes do AEE. Para identificação dos sujeitos foram realizadas uma observação participante e um questionário online. A análise dos dados baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: sentidos políticos da inclusão, dialógica, paz

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, patriciapaton.viegas@gmail.com

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará-UFC, crisneto19@gmail.com;

3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, merysany@gmail.com;

4 Doutor em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, gil.jaco@uece.br

positiva e conflito produtivo. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire, Matos, Jares, Guimarães e Mantoan entre outros e revelou que os docentes atribuem dois sentidos políticos ao trabalho do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional, e o segundo, referindo-se às relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Também revelou que o sentido político atribuído às relações intersubjetivas contribui para o respeito às diferenças e para a busca de parcerias (professores da sala comum, gestores, equipe multidisciplinar, famílias, técnicas); a problematização da realidade da comunidade, a busca pelo comprometimento com a inclusão e a compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação. No entanto, apesar das docentes compreenderem essa relação, não lhes está caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições.

Palavras-chave: Cultura de paz; Inclusão; Educação dialógica; Atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a interface entre a cultura de paz e a inclusão escolar no trabalho pedagógico de sete professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da Rede Municipal de Fortaleza, produção desenvolvida para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. A temática insere-se no eixo da Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, vinculado à Linha de Pesquisa dos Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da referida instituição.

Para responder às questões da pesquisa, tracei como objetivo geral analisar como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professoras do atendimento educacional especializado. O desdobramento desse objetivo deu-se com os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar os sentidos políticos que os professores do AEE atribuem ao trabalho inclusivo com a comunidade escolar.
- b. Analisar a relação estabelecida pelos professores do AEE entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo.

A abordagem do problema de pesquisa foi qualitativa. Para traçar um percurso que possibilitasse responder à problemática da investigação, realizei inicialmente uma pesquisa exploratória com vinte e cinco professores do atendimento educacional especializado (AEE) do Distrito de Educação II da Rede Municipal de Fortaleza, realizando notas de campo e observação participante no lócus da formação realizada pelas técnicas distritais.

Posteriormente, com a delimitação de uma amostragem de sete professoras, realizei a técnica de coleta de dados do grupo focal, objetivando identificar os sentidos atribuídos ao trabalho político da inclusão e a relação com a cultura de paz. Também realizei análise documental da formação dessas professoras e entrevistas com as técnicas do distrito II e da SME, a fim de adquirir dados administrativos da Rede de Fortaleza, além de averiguar a natureza política do trabalho proposto, muito embora não seja objetivo direto da pesquisa investigar a formação em si.

Tendo em vista a minha atuação no AEE por quase uma década, realizei pesquisa participante com as sete professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE em que os dados foram construídos nas trocas com as docentes. Para a compreensão do cotidiano e a transformação da realidade utilizei a perspectiva fenomenológica-dialética de Paulo Freire.

O estudo se justifica porque “a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 49) exigindo mudança no fazer pedagógico tradicional e no relacionamento com a comunidade. Além disso, a comunidade é território potencial de organização sociocultural (FREIRE, 2005) podendo revigorar democraticamente os espaços escolares, contribuindo para o respeito aos direitos humanos, e conseqüentemente, para a cultura de paz.

O interesse pelo tema da cultura de paz e inclusão escolar surgiu mediante minha prática como professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, aliada aos estudos da paz, como membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de Escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal (CNPq –UFC), coordenado pela Prof^a Dra. Kelma Matos.

A educação é uma atividade fundada socialmente. É necessário reavaliar a lógica relacional e comunicacional da escola, possibilitando uma mudança de concepção de educação que supere a crença na legitimidade da normalização e padronização, como estratégias para lidar com as diferenças. É uma transformação de cunho cultural, na dimensão dos valores humanos. Várias pesquisas corroboram a importância de investir nos processos de aprendizagem, a partir dos valores humanos, favorecendo a resolução produtiva dos conflitos, a cooperação e a democratização dos espaços escolares.

A educação inclusiva, como um processo de natureza cultural, é uma construção coletiva, pautada nos direitos humanos e na educação intercultural e multicultural (JARES, 2002), possibilitando o gestar de um novo modelo de sociabilidade que respeita as diferenças. Nessa proposta educativa, as relações intersubjetivas necessitam ocorrer com base no paradigma dialógico (FREIRE, 1970) originando racionalidades comunicativas (HABERMAS, 2022).

A interlocução entre a cultura de paz e a inclusão, por meio da dialogia, favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência simbólica e estrutural. A paz não é omissão, indiferença e tranquilidade, mas, ação e com-

batividade das situações de injustiça. Jares (2002, p. 15) afirma: “ainda que seja paradoxal, educar para a paz não é nem se revela algo harmonioso, isento de conflitos ou que produza unanimidade”. É um exercício de cidadania e empoderamento político.

As relações cotidianas possuem raízes no universo simbólico da cultura e são relações de poder. Ao longo da história foram sendo construídas categorias para delimitar fronteiras simbólicas e traçar hierarquias entre grupos sociais. Esses marcadores, forma de controle social, investem disciplinarmente (FOUCAULT, 1996) sobre a vida dos indivíduos, posicionando-os nas diversas ordens de categorizações. Deriva desse aspecto a necessidade de compreender os sentidos políticos embutido nas relações. No ambiente escolar, em especial, importa problematizar e desvelar as práticas que consolidam o preconceito e a discriminação, visibilizando os conflitos para a tarefa de construção da paz.

É relevante, portanto, analisar os vetores de força, opressões e resistências no trato com as diferenças para qualificar a gestão dos conflitos e construir a reciprocidade, horizontalidade e empatia, defendidas pela cultura de paz (JARES, 2002), a fim de compreender como seria possível democratizar os espaços escolares e contribuir para a emancipação humana.

Refletir epistemologicamente os sentidos políticos do trabalho inclusivo à luz da teoria dialógica humanizadora de Paulo Freire é uma urgência social e cultural na busca de construir coletivamente as nossas escolas. A paz é aqui compreendida como construção dialógica, coletiva e sociocrítica, forjada no ato pedagógico como ato político (FREIRE, 1970) de ação cultural, gerando a práxis e a emancipação humana.

A pesquisa revelou o interesse dos professores em estabelecer parceria com a família, gestão, professores de sala comum, equipe multidisciplinar, profissional de apoio e ministério público, como forma de evitar a exclusão. No entanto, também revelou a necessidade de os professores do AEE problematizarem a situação concreta das comunidades assistidas pelas escolas públicas. Depreende-se disso a necessidade de oportunizar a convivência democrática e a ação cultural respeitosa e responsiva com a comunidade.

A investigação, também, revelou dois sentidos políticos atribuídos pelos docentes do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional; e o segundo referindo-se às relações intersubjetivas no cotidiano escolar. As duas compreensões desdobram-se

em diferentes concepções do trabalho inclusivo e conseqüentemente, influenciam na atuação do professor do AEE.

Com efeito, o estudo evidencia que é complexo o cumprimento da lei no contexto das escolas da Rede Municipal de Fortaleza. É preciso compreender a aplicabilidade da lei em situação e contexto, requerendo problematizar a realidade social, cultural, política e institucional. Isso implica o reconhecimento do mundo como constructo humano e não simplesmente como o resultado do que é decretado pela normatividade.

A realidade encontrada confirma o que diz o referencial teórico de Paulo Freire, segundo o qual as regras jurídicas formalmente estabelecidas pelo estado e pelas políticas públicas precisam ser esquadrihadas à luz dos interesses do povo, na consecução do estado de bem-estar social. Sob tal prerrogativa, o trabalho do AEE não pode limitar-se a conhecer e cumprir as leis.

METODOLOGIA

Pesquisar é “um processo educativo, construído ao longo da vida” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 19). A afirmativa reveste-se de significado especial, tendo em vista minha história como educadora por quase trinta anos, vinte dos quais na rede pública de Fortaleza: o significado de que pesquisar é um ato de humildade e, ao mesmo tempo, de bravura e ousadia diante da realidade, buscando conhecer, em atos mais rebuscados de aproximação, para a ação reflexiva, ética e consciente.

Tendo em conta a discussão trazida a partir de Paulo Freire, a ação crítica era o elemento pedagógico buscado na construção desta pesquisa, com os sujeitos da investigação, objetivando que as sete educadoras se comprometessem com o trabalho social e político de enfrentamento dos quadros de exclusão e violência a que estão submetidos o público da educação especial nas escolas municipais de Fortaleza. Desvelar os contextos de desrespeito aos direitos humanos foi o passo inicial para o engajamento com o processo de humanização das relações no seio da instituição.

Essa abordagem teórica encara as questões e problemas principais da educação não como questões pedagógicas, mas como questões políticas e culturais. A educação não pode tudo resolver, mas, tem um papel crucial, possibilitando transformações sociais e políticas. Daí pensar na inclusão como mudança de concepção e, conseqüentemente, transformação cultural no fazer pedagógico

tradicional, a partir do trabalho coletivo, ouvindo as demandas da comunidade escolar. Esse é o caminho para a construção da paz, ao possibilitar a convivência plural, o respeito às diferenças, a exposição e resolução dos conflitos e o aprendizado da cidadania. A verdadeira revolução se dá no cotidiano e na tarefa de contínua oficina política, em dialogia com a comunidade.

A forma de abordagem do problema de pesquisa foi qualitativa, possuindo um contexto de estudo envolvendo interação na vida cotidiana dos docentes da sala de recursos multifuncionais. Tratava-se de uma demanda de pesquisa com enfoque naturalista, buscando entender os fenômenos dentro do contexto específico da formação dos docentes das referidas salas. De tal maneira, o objetivo foi o de compreender um panorama a partir das construções culturais e sociais que as professoras do AEE faziam de suas realidades.

O profundo sentido dado pela subjetividade, na abordagem qualitativa, exige a “historicidade demarcada na provisoriedade, no dinamismo e na especificidade das questões sociais” (MINAYO, 2001, p. 11). Todo conhecimento é aproximado e a cientificidade dessa abordagem possui necessariamente uma consciência histórica:

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um a priori, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda relatividade do processo de conhecimento. (MINAYO, 2001, p. 11).

Nessa esteira, a investigação qualitativa corresponde à análise social da realidade humana vivida e construída com base no significado, o qual constitui o conceito central da pesquisa. A subjetividade traduz o mundo, sendo o filtro conceitual que guia a concretude das ações e reações sociais na cotidianidade, permitindo a análise e compreensão das “estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” (MINAYO, 2001, p. 24).

Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram professores do AEE pertencentes à formação do Distrito de Educação II. Sete sujeitos foram escolhidos, dentre vinte e cinco professores participantes da formação do referido distrito, compondo uma amostragem delineada a partir da análise dos dados exploratórios, adquiridos na observação participante e no levantamento em questionário online, tendo por parâmetro de escolha três critérios:

1. Ser professor do AEE na escola comum e não na instituição especializada, objetivando que os sujeitos conhecessem as especificidades do trabalho do AEE na perspectiva da escolarização. O trabalho do AEE nas instituições especializadas possui outra característica, principalmente pelo fato de não ser substitutivo à escola e, portanto, atuar em caráter complementar e apenas com pessoas com deficiência. Inexiste, neste aspecto, a heterogeneidade de indivíduos (alunos com e sem deficiência) e a participação de forma mais contundente da comunidade.
2. Ser docente da Rede Municipal da Educação de Fortaleza há mais de um ano e possuir experiência como professor da sala de aula comum com aluno com deficiência incluído. Este critério é importante para que o sujeito da pesquisa compreenda, na prática, as demandas do contexto da sala de aula comum.
3. Estar a mais de seis meses na sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, para que conheçam a rotina de trabalho do AEE, além de terem participado dos encontros da formação com seus pares, na atual gestão municipal. Tendo por lócus da pesquisa o ambiente da formação continuada e em serviço, era necessário estabelecer a relação entre a vivência pedagógica do professor do AEE e as especificidades da formação.

Segundo Flick (2009) as estratégias de amostras descrevem formas de revelar-se um campo.

Um processo desses pode ter início em casos extremos, negativos, críticos ou desviante, e, portanto, partindo das extremidades do campo. Pode ser revelado a partir de dentro, começando por casos particularmente típicos ou elaborados. Pode, se alcançá-lo partindo da sua estrutura suposta [...]. A estrutura da amostra pode ser determinada antecipadamente e preenchida por meio da coleta de dados, ou pode ser elaborada e, posteriormente, diferenciada gradualmente durante a seleção, a coleta e a interpretação do material. (FLICK, 2009, p. 127).

Era interesse, com a delimitação da amostragem dos sujeitos, adquirir dados sobre a sua trajetória profissional, averiguando o tempo de atuação na rede municipal de Fortaleza, na sala de aula comum, assim como na sala de

recursos multifuncionais, além de averiguar a trajetória formativa específica, para atuação no AEE, como subsídios contextualizadores.

A principal técnica de levantamento dos dados, nesta etapa de sondagem, foi realizada por meio de questionário online, enviado para os vinte e cinco docentes do AEE. Um e-mail contendo o questionário foi enviado aos vinte e cinco docentes do AEE, e destes, três não retornaram por erro de endereço eletrônico. Dos vinte e dois correios restantes, apenas quinze retornaram. Dentre os quinze questionários, onze qualificaram-se como amostragem adequada à pesquisa. Não obstante o quantitativo adquirido, a amostragem finalizou com sete sujeitos, devido às inúmeras dificuldades em alinhar o dia e hora entre os professores, para a vivência do grupo focal.

O questionário compunha-se de perguntas de classificação (nome, sexo, idade), de filtro (exclusão de alguns respondentes) e de aprofundamento, todas de caráter aberto, proporcionando respostas ricas e com vasta base para codificação. A sequência de perguntas foi outro aspecto visado na construção do questionário, objetivando estabelecer um fluxo lógico que facilitasse a resposta e obtivesse a atenção do respondente. Por isso, o fluxo psicológico crescente se deu nas perguntas referentes à vida funcional na sala de aula comum, na sala de atendimento educacional especializado, na motivação para o trabalho inclusivo, nos desafios para esta função e na possível formação para o trabalho em parceria com a comunidade.

Como fonte de dados para a pesquisa, foram solicitadas a proposta de formação da educação especial para o ano de 2017, objetivando detectar no itinerário formativo, a construção de uma referência dialógica e coletiva de atuação com a comunidade; o Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o período de 2015-2025, visando a analisar o teor político imbuído nas metas e estratégias da Rede Municipal de Fortaleza; a estrutura organizacional da educação especial, assim como o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e de alunos da educação especial, a fim de contextualizar a organização administrativa no âmbito da rede e como esse contexto influenciaria a atuação do profissional da sala de recursos multifuncionais.

Após a análise da formação iniciei a observação aberta e participante, construindo paulatinamente minha identidade como membro do grupo. Segundo Gil (2008) a observação participante permite ao pesquisador assumir o papel de membro do grupo, possibilitando a participação real do conhecimento, na realidade pesquisada. “Daí por que se pode definir observação participante como

a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (p. 103). Essa técnica adequou-se ao desenho da pesquisa por favorecer a interação e influência mútua entre pesquisador e grupo pesquisado (MATOS; VIEIRA, 2002). Por meio dela, apreciei empaticamente a realidade do grupo, captando os hábitos, valores, crenças, dissensos e consensos nas relações e comportamentos.

Para essa pesquisa foi utilizada entrevista semiestruturada com duas técnicas responsáveis pela formação das docentes do AEE. A entrevista semiestruturada flexibilizou o aprofundamento das questões, permitindo o surgimento de novos caminhos de investigação. Matos (2002) orienta que, nesse tipo de entrevista, deve-se observar uma sequência lógica de pensamento, facilitando a compreensão e a clareza nas respostas, o que conseqüentemente favorecerá a análise dos dados.

Após a diversidade de tratamentos dado a todos os atores sociais do estudo (professores do AEE, técnicas do distrito II, técnicas da SME), por meio do processo dialético de triangulação (análise dos diversos ângulos do problema, recortes necessários, múltiplos métodos de coleta de dados); percebi a necessidade de integrar e validar as informações, na perspectiva grupal, objetivando possibilitar o surgimento de questões inéditas sobre os sentidos políticos da inclusão, relacionando-os aos conceitos de paz positiva e conflito produtivo. O intento definiu o grupo focal como a principal técnica para o levantamento dos dados.

Oportunizando o desenvolvimento de teorizações em campo, o grupo focal é muito útil para geração de teorizações exploratórias (GATTI, 2012), tendo em vista a riqueza do que emerge na interação grupal, extrapolando, em geral, as ideias prévias e gerando novas categorias que dão suporte a inferências novas em relação ao problema em exame. Nesse aspecto cabe enfatizar que, de fato, novos problemas surgiram na vivência do grupo focal com as professoras do AEE, ligados ao reforço da prática de exclusão na inclusão e à distorção do real propósito do trabalho inclusivo, atribuídos ao reflexo da política de responsabilização das avaliações externas, largamente utilizada pela gestão do município.

Para o encontro, foi elaborado um roteiro com foco nos objetivos da pesquisa (Apêndice C) e abalizado nas categorias da ação dialógica com a comunidade, sentidos políticos do trabalho do AEE, conflito produtivo e paz positiva. O roteiro serviu de guia, captando os consensos, dissensos, contradições e divergências entre os membros do grupo. Foram dois blocos de conversa,

ambos com a duração de uma hora e meia, dividido por vinte minutos do intervalo dos alunos.

A partir de um corpus recolhido na observação, análise documental, entrevista e grupo focal, busquei elaborar as análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos se entrelaçassem com consistência (GATTI, 2012). Para essa complexa tarefa, realizei inicialmente a análise de todas as notas de campo, assim como a análise de todo material adquirido na observação participante, cruzando esses dados com a análise das transcrições de quase cinco horas de falas, provenientes dos atores sociais colaboradores da investigação, mantendo atenção contínua ao tratamento detalhado e confiável do material.

O processo de análise e interpretação dos dados varia significativamente a depender do plano de pesquisa. Gil (2008, p.175) assevera que, a despeito das variações, em boa parte das pesquisas sociais são observados os seguintes passos: estabelecimento de categorias, codificação, tabulação, análise estatística dos dados, avaliação das generalizações obtidas com os dados, inferências de relações causais, interpretação dos dados.

Esta é a fase em que o pesquisador imerge profundamente no material coletado, resumando os dados em busca das respostas para o problema da pesquisa, seguido da tarefa de interpretação, “gerando o sentido mais amplo das respostas” (GIL, 2008) à luz do enfoque teórico escolhido para embasar a investigação.

A partir de um corpus recolhido na observação, análise documental, entrevista e grupo focal, busquei elaborar as análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos se entrelaçassem com consistência (GATTI, 2012). Para essa complexa tarefa, realizei inicialmente a análise de todas as notas de campo, assim como a análise de todo material adquirido na observação participante, cruzando esses dados com a análise das transcrições de quase cinco horas de falas, provenientes dos atores sociais colaboradores da investigação, mantendo atenção contínua ao tratamento detalhado e confiável do material.

Depois de transcrito todo o material, ele foi enviado por e-mail para validação dos colaboradores. Foi disponibilizado o período de uma semana para apreciação do conteúdo e aprovação dos participantes, para, somente então, proceder à análise. Todos os sujeitos validaram a transcrição, de modo que não foi solicitada nenhuma alteração. Concluída essa etapa, imprimi a transcrição, objetivando identificar os sentidos políticos atribuídos ao trabalho do AEE,

procedendo à análise da relação com os conceitos de paz positiva e conflito produtivo, presentes na cultura de paz.

Um plano descritivo das falas dos professores do AEE foi elaborado, destacando os pontos mais significativos e diferentes entre as opiniões. Para a concretização desse plano, além de ler as transcrições, ouvi exaustivamente as gravações em áudio, a fim de perceber os sentidos e valores subjacentes, expressos por meio das modulações, entonações, silêncios e sequências de falas, pois segundo Gatti (2012, p. 46) isso é útil para “se considerar diferenciações entre grupos ou subgrupos, ou segundo variáveis características consideradas na composição do ou dos grupos”.

A partir do plano descritivo foi possível perceber uma lógica de classificação e agrupamento, embasada nas categorias temáticas previamente escolhidas, conforme listado na sequência:

- a. Ação dialógica com a comunidade;
- b. Sentidos políticos do trabalho do AEE;
- c. Conflito produtivo;
- d. Paz positiva.

As categorias temáticas foram exploradas com base nos dados produzidos principalmente no grupo focal.

Os procedimentos de interpretação dos temas, respaldados em Gomes (2013), foram: leitura compreensiva e exploração do material, elaboração de esquemas e/ou tabelas para interligação dos dados, além da elaboração da síntese interpretativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adentrar no universo dos docentes do AEE foi uma tarefa paradoxal: em parte confortável, por minha familiaridade com alguns sujeitos, em parte extremamente desafiador, tendo em vista a necessidade de desvencilhar-me dos conceitos, crenças e valores previamente constituídos, dando lugar ao incerto e ao surpreendente, surgido do campo. E de fato, fui surpreendida: a inclusão, no contexto da atual gestão da Prefeitura Municipal de Fortaleza, é solicitada a novos desafios e demandas, complexificando a realidade e exigindo o máximo de minha atenção para o alcance dos objetivos da pesquisa.

QUAIS OS SENTIDOS POLÍTICOS QUE OS PROFESSORES ATRIBUEM AO TRABALHO DO AEE COM A COMUNIDADE ESCOLAR?

O desenvolvimento dessa pesquisa aponta que os professores do AEE reconhecem a importância do papel das famílias, em interação com a escola, como forma de qualificar o trabalho inclusivo. No entanto, em sua maioria, remetem à dificuldade dessa interação à omissão, desinformação, resistência e pouca colaboração do núcleo familiar. Apenas em um relato foi considerada a dificuldade da escola ser um espaço mais acolhedor, inclusivo e democrático.

A pesquisa revelou o interesse dos professores em estabelecer parceria com a família, gestão, professores de sala comum, equipe multidisciplinar, profissional de apoio e ministério público, como forma de evitar a exclusão. No entanto, também revelou a necessidade de os professores do AEE problematizarem a situação concreta das comunidades assistidas pelas escolas públicas. Depreende-se disso a necessidade de oportunizar a convivência democrática e a ação cultural respeitosa e responsiva com a comunidade.

O Projeto Eco-Político Pedagógico foi outro aspecto suscitado, precisando ser contemplado o trabalho inclusivo nesse documento, como forma de ajudar no processo de democratização das escolas, superando a tendência à representação idealizada dos contextos escolares e da comunidade, devido ao brutal ativismo da rotina pedagógica. O ativismo considerado como eficiente ferramenta de controle, alienação e desumanização. É preciso resgatar o direito ao tempo e qualificar seu uso, para tornar o ato pedagógico um ato de síntese cultural, de ação e comunicação pautados na colaboração.

A sensação de isolamento e sobrecarga da escola, fruto da ausência das famílias e das múltiplas demandas da SME, foi outro aspecto destacado, causando angústia, e muitas vezes, confusão nos professores, acerca do seu papel frente à grande complexidade do quadro social e institucional. É reconhecido que a política da educação especial na perspectiva inclusiva ampliou as demandas sobre a escola, tirando-a da zona de conforto. Os críticos da inclusão imputam boa parte dessa sobrecarga à existência do público atendido pelas salas de recursos multifuncionais. Na compreensão desta pesquisa, esse é um erro conceitual ou um posicionamento perverso.

Contrariamente, a investigação revela que o paradigma inclusivo, se bem compreendido e construído com a comunidade, diminui a sobrecarga e o iso-

lamento da escola, promove a vivência de espaços praticados de socialização e aprendizado da cidadania. Incluir de fato é democratizar, estimulando o diálogo e a participação. Uma das principais funções do professor do AEE é, portanto, articular e promover ações inclusivas com todos os implicados em sua tarefa educativa.

Sob essa perspectiva, o estudo situa que a intencionalidade pedagógica inclusiva é, em essência, um caminho de relações. O educador inclusivo precisa ser dialógico, comprometendo-se com a tarefa de crítica e amorosamente desvelar e recriar a sua realidade, em parceria com a comunidade em que atua.

É importante destacar que o estudo aponta para a compreensão da responsabilidade da escola com a orientação da comunidade, tangenciando uma concepção de ação pedagógica dialógica. No entanto, o trabalho dialógico ainda não está claro. Ainda não existe, de fato, um processo socioeducativo de inclusão com a comunidade.

Nos depoimentos dos colaboradores foi constatada a complexidade do poder diluído nas relações interpessoais, sob a chancela do sistema educacional formal, engendrando inúmeras situações de violência simbólica e de opressão. No espaço escolar, o poder se faz representar em inúmeras gradações e em inúmeros sujeitos: na inacessibilidade atitudinal dos professores, gestores e famílias, nas poucas condições de trabalho, nas demandas exacerbadas e no ativismo, dentre outros.

A conquista da escola inclusiva demanda um modelo pedagógico diferente e operacionalizar essa proposta, dentro da escola tradicional, é complexo, porém, é uma condição necessária. Mediante a análise, é possível afirmar que a inclusão está se constituindo no próprio movimento de sua descoberta. É preciso exigir melhores condições de trabalho, assim como todo o aparato técnico, didático, tecnológico, político e profissional para a sua existência. Não há um caminho pronto, mas há a caminhada em comunhão de propósitos.

Consoante esta pesquisa, a tarefa dos professores do AEE não é simples, requerendo inteligência emocional e intersubjetiva para articular os profissionais da educação entre si e com o entorno comunitário; desenvolver ações com as famílias; construir redes com a equipe multidisciplinar; administrar ações escolares intersetorializadas e relacionar-se administrativamente com o distrito e a Secretaria de Educação, além de ter competência para lidar com as diferenças. Também requer uma sabedoria prática/situacional, com base no conhecimento

das leis que diretrizam o trabalho inclusivo, a fim de adaptar suas ações às suas realidades.

Conforme a análise empreendida, conclui-se que é tarefa socioeducativa do docente do AEE desocultar a verdade por trás do discurso institucional, ao mesmo tempo em que deve atuar rigorosamente na construção da inclusão. Incluir é possibilitar o acesso e a permanência de qualidade, requerendo esforços e investimentos de todas as instâncias. Esta postura crítica, praxiológica e política precisa existir na cotidianidade das práticas escolares.

Por fim, os resultados apontam para dois movimentos interdependentes: um que busca a solução para a problemática apresentada a partir do trabalho com a comunidade escolar, e outro, a partir de agentes externos, representados pela Secretaria Municipal de Educação e Ministério Público. A ética do relacionamento tangencia os discursos, mas ainda não se mostra plenamente como ato comunicativo dialógico transformador.

A investigação revela dois sentidos políticos atribuídos pelos docentes do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional; e o segundo, referindo-se às relações intersubjetivas no cotidiano escolar. As duas compreensões desdobram-se em diferentes concepções do trabalho inclusivo e conseqüentemente, influenciam na atuação do professor do AEE.

Com efeito, o estudo revelou que é complexo o cumprimento da lei no contexto das escolas da Rede Municipal de Fortaleza. É preciso compreender a aplicabilidade da lei em situação e contexto, requerendo problematizar a realidade social, cultural, política e institucional. Isso implica o reconhecimento do mundo como constructo humano e não simplesmente como o resultado do que é decretado pela normatividade.

A realidade encontrada confirma o que diz o referencial teórico de Paulo Freire, segundo o qual as regras jurídicas formalmente estabelecidas pelo estado e pelas políticas públicas precisam ser esquadrihadas à luz dos interesses do povo, na consecução do estado de bem-estar social. Sob tal prerrogativa, o trabalho do AEE não pode limitar-se a conhecer e cumprir as leis.

De tal sorte, as narrativas desnudam a violência estrutural e simbólica (GALTUNG, 2005) à qual estão submetidos os alunos com deficiência, e porque não dizer, os professores do AEE. Os contextos compartilhados na ambiência escolar, se não problematizados, concorrem para a promoção de modelos societários desumanizantes, por serem produto da alienação e da desesperança.

A ação sociopedagógica com a comunidade é uma das formas de problematizar essas questões, construindo dialética e dialogicamente a inclusão. A investigação revela que é lucidez política refletir diante das leis e diretrizes que chegam à escola.

Este estudo compreende a prática educativa como prática política, não havendo desvencilhamento da trama histórico-social e cultural em que se encontram a escola e seus atores. A educação inclusiva, dialógica e para a paz, advogando abertamente pelos direitos humanos, posiciona-se a favor dos sujeitos sociais historicamente excluídos, constituindo uma prática diretiva, sem ser jamais manipuladora ou autoritária.

É preciso buscar a coerência dessa opção, mesmo diante de posições antagônicas, a fim de que, mais do que permitir o acesso à escolarização sob o imperativo da lei, a inclusão seja uma mudança cultural das práticas pedagógicas excludentes, pelo ressignificar dos sentidos, valores e crenças.

Diante do exposto, a pesquisa revela que a real inclusão é necessariamente fruto das relações dialógicas com todos os sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar: alunos, pais, professores, gestores, pessoal de apoio, técnicos do distrito e da Secretaria Municipal da Educação, equipe multidisciplinar, além das organizações comunitárias do entorno da escola.

A análise dos dados expõe a flagrante contradição do sistema. Desvela-se, a partir da pesquisa, um conjunto de contradições contribuindo para a desumanização das relações, as quais são formas políticas orgânicas, servindo à emancipação ou à opressão. Não há espaço para a neutralidade. Grosso modo, pode-se dizer que a atual conjuntura do trabalho do AEE, com a filosofia da gestão por resultados, além da situação de precarização das escolas e das condições de trabalho dos docentes, colabora para diferentes concepções do papel do professor do AEE, decorrendo desse aspecto diferentes ações pedagógicas. É preciso estar atento para avaliar quais servem à emancipação ou à opressão.

Em direção contrária, surgiu nas discussões uma terceira percepção, tangenciando o conceito de neutralidade política. Essa concepção referenda-se na ideia da autossuficiência da competência pedagógica, advogando a importância da técnica, do conteúdo e do saber fazer, sem implicação política. Os referenciais teóricos que subsidiam este estudo não coadunam com esta visão.

Por fim, conforme a análise empreendida, os sentidos políticos do trabalho do AEE como reflexo do fazer político partidário, por meio da máquina admi-

nistrativa, podem concorrer para a manutenção do poder, do controle social, da violência estrutural e da precarização do trabalho inclusivo.

A concepção dos sentidos políticos do trabalho do AEE como a busca por caminhos de relação nas diferenças, em dialogia com a comunidade escolar, concorre para a construção do verdadeiro paradigma inclusivo e para a promoção da paz: empoderando o profissional do AEE, organizando a comunidade escolar, potencializando parcerias com equipe multidisciplinar, promovendo acessibilidade pedagógica/atitudinal e resistindo ao insidioso processo de precarização do trabalho inclusivo.

COMO OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DO AEE SE RELACIONAM AOS CONCEITOS DE CONFLITO PRODUTIVO E PAZ POSITIVA?

A investigação revela que os docentes reconhecem a relação entre a natureza política do trabalho do AEE, com a produção e resolução dos conflitos. Referem que é notória a presença de conflitos no ambiente escolar e que, no caso da inclusão, adquirem maior dimensão, tendo em vista o modelo conservador de escola, além das precárias condições de trabalho do AEE. Alguns aspectos concorrem para a existência constante dos conflitos, segundo os sujeitos da pesquisa:

- A rotatividade de professores;
- A vulnerabilidade socioeconômica das famílias;
- A falta de condições de trabalho;
- A consideração negativa do aluno com deficiência;
- A pressão da política de responsabilização da avaliação do SPAECE;
- A inacessibilidade pedagógica e atitudinal.

De tal sorte, o conflito precisa ser tratado a partir do “legado filosófico-ideológico da nãoviolência, da teoria crítica da educação e da pesquisa para a paz” (JARES, 2002, p.134) que o considera natural e não negativo em si mesmo, estando associado à força vital da agressividade para o exercício da democracia, da vitalidade social e do desenvolvimento organizacional das escolas. Reconhecer a inevitabilidade dos conflitos requer assumir o compromisso com formas altamente proativas, criativas e elaboradas de resolução.

É importante destacar que as professoras do AEE se reconhecem em posição privilegiada para a mediação de conflitos, referindo serem solicitadas frequentemente para essa ação, o que aponta para a possibilidade de essa ser uma importante atribuição do professor do AEE, em parceria com a orientação pedagógica.

As professoras deste estudo situam a importância de compreender o contexto em que se dão os conflitos, o que implica esclarecer sua dinâmica, para resolução produtiva. É essencial capacitar os docentes do AEE para essa função, fortalecendo a inclusão escolar, e conseqüentemente, a democratização das escolas.

Outro aspecto revelado na pesquisa foi a análise das docentes frente a diferença de situação e de posição social ocupado pelo público do AEE. A vulnerabilidade e dificuldade das famílias em lidar com as especificidades da deficiência, desde o tempo e investimento para o acesso às terapias, a aquisição de medicações, a precária condição socioeconômica que restringe o aporte cultural e educacional, dentre outros. O sentido político, neste caso, elenca a questão do desenvolvimento pleno, previsto na paz positiva.

Segundo a análise empreendida o sentido político do trabalho do AEE, atribuído às relações intersubjetivas, se traduz no cotidiano escolar por meio do respeito às diferenças, da busca de parcerias (professores da sala comum, gestores, equipe multidisciplinar, famílias e técnicas); da problematização da realidade da comunidade, da busca pelo comprometimento com a inclusão e da compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação. Todos aspectos relacionados à paz positiva e o conflito produtivo defendidos no referencial teórico de Jares (2002, 2008), Matos (2002; 2006; 2012; 2014; 2015) e Guimarães (2011).

No entanto, apesar de o docente compreender essa relação, não lhe está caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições. No intento de engendrar essa cultura, torna-se necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do AEE e a política humanizadora, no esteio da dialogia com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dayrell (2019) afirma que a educação e seus processos é compreendida para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais. A docência

é uma construção social que tem uma significação histórico-institucional construída em entrelaçamento com os sujeitos que transitam no campo educacional. É necessário pensar as relações que envolvem a formação de conhecimento dos professores, levando em consideração sua dimensão simbólica. Assim, o contexto sócio-histórico e cultural, o contexto institucional, os esquemas mentais e as práticas instituídas não podem ser ignorados, municiando teórico-metodologicamente a complexa tarefa de desvelar os fenômenos do mundo social nas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa é resistência no atual contexto brasileiro, em que ocorrem sucessivas tentativas de se estabelecer o conservadorismo político de extrema-direita, com seu ideário de estado mínimo, promovendo o aprofundamento da desigualdade e injustiça social. O resultando óbvio, frente a tal concepção, é a intolerância e o desrespeito às minorias. Este foi o caso da Emenda Constitucional 95/2016⁵ (BRASIL, 2016), prejudicando os investimentos na educação e contraindo para o acirramento da desigualdade. Importa não esquecer a história recente em que cidadãos comuns solicitaram intervenção militar, empunhando faixas em que se lia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”.

Ademais, testemunhamos o Governo Temer que propôs reformar as diretrizes fundamentais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) retirando do nome da Política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, conforme foi anunciado em reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018, com pouca participação da sociedade. São exemplos claros de avanços antidemocráticos, passíveis de ocorrer, a depender da concepção de educação defendida pelos governos.

A inclusão precisa ser defendida. Os docentes do AEE necessitam, mais do que nunca, assumir seu papel político em defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. As dificuldades na implementação desse serviço é uma questão política séria que precisa ser acompanhada de perto por toda sociedade, e de forma preponderante, pelos educadores. Os docentes do AEE precisam

5 A Emenda Constitucional n.º 95/2016 foi revogada. A revogação ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 126/2022, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e encerrou o Novo Regime Fiscal estabelecido pela EC 95/2016. Disponível em: ><https://www12.senado.leg.br/transparencia/orcamento-e-financas/safin/cumprimento-do-teto-de-gastos-2013-ec-no-95-2016>>. Acesso em: 14 set. 2024

reconhecer suas atribuições socioeducativas, para além, muito além do trabalho entre as quatro paredes da sala de recursos multifuncionais.

O trabalho inclusivo, político/dialógico precisa ser dinamizado pedagogicamente com a comunidade. Não é possível assistir passivos à retirada de direitos e ao retorno de um modelo de escolarização promotor da intolerância, do preconceito e da desesperança. Para essa tarefa, é fundamental que os docentes do AEE sejam formados na dinâmica da educação para a paz, na racionalidade intersubjetiva e dialógica com grupos e comunidades. Essa não é uma tarefa simples, mas, como foi relatado no início desta dissertação, não é tarefa impossível.

Essa discussão não se esgota nesta pesquisa. Há muito que avançar na compreensão da paz como um constructo humano, de humanos possíveis. As escolas são territórios potenciais de organização política humanizadora e os professores são essenciais na tarefa de reestruturarem as relações que possibilitem outro exercício de poder, de autoridade e de compreensão crítica e autocrítica da produção da violência estrutural.

A investigação suscita novas questões que são importantes, contribuindo com os estudos que buscam entender a convivência entre os sujeitos históricos e de relações para a promoção da cultura de paz: por meio de quais ações concretas os professores do AEE promovem a interlocução positiva e produtiva com a comunidade escolar? Quais as dificuldades para esse intento? Quais as estratégias eficientes? Que tipos de relações contribuem para a construção de uma subjetividade social inclusiva, alinhada à paz? Como superar o maniqueísmo e encontrar caminhos de relação nos conflitos, compreendendo a importância de respeitar as diferenças? Qual o impacto da política de responsabilização da avaliação externa do SPAECE no trabalho dos docentes do AEE? Todas são questões que podem ser direcionadas para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP. Virtual book, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024

_____. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 03. set. 2024.

DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. Anais... Recife, PE: SBS, 2007. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-e-Reis2007-Juventude-Escola.pdf> Acesso em: 10 out. 2024

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. A educação na cidade. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALTUNG, J. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. Revista Crítica de Ciências Sociais, Lisboa. v. 71, p. 63-75, 2005. GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, M. R. Educação para a paz: sentidos e dilemas. 2ª ed. Caxias do Sul: Educs. 2011.

HABERMAS, J. Teoria da ação comunicativa. São Paulo: UNESP, 2022.

JARES, X. R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed 2002.

_____. Educar para a paz em tempos difíceis. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. Pesquisa educacional o prazer de conhecer. Fortaleza: MATOS, K. S. L.; NASCIMENTO, V. S.; MATOS, K. S.L. Construindo uma cultura de paz: o projeto paz na escola em Fortaleza. In: MATOS, K.S.L. (Org.). Cultura de paz, educação ambiental, e movimentos sociais ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006. p. 26-35.

MATOS; PIERRE. Cultura de paz e condutas democráticas. In: Cultura de paz, educação e espiritualidade. Fortaleza: UFC, 2015, p. 27-37.

MATOS, K. S. L. Palmeiras, novas respostas para velhas questões: a força da política na unidade. In: MATTOS, G; MATOS, K. S. L; CARVALHO, S. M. G. (Org.). Palmeiras: registro de cidadania. Fortaleza: Secretaria de Desporto do Estado do Ceará, 2002.

_____. Cultura de paz, ética e espiritualidade III. Fortaleza: UFC, 2012.

_____. Cultura de paz, ética e espiritualidade IV. Fortaleza: UFC, 2014.

_____. Cultura de paz, educação e espiritualidade. Fortaleza: UFC, 2015, p. 27-37 UECE. Fortaleza, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis Vozes, 2001.

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

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.028

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL FRENTE AO USO DO METILFENIDATO

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos¹

RESUMO

O metilfenidato é o psicoestimulante mais consumido no mundo, sendo o medicamento considerado de primeira linha no tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O uso deste medicamento é autorizado para utilização em crianças acima dos 6 anos, estes sujeitos encontram-se em um estágio de desenvolvimento humano complexo e as implicações da utilização desse medicamento nesta fase podem ressoar durante a vida dessas crianças. Diante disso, objetiva-se nesta revisão sistemática da literatura investigar se o uso do metilfenidato influencia o desenvolvimento infantil de acordo com a literatura publicada. A coleta dos dados ocorreu através do Periódicos CAPES, que engloba diversas bases de dados eletrônicas como a PubMed, Scielo e a PsycINFO. Utilizou-se os descritores “metilphenidate” AND “development child” com foco em publicações entre os anos de 2015-2020, sendo selecionados ao final 13 artigos. Os resultados indicam diversidade de tipos de desenvolvimento estudados e o metilfenidato possui efeitos positivos em diversos deles, porém conclui-se que ainda há uma porcentagem relevante de questionamentos sobre os efeitos do metilfenidato no desenvolvimento infantil. Este estudo teve a intenção de contribuir para que o uso do metilfenidato seja pensado além dos já postos efeitos colaterais físicos, visto que seu impacto vai além, a exemplo dos desdobramentos que ele pode causar na convivência escolar da criança. Então é preciso refletir e assegurar as crianças um tratamento que proporcione um desenvolvimento infantil saudável.

Palavras-chave: Metilfenidato, Desenvolvimento, Crianças.

¹ Psicóloga e Mestre pela Universidade Federal Paraiba – UFPB, rafaelaraissa95@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O metilfenidato é o psicoestimulante mais utilizado no mundo (ITABORAHY, 2009). De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU) (2011) desde o ano de 1990 o metilfenidato tem se expandido com relação a sua produção e consumo, em 2010 era agente de 56% da quantidade geral de estimulantes produzidos no mundo, um aumento considerável se comparado a 2001 que foi de 22,5%.

Conhecido popularmente com o nome comercial de ritalina[®] é um estimulante do sistema nervoso central, pertencente ao grupo das anfetaminas, sua atuação engloba o aumento na concentração e ação dos receptores alfa e beta adrenérgicos que de forma indireta atuam na liberação de dopamina e noradrenalina nos terminais sinápticos (ANDRADE et al., 2018). No mercado sua comercialização divide-se, atualmente, em dois tipos: liberação imediata ou rápida, com efeito de duração reduzida, e o de liberação prolongada ou lenta, cuja duração perdura por um maior espaço de tempo no organismo (CALIMAN; DOMITROVIC, 2013).

A ritalina é autorizada para o uso em sujeitos com idade igual ou superior aos seis anos (BRATS, 2014), sendo prescrita nos casos de narcolepsia e obesidade, com restrições, mas é essencialmente utilizada no tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), com a possibilidade de ser acompanhado de ações psicológicas, sociais e educacionais (ORTEGA et al., 2010; VENANCIO et al., 2013).

Entre os benefícios do metilfenidato estão: aumento na concentração, atenuação das atitudes agressivas e/ou antissociais e da impulsividade (BARROS, 2014). Os efeitos colaterais mais corriqueiros causados por esse medicamento são: cefaléia, redução do apetite, insônia, febre, entre outros, sendo alterações de humor, isolamento social, tiques, psicose, efeitos de menor incidência, enquanto tristeza, ansiedade e desinteresse são mais relatados (LINHARES, 2012; MARTINS et al., 2015). Com relação aos efeitos a longo prazo, são ressaltados: a dependência, consequências cardiovasculares e a possibilidade de redução da estatura (MARTINS et al., 2015; PASTURA; MATTOS, 2004).

O desenvolvimento infantil é uma fase de desenvolvimento dos sujeitos de relevância inquestionável, momento em que inúmeras transformações ocorrem na vida das crianças de cunho cognitivo, psicossocial, motor e na linguagem (SOUZA; VERÍSSIMO, 2015). O desenvolvimento dos processos psicológicos

se apresenta, inicialmente com funções inferiores ou involuntárias de cunho biológico, no entanto é a partir do contato com a cultura através da mediação dos indivíduos que nela estão que essas funções rudimentares dão lugar a funções mais complexas denominadas de funções psicológicas superiores, como memória, fala, consciência, pensamento, formação de conceitos, emoção, entre outros (VIGOTSKY, 2001; SOUZA; ANDRADA, 2013).

Nesta conjuntura, dado que o metilfenidato é um medicamento psicoestimulante com aspectos favoráveis e desfavoráveis, e seu uso primordialmente ocorre em sujeitos em estágio de desenvolvimento infantil, que configura-se como uma fase do desenvolvimento humano complexo com inúmeras vicissitudes, objetiva-se nesta revisão sistemática da literatura investigar se o uso do metilfenidato influencia o desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

O método que fundamenta este estudo é a Revisão Sistemática da Literatura, esta é uma técnica de coleta de dados que apresenta robustez no tocante a condensação e avaliação da literatura. Isso porque utiliza-se de métodos sistemáticos claros e objetivos, disponibilizando, por fim, um arcabouço teórico/prático para discussões, possíveis compreensões da realidade e práticas profissionais em determinada área ou tema (MOHER et al., 2015; SAMPAIO; MANCINI, 2007; ZOLTOWSKI et al., 2014).

O instrumento PRISMA que abarca um checklist com 27 itens e a construção de um fluxograma foi empregado como guia na construção do relato desta pesquisa (MOHER et al., 2015). Inicialmente, as produções científicas foram pesquisadas nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por intermédio do domínio da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o que concede acesso irrestrito as publicações. Cabe enfatizar que a escolha da CAPES fundamenta-se em diversos aspectos, entre eles, por apresentar critérios de confiabilidade fortemente estabelecidos na comunidade científica, acesso simplificado a publicações em áreas múltiplas, nacional e internacional, bem como sua abrangência que engloba diversas bases de dados eletrônicos como a PubMed (US National Library of Medicine National Institutes of Health), Scielo (Scientific Eletronic Library Online), PsycINFO (American Psychological Association) (REIS; CAVALCANTE, 2019).

A pesquisa no Periódicos CAPES ocorreu no mês de junho de 2020, através da “Busca avançada” utilizando-se os descritores “methylphenidate” AND “child development”. Foram atribuídos filtros para a busca, entre eles o tempo de intervalo das publicações entre os anos de 2015-2020, publicações nos idiomas inglês, português e espanhol, além da habilitação das funções de pesquisar apenas artigos, incluir pesquisas com humanos, porém excluir publicações com adolescentes, bem como a seleção da opção de “Periódicos revisados por pares”. Não realizou-se filtro para os campos de título e autores.

Como critérios de inclusão são elencadas: i. estudos publicados nos últimos 5 anos; ii. artigos de pesquisa empírica com uso do metilfenidato; iii. idiomas inglês, português e espanhol; iv. estudos realizados apenas com crianças até os 12 anos; v. acesso ao texto completo. Entre os critérios de exclusão estão: i. artigos de revisões da literatura e estudos com animais, adolescentes, adultos ou idosos; ii. publicações inferiores ao ano de 2015; iii. artigos sobre metilfenidato que não abordam a relação entre o medicamento e o desenvolvimento infantil. Acentua-se que a escolha por publicações apenas dos últimos 5 anos ocorreu com a finalidade de obter um panorama atualizado e geral do que estava sendo publicado sobre a temática. No tocante a idade, destaca-se que a Organização Mundial da Saúde (OMS) define como criança sujeitos com idade igual ou inferior a 11 anos e 11 meses, no entanto foram aceitos para análise pesquisas com indivíduos até 12 anos compreendendo que o acréscimo de alguns meses a idade não culminaria em uma ampla diferença do processo de desenvolvimento infantil para a adolescência, apenas a modificação na nomenclatura.

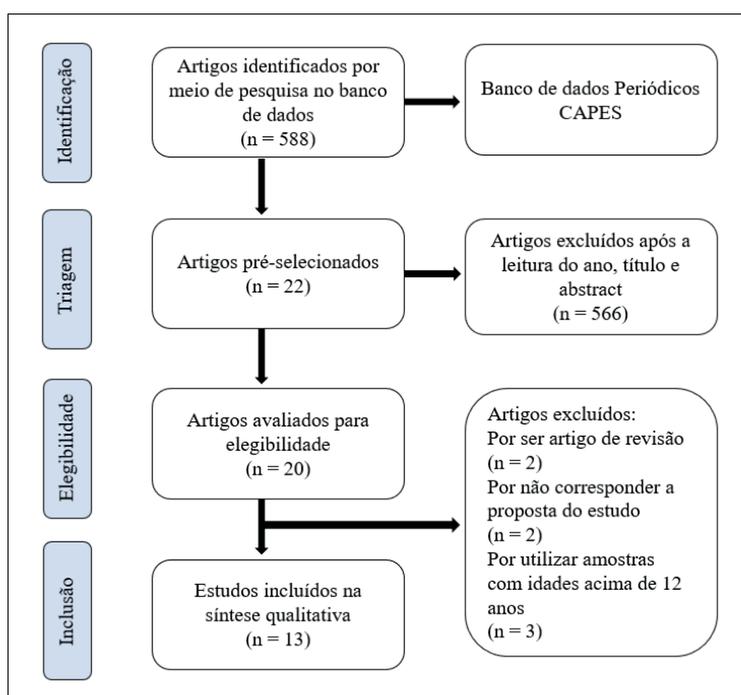
Os resultados dos artigos foram dispostos de forma concisa através de um fluxograma, e aprofundado, posteriormente, em seus aspectos metodológicos e conclusivos. A discussão dos achados baseou-se na literatura abrangente que trata de pesquisas e diálogos sobre o uso do metilfenidato com recorte a sua administração ao público estudado, a fim de compreender os resultados, em suas diversas faces, desmembrando questões problemáticas, bem como suas possibilidades favoráveis atuais e futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coleta de dados realizada foi possível a identificação de 588 artigos e através da investigação do ano de publicação, leitura dos títulos e resumos dos artigos foram excluídos 566 estudos, restando apenas 22. Nesta fase, rea-

lizou-se a leitura na íntegra de 20 artigos, pois 2 destes não correspondiam a artigos completos avaliados para elegibilidade, por fim, o estudo contou com 13 trabalhos que abarcavam os critérios de inclusão no estudo, sendo 7 artigos excluídos, 2 por serem artigos de revisão da literatura, 2 por não corresponderem a proposta do estudo da relação entre o medicamento e o desenvolvimento infantil e 3 por utilizarem amostras com idades acima de 12 anos. Os estudos encontrados estão dispostos abaixo na Figura 1 através da apresentação do percurso para a seleção dos artigos.

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos.



Fonte: Elaboração própria, 2020

Os resultados desta revisão sistemática da literatura demonstram um acervo diversificado de publicações no tocante ao objetivo proposto para este estudo, contribuindo para as discussões desta área de pesquisa. Os estudos também evidenciam similaridades em algumas vertentes da pesquisa o que propicia maior confiabilidade em seus achados. Faz-se notório o consenso em publicações sobre o metilfenidato de que o uso deste medicamento se inicie apenas em crianças com idade acima dos 6 anos, uma vez que há desconhecimento sobre a efetividade e segurança da sua administração em sujeitos menores. Sendo assim,

a idade das amostras dos estudos estão em conformidade com esta compreensão, pois a idade mínima encontrada foi igual ou superior aos 6 anos (BUCCI et al., 2016; BUCCI et al., 2017; HADAR et al., 2017; HADAR et al., 2020; IŞIK; KAYGISIZ, 2020; PENG et al., 2020) (**BRATS**, 2014; VENANCIO et al., 2013).

Em relação ao sexo, o TDAH incide em maior proporção no sexo masculino, com uma intensidade de 2/1 em crianças, sendo comum em meninos a ocorrência de características de hiperatividade e impulsividade e em meninas o tipo de desatenção. Diante dessa realidade é possível compreender os estudos, em que o sexo masculino além de ser, majoritariamente, mais representado quando comparado ao feminino, em alguns estudos apenas são analisados indivíduos deste sexo (SLAMA et al., 2015; HADAR et al., 2017; AKAY et al., 2018; HADAR et al., 2020) (**APA**, 2014; MACHADO; CEZAR, 2007). No entanto, o trabalho que avaliou o item desatenção somente em meninos (HERNÁNDEZ; SELVA, 2016) pode ter tido um viés, por ser uma característica mais prevalente em meninas.

O delineamento do estudo é uma etapa importante para o bom planejamento do método de uma investigação científica. De acordo com Campana (1999) o método baseado em ensaios clínicos controlados e randomizados são requeridos com maior assiduidade para se investigar o tratamento por drogas em relação ao seu efeito, sendo este com índice mais elevado entre os estudos encontrados. Dentre as pesquisas inseridas na presente revisão, algumas não informaram o delineamento e dentre os que informaram, em sua maioria foram estudos controlados, randomizados e duplo cego. Os grupos mais frequentes foram os que portavam um grupo TDAH antes e após o uso do metilfenidato e um grupo controle saudável.

A literatura aponta que os delineamentos baseados em ensaios clínicos controlados e randomizados são bem aceitos e considerados padrão de referência (BONITA; BEAGLEHOLE; KJELLSTRÖM, 2010). Estudos que utilizam esse delineamento comparam o efeito de uma intervenção (profilática ou terapêutica) com o grupo controle e, os investigadores distribuem o fator intervenção de forma aleatória entre os participantes. O fator controle é obtido, quando os ensaios ocorrem nas condições ideais e as variáveis são controladas, garantindo a eficácia do resultado comparando-os aos desfechos entre os grupos.

A amostra de participantes em uma pesquisa, especialmente no tipo de estudo clínico controlado randomizado, é uma característica de extrema relevância contribuindo ou não para maior confiabilidade e credibilidade nos

resultados, bem como a possibilidade de generalização dos dados (CAMPANA, 1999). Dentre os trabalhos analisados, a amostra variou entre 26 a 150 participantes, no entanto um único trabalho de Peng et al., (2020) demonstrou um desvio brusco no que se refere a quantidade amostral, com mais de 150 mil crianças, número possivelmente explicado por se tratar de um estudo em que as informações decorreram de um banco de dados entre os anos de 1999-2011, ou seja, um percurso de tempo considerável.

Configura-se também como o único a empregar como parâmetro diagnóstico para TDAH a Classificação Internacional de Doenças, 9ª Edição (CID-9) em detrimento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (DSM) amplamente aplicado no mundo por pesquisadores, considerado um manual de classificação excelente, embora haja ressalvas (ALVARENGA; MENDONZA; GONTIJO, 2009). É importante destacar que este é um ponto crucial e há a necessidade de compreender a importância de um diagnóstico bem elaborado, para evitar erros diagnósticos e tratamentos medicamentosos desnecessários.

Maia (2009) por intermédio de inúmeras pesquisas aponta que o metilfenidato de liberação prolongada/lenta em comparação com o de liberação imediata/rápida reduz a probabilidade de abuso da substância, bem como proporciona maior anuência ao tratamento, devido provavelmente a necessidade de consumir apenas uma dose do medicamento ao dia, enquanto na liberação imediata requer uma quantidade de vezes maior, o que pode acarretar em esquecimento, e quando do uso por crianças esta problemática se torna ainda mais proeminente.

Estas características explicam a frequência dos estudos do uso do metilfenidato de liberação prolongada, quando excluídos os artigos omissos a despeito desta informação. Vale salientar ainda, que esta eficácia também é encontrada no tipo de liberação OROS.

Constatou-se em dois artigos (MIKLÓS et al., 2019; PENG et al., 2020) o uso da atomoxetina em crianças com TDAH visto que é um medicamento liberado para ser utilizada no tratamento deste transtorno, contudo considerado de segunda linha. Ele atua como inibidor seletivo da recaptação de noradrenalina classificado como não estimulante apenas proposto a indivíduos em que os psicoestimulantes do tipo metilfenidato são dispensados devido ao feedback insatisfatório (HAMMERNESS, 2003; PENG et al., 2020). No entanto, foi detectado em uma pequena porcentagem da amostra dos estudos citados no início,

4,2% e 14% respectivamente, o que de maneira alguma afetou os resultados finais dos estudos no tocante ao metilfenidato.

Scherer & Guazelli (2016) relatam a ausência de estudos que analisem o uso do metilfenidato em um período prolongado e nisso inclui-se também investigar os sujeitos que iniciam o uso quando criança e permaneceram até a vida adulta, essencial quando se trata de um medicamento que pode causar dependência nos usuários (PASTURA; MATTOS, 2004). A realidade explicitada é confirmada através das pesquisas obtidas, visto que a administração do metilfenidato a curto prazo, entendido como o período abaixo de 365 dias, sobressaiu ao uso a longo prazo.

Os testes e/ou medidas e/ou equipamentos empregados se dividiram entre avaliação física, biológica e funções executivas, a mais comumente utilizada possuía a finalidade de mensurar os efeitos do metilfenidato sobre os aspectos do desenvolvimento no tocante as funções executivas dos sujeitos (SLAMA et al., 2015; HERNÁNDEZ; SELVA, 2016; HADAR et al., 2017; HAWK JR et al., 2018; MIKLÓS et al., 2019; HADAR et al., 2020). Cabe enfatizar que os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil foram separados para fins didáticos, a criança faz parte de um todo complexo que se constitui em interação entre corpo e mente, aspectos internos e externos, genéticos e socioculturais, e estes aspectos são imprescindíveis nesta pesquisa, visto que são discutidos estudos realizados em países diversos que abarcam continentes, o que resulta em uma diversidade cultural (SCHUSTER, 2016).

A avaliação das funções executivas englobaram: atenção e inibição no final da tarde (SLAMA et al., 2015), potencial criativo (HERNÁNDEZ; SELVA, 2016), funções executivas auditivas e visuais (HADAR et al., 2017), funcionamento cognitivo e comportamento em sala (HAWK JR et al., 2018), funcionamento executivo e desempenho atencional (MIKLÓS et al., 2019) e atenção visuomotora (HADAR et al., 2020). Os resultados denotam majoritariamente um efeito positivo do metilfenidato (SLAMA et al., 2015; HADAR et al., 2017; HAWK JR et al., 2018; MIKLÓS et al., 2019; HADAR et al., 2020), outro aponta para a indiferença (SLAMA et al., 2015), ou seja, o metilfenidato em nada altera as funções dos sujeitos o que nesse caso torna-se positivo e por fim, o efeito negativo relatado apenas por uma pesquisa (HERNÁNDEZ; SELVA, 2016). Destaca-se que alguns estudos realizados com análise dos subtipos de TDAH destacam maior eficácia do tratamento nos subtipos hiperativo-impulsivo e combinado (HADAR et al., 2020; HADAR et al., 2017).

Embora abarque diversas formas, as pesquisas se concentraram na investigação de aspectos que circundam a questão atencional em seus diversos desdobramentos. Conclui-se que é devido ao dano na atenção causado pelo TDAH, e a implicação desta, que se constitui como elemento essencial, por exemplo, no ambiente escolar, para a promoção da aprendizagem, em virtude de que nesse espaço o sujeito é requerido a realizar leituras, escrita e atividades diversas, que requerem concentração para que ocorra a internalização do conhecimento (NARDIN; SORDIN, 2009).

É urgente refletir sobre a compreensão da atenção em suas perspectivas múltiplas, pois a sociedade por vezes requer da criança uma atenção utópica. Leonardo e Suzuki (2016) demonstram que professoras identificaram em alguns alunos um estado apático e deprimido ao fazerem uso de medicação e embora seja omitida a informação sobre qual seria essa medicação é informado que a ritalina é o mais utilizado pela comunidade escolar e por vezes é acompanhado por antidepressivo. Ou seja, os sintomas podem decorrer de efeitos colaterais da ritalina, como por outros inúmeros fatores, a complexidade da relação dos medicamentos, em interação também com a resposta individual de cada organismo e o tempo de tratamento.

O problema se instaura quando a depender do espaço educacional em que ocorram situações como esta elas sejam confundidas com uma melhora extremamente positiva da atenção destes alunos, sendo reforçado um estereótipo de concentração que em nada condiz com o esperado por uma criança, principalmente das menores, que ao serem apenas crianças são estereotipadas como indivíduos agitadas quando da falta de compreensão sobre o processo de desenvolvimento infantil que acaba que por exigir comportamentos adultos das crianças, o que corrobora com a ideia medieval de que crianças são adultos em miniatura (GEBERT, 2019). Hernández e Selva, (2016) avaliaram em seu estudo o potencial criativo das crianças, observando um padrão total criativo mais baixo, bem como nas modalidades de fluência, originalidade e forças criativas em crianças que fizeram uso do metilfenidato. Vale salientar que o estudo contou com uma amostra de apenas 24 sujeitos, porém segundo os autores este problema foi minimizado pelo modelo cruzado e critérios rigorosos de inclusão.

O ato criativo situa-se na esfera de função mental superior, e encontra-se intimamente conectado a imaginação o que lhe concede lugar de destaque no desenvolvimento. Os achados do estudo acima quando analisados do ponto de vista do desenvolvimento da criança são problemáticos, visto que a imaginação

juntamente com o ato criativo são aspectos do desenvolvimento extremamente relevantes, juntos possibilitam ao sujeito experimentar e vivenciar sua realidade reproduzindo-a, mas também transformando-a, levando-os a criar novas perspectivas através de suas vivências, que se inicia como uma mobilização interna na criança, sendo posteriormente externalizado de inúmeras formas o que também causa mobilização nos demais sujeitos. Diante disso, Pereira (1998) ao falar sobre a ação da imaginação e esta ligada a criatividade afirma que [...] todo o trabalho do homem, todo fator gerador de contextos culturais, todo produto humano que possa ser distinto do mundo natural representa o resultado da ação imaginativa, a cristalização da imaginação e da criatividade do homem (PEREIRA, 1998. p. 14).

É necessário acrescentar nesse diálogo que há o risco de reduzir a questão apenas a aspectos biológicos, fator de enorme significância, mas segundo Pereira (1988) discorrendo sobre as ideias de Vigotsky, o ato criativo é influenciado pelo meio cultural onde o indivíduo está inserido, não podendo ser definida em aspectos individuais, em que uns sujeitos são considerados extremamente criativos em detrimento de outros, a concepção é de que todos possuem o potencial para a criatividade. E juntamente a isso é importante destacar que a imaginação criativa está subordinada as experiências vivenciadas pelo sujeito, sendo assim, quanto mais experiências mais aporte a imaginação terá, cabe assim, por exemplo, a escola investir nesse sujeito e, levando em consideração, obviamente, os efeitos negativos da medicação, dar-lhe condições para buscar o desenvolvimento desta, lembrando que o ato criativo se encontra em diversas produções do dia-a-dia e embora tenha sido detectado baixas no potencial criativo, ainda houveram tópicos como capacidade de elaboração, abstração de títulos e a resistência ao fechamento que não sofreram alteração (MOZZER; BORGES, 2008).

Um dos estudos (HAWK JR et al., 2018) retrata a execução da pesquisa que visa avaliar domínios cognitivos como controle inibitório, atenção e memória de trabalho através de testes cognitivos, aulas e atividades recreativas e os resultados apontam que o metilfenidato melhorou de forma significativa todos os domínios avaliados na pesquisa enfatizando que habilidades cognitivas específicas mediam a melhora clínica com tratamento estimulante para o TDAH. Contudo, este estudo foi realizado em um acampamento de verão portando sala com índice de controle elevado, o que é excelente para a pesquisa, mas é também foco de grande limitação, enfatizado inclusive pelos autores, visto que

o ambiente natural possui diversos fatores que causam enorme influência e isso poderia, em algum grau, culminar em modificações nos achados.

Uma das formas de análise deste estudo foi a utilização da sala de aula para a realização de atividade de matemática e a compreensão do professor sobre a evolução do aluno após o uso da medicação, e nisso é imprescindível refletir que a sala de aula não é uma ilha, se encontra em um ambiente que é permeado por diversas questões, sendo um espaço que é reflexo da sociedade, e o contexto social se apresenta impregnado de preconceitos, incluindo sobre os indivíduos que fazem uso da ritalina, e as pessoas são os agentes formadores deste contexto e estão em relação constante com esses indivíduos (SCOPEL; GOMEZ, 2006). A maioria das crianças em estágio de desenvolvimento infantil se encontra em espaços escolares e estes tem a capacidade de promover o desenvolvimento em todos os seus desdobramentos com destaque para a vivência que se instaura nas relações entre o sujeito e seus pares, bem como o corpo profissional da Instituição, com especial destaque para o(a) professor(a). O(A) professor(a) enquanto mediador(a) é o(a) profissional na escola que detém importância imensurável na trajetória das crianças e a pesquisa desenvolvida por Brunelli (2018) apresenta questões problemáticas visto que ao perguntar a opinião de professores(ras) sobre o uso do metilfenidato encontrou respostas como: alguns profissionais olham de forma diferente para o aluno que precisa utilizar a ritalina, outros dizem que os professores encaminham a criança para o tratamento, com a finalidade de que ela fique mais quieta ou creem que o medicamento é capaz de resolver a indisciplina, entre diversas outras falas que sem dúvidas causam impacto na vivência das crianças que fazem uso do medicamento (TUNES; TACCA; JUNIOR, 2005). Através dessas falas é preciso refletir que tipo de relação pode ocorrer entre esses profissionais e a criança que faz uso do metilfenidato, tendo em vista que este é um contexto promotor de aprendizagem e desenvolvimento, e o sujeito se constitui em relação com o mundo e com o outro, de acordo com Pagamunici (2008) “nos constituímos a partir das relações que estabelecemos durante toda nossa vida” (p. 130).

No tocante aos aspectos biológicos alguns estudos avaliaram: níveis de cortisol (WANG et al., 2017), funcionamento da glândula adrenal (PENG et al., 2020), níveis séricos de BDNF (AKAY et al., 2018) e exames de neuroimagem EEG e fNIRS (DOLU et al., 2019). O hormônio cortisol é popularmente conhecido como o hormônio do estresse, sua liberação ocorre pelo córtex da glândula adrenal após a ativação do eixo hipotálamo-hipófiseadrenal (HPA). Esse mesmo

eixo, medeia a liberação de importantes neurotransmissores (serotonina, adrenalina, noradrenalina) relacionados com a regulação de estados emocionais e comportamentos como atenção, emoção, memória e aprendizado (TALGE; NEAL; GLOVER, 2007) implicados na fisiopatologia do TDAH (MA et al., 2011).

A liberação de cortisol avaliada no trabalho de Wang et al. (2017), verificou que no primeiro mês de uso de metilfenidato, os níveis de cortisol salivar encontraram-se aumentados, evidenciando uma disfunção do eixo HPA e correlacionados positivamente com a capacidade de controle de impulso. No entanto, com o passar do tempo, gradualmente esses níveis diminuíram sendo correlacionados positivamente com o desempenho neuropsicológico. Evidenciando que crianças com TDAH passam por um período de adaptação à medicação e, o organismo se adapta ao efeito farmacológico do metilfenidato. Porém, a literatura diverge sobre os resultados da mensuração do cortisol em crianças TDAH com uso de metilfenidato ou atomoxetina (SEIBERT, 2014; WANG, 2014 ISAKSSON, 2013). Por sua vez, o funcionamento da glândula adrenal é diretamente relacionado ao eixo HPA, uma deficiência no funcionamento da adrenal pode resultar em níveis baixos de cortisol. Peng et al. (2020) verificou que pacientes TDAH sem medicação apresentam uma maior probabilidade de desenvolver disfunção da glândula adrenal e o uso de metilfenidato ou atomoxetina não induz a função adrenal a longo prazo. Este estudo apresentou limitações importantes: a inspeção da disfunção da glândula adrenal foi feita de acordo com os registros do Banco de dados do Seguro Nacional de Saúde de Taiwan e não com dados laboratoriais; a gravidade dos sintomas dos indivíduos afetados era desconhecida; o estudo pode consistir em distúrbios heterogêneos - excesso ou diminuição dos níveis de cortisol, acarretando em falta de dados.

Vale salientar que a insuficiência adrenal primária e secundária ocorrem frequentemente mais em mulheres do que em homens (ARLT, 2003) e o referido estudo analisou quase três vezes mais dados do gênero masculino. Ainda na linha do desenvolvimento biológico de crianças com TDAH, sabe-se que a sua neurobiologia envolve a neurotransmissão dopaminérgica e noradrenérgica, interação de fatores biopsicossociais (FARAONE, 2005; LASKY-SU, 2007) e alterações neuroanatômicas (FARAONE, 2004). O fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF) é uma neurotrofina pertencente à família de proteínas envolvidas no crescimento neuronal, diferenciação, maturação e sobrevivência, vinculados também à etiologia do TDAH (SEM, 2008, TSAI, 2007) e auxilia na sobrevivência e diferenciação dos neurônios dopaminérgicos no mesencéfalo

(HUNG, 1996). O estudo analisado nesta revisão sobre a avaliação do BDNF (AKAY et al., 2018) evidenciou aumento de níveis séricos de BDNF no tratamento com MPH após 8 semanas, sugerindo que o uso do psicoestimulante (MPH) é eficaz para o desenvolvimento biológico. As regiões neuroanatômicas como o estriado e do córtex pré-frontal são ativadas com o uso do metilfenidato (FARAONE, 2004; ARNSTEN, 2006). Estudos de neuroimagem como tomografia por emissão de pósitrons (PET) e tomografia computadorizada por emissão de fótons (SPECT) mostraram aumento dos níveis de dopamina e de seus transportadores (SKOKAUSKAS, 2013), a ressonância magnética funcional (fMRI) mostrou que a terapia com MPH melhorou a ativação no córtex frontal (RUBI, 2014). O Eletroencefalograma (EEG) e a espectroscopia funcional próximo de infravermelho (fNIRS) detectaram latências prolongadas de P3, menores amplitudes de P3 (SENDERECKA, 2012) e atividade pré-frontal reduzida observadas em crianças com TDAH em comparação aos controles (MOSEY, 2009). Com isso, verifica-se que exames de neuroimagem, associados a neurofisiologia e hemodinâmica são importantes para entender o que acontece no encéfalo de crianças TDAH com uso de metilfenidato. Nesse sentido o trabalho de Dolu et al. (2019) investigou os efeitos do MPH no TDAH com o uso multimodal de fNIRS e EEG durante a tarefa de atenção e concluíram que os métodos fNIRS/EEG são simples, robustos e aplicáveis a crianças com TDAH a partir dos 7 anos de idade, sendo eficiente para identificar sujeitos que não respondem ao MPH.

Entre os estudos dos aspectos físicos do desenvolvimento foram observados na análise pesquisas que abarcaram: controle postural (BUCCI et al., 2016), habilidades inibitórias dos movimentos oculares (BUCCI et al., 2017) e pressão intra-ocular (PIO) englobando a camada macular de fibras nervosas da retina (RNFL) e espessuras da camada de células ganglionares (IŞIK; KAYGISIZ, 2020). Constatou-se que habilidades inibitórias dos movimentos oculares (BUCCI et al., 2017) demonstraram efeito positivo após o uso do metilfenidato, já a análise da pressão intra-ocular (PIO) e afins destacou-se a necessidade de mais estudos longitudinais para determinar o efeito do MPH. O controle postural é essencial para o desenvolvimento motor, sendo o controle motor, o equilíbrio e a coordenação motora indispensáveis na infância (REIS, 2015; GONÇALVES, 2016). O controle do equilíbrio é solicitado para a realização de qualquer atividade diária que exija movimento, e tem a capacidade de promover independência nos sujeitos, estando a falta de equilíbrio intimamente correlacionado com quedas e danos corporais (FEITOSA; RINALDE; GOBBI, 2008).

As crianças estão constantemente realizando atividades que exigem seu desempenho motor, como saltar, pular, correr e essas ações estão ligadas ao brincar, que na infância tem papel fundamental pois é por intermédio deste que as crianças aprendem e internalizam diversas questões como regras e papéis sociais, é a forma pela qual elas exploram o ambiente ao seu redor (GONÇALVES, 2016). Os jogos e brincadeiras são fatores indissociáveis para a promoção do desenvolvimento motor, visto que ao jogar, a criança, estimula a curiosidade e aprende a ter confiança, aprende a conviver em grupo e a lidar com frustrações, aperfeiçoa a concentração e a atenção no que está a passar à sua volta (GONÇALVES, 2016 p. 14).

Nessa conjuntura, percebe-se que o desempenho postural é fator importante na vivência das crianças, diante disso, Işık e Kaygısız (2020) aponta que há melhora no desempenho postural em crianças com TDAH quando da administração do MPH através de estratégias adaptativas envolvendo o cerebelo, pois segundo os autores este é um dos problemas causados pelo TDAH. No entanto, é importante ressaltar os fatores limitantes como a duração da pesquisa de apenas um mês, número reduzido de sujeitos, e de acordo com os autores para os próximos estudos são sugeridas doses variadas de MPH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar o objetivo da pesquisa foi utilizado para coleta dos dados o instrumento referência chamado de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) que resultou na seleção de 13 artigos. Os artigos demonstram que o tratamento com este medicamento contribui para a melhoria de vida dos sujeitos, contudo é necessário maior aprofundamento científico através de pesquisas para compreender seus efeitos a longo prazo e os impactos indiretos que o uso pode causar.

Diante do exposto neste estudo é perceptível a variedade de pesquisas sobre o metilfenidato em diversas vertentes do desenvolvimento infantil o que possibilita obter uma visão global sobre a ação e as implicações desse medicamento na vida dos sujeitos que dele fazem uso. Constata-se também que o uso do metilfenidato em crianças contribui de inúmeras formas, possibilitando que o sujeito consiga alcançar novas possibilidades que o transtorno TDAH havia suprimido, no entanto ainda há também muitas perguntas com respostas dúbias ou complexas, pois em aspectos físicos e biológicos a conclusão encontra-se mais

palpável embora negativa ou positiva, contudo existem variáveis que perpassam o uso do metilfenidato em interação com o desenvolvimento infantil que fogem do controle das explicações fechadas que se encaixem em um quadrado por existirem diversos complicadores que precisam ser levados em consideração.

Um adendo imprescindível a se ressaltar com relação aos achados desta revisão é a ausência de artigos brasileiros, realidade que pode indicar e suscitar diversas discussões sendo importante uma análise aprofundada, sugere-se então como enfoque para novos estudos, tendo em vista a responsabilidade de tecer conclusões éticas e adequadas diante dessa realidade. Vale ressaltar que esta questão emergiu também por serem utilizadas pesquisas brasileiras para discussão de alguns resultados. Este estudo teve a intenção de contribuir para que o uso do metilfenidato seja pensado além dos já postos efeitos colaterais, visto que seu impacto vai muito mais além, embora sejam também relevantes de serem refletidos em relação, buscando assim provocar reflexões para que possa ser proporcionado as crianças um tratamento que assegure, o máximo possível, um desenvolvimento infantil saudável.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA M. A. S.; FLORES-MENDOZA C. E.; GONTIJO D. F. Evolução do DSM quanto ao critério categorial de diagnóstico para o distúrbio da personalidade antissocial. **J Bras Psiquiatr.**, V. 58, P. 258-266, 2009.

American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. **Washington: American Psychiatric Association**, 2014.

ANDRADE, L. d S., et al. Ritalina uma droga que ameaça a inteligência. **Rev. Medicina e Saúde de Brasília**, V. 7(1), P. 99-112, 2018.

ARLT, W.; ALLOLIO, B. Adrenal insufficiency. **Rev. The Lancet**, V. 361, P. 1881–1893, 2003.

ARNSTEN A. F. T. Stimulants: therapeutic actions in ADHD. **Neuropsychopharmacolog**, V. 31(11), P. 2376-2383, 2006.

AKAY, A. P., et al. Serum brain-derived neurotrophic factor levels in treatment-naïve boys with attention-deficit/hyperactivity disorder treated with methylphenidate: an

8-week, observational pretest–posttest study. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, V. 27, P. 127–135, 2018. BUCCI, M. P., et al. Postural Instability in Children with ADHD Is Improved by Methylphenidate. **Frontiers in Neuroscience**, V. 10, P. 163, 2016.

Bucci, M. P., et al. Oculomotor Abnormalities in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Are Improved by Methylphenidate. **Journal of child and adolescent Psychopharmacology**, V. 27(3), P. 274-280, 2017.

BARROS, E. R. C. **Análise da percepção e conhecimento de professores em sala de aula do ensino fundamental em escolas municipais sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Dissertação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen, 2014.

BIEDERMAN, J., MILBERGER, S., FARAONE, S. V. Family- environment risk factors for attention deficit hyperactivity disorder: a test of Rutter’s indicators of adversity. **Arch Gen Psychiatry**, V. 52(6), P. 464–70, 1995.

Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde - BRATS. **Ano VIII nº 23**, mar, 2014.

BONITA, R.; BEAGLEHOLE, R.; KJELLSTRÖM, T. Epidemiologia básica [tradução e revisão científica Juraci A. Cesar]. - 2.ed. - São Paulo, Santos, 2010.

BRUNELLI, I. F. (2013). O Metilfenidato (RITALINA®) na escola: Percepção dos educadores da rede de Ensino fundamental I e II. **Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas**, Limeira, 2013.

CALIMAN, L. V. & DOMITROVIC, N. Uma análise da dispensa pública do metilfenidato no Brasil: o caso do Espírito Santo. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, V. 23 (3), P. 879-902, 2013.

CAMPANA, Â. O. Metodologia da investigação científica aplicada à área biomédica – 2. Investigações na área médica. **J Pneumol**, V. 25(2), 1999.

COSTA, M. F. Movimentos oculares no bebê: o que eles nos indicam sobre o status oftalmológico e neurológico. **Psicol. USP**, São Paulo, 18(2), 2007.

DOLU, N., et al. Effects of methylphenidate treatment in children with ADHD: a multimodal EEG/fNIRS approach. **Psychiatry and clinical psychopharmacology**, V. 29(3), P. 285–292, 2019.

FARAONE, S. V.; BIEDERMAN, J. Neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder. In: Charney DS, Nestler EJ (eds) Neurobiology of mental illness, 2nd edn. **Oxford University Press, Oxford**, P. 979–999, 2004.

FARAONE S. V., et al. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. **Biol Psychiatry**, V. 57(11), P. 1313–1323, 2005.

FEITOSA, E. A.; RINALDE, N. M.; GOBBI, L. T. B. Controle postural dinâmico em crianças de dois a seis anos de idade. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, V. 22(4), P. 285-91, 2008. GEBERT, A. B. De adulto em miniatura para protagonista: uma primeira infância possível? **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, V. 5(58), 2019.

GONÇALVES, R. P. Jogos e Brincadeiras e o Desenvolvimento Motor na Educação Infantil. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. **Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**. Brasília, 2016.

HADAR, Y., et al. Auditory and Visual Executive Functions in Children and Response to Methylphenidate: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Attention Disorders*, V. 24(2), P. 235-245, 2017.

HADAR, Y., et al. The Visuo-Motor Attention Test in Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Methylphenidate Placebo Randomized Controlled Trial. **Child Psychiatry & Human Development**, 2020.

HAMMERNESS, P., et al. (2009). Atomoxetine for the treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: A review. **Neuropsychiatr. Dis. Treat.**, V. 5, P. 215–226, 2009.

HAWK JR, L. et al. How do stimulant treatments for ADHD work? Evidence for mediation by improved cognition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, V. 59(12), P. 1271-1281, 2018.

HERNÁNDEZ, G. G-C.; SELVA, J. P. S. Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). **Psicothema**, V. 28 (1), P. 20-25, 2016.

HUNG, H. C, LEE, E. H. The mesolimbic dopaminergic pathway is more resistant than the nigrostriatal dopaminergic pathway to MPTP and MPP toxicity: role of BDNF gene expression. **Mol Brain Res.**, V. 41(1-2), P. 14–26, 1996.

ISAKSSON, J., et al. Effects of stimulants and atomoxetine on cortisol levels in children with ADHD. **Psychiatry Res.**, V. 209(3), P. 740–741, 2013.

IS, IK, U.; KAYGISIZ, M. Assessment of intraocular pressure, macular thickness, retinal nerve fiber layer, and ganglion cell layer thicknesses: ocular parameters and optical coherence tomography findings in attention-deficit/hyperactivity disorder. **Braz J. Psychiatry, Brazilian Psychiatric Association**, V. 42(3), P. 309-313, 2020.

ITABORAHY, C. A **Ritalina no Brasil: uma década de produção, divulgação e consumo**. Dissertação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. LASKY-SU, J., et al. A study of how socioeconomic status moderates the relationship between SNPs encompassing BDNF and ADHD symptom counts in ADHD families. **Behav Genet**, V. 37(3), P. 487-97, 2007.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, H. M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, V. 28(1) P. 46-54, 2016. LINHARES, M. I. **Estudo da ritalina® (cloridrato de metilfenidato) sobre o sistema nervoso central de animais jovens e adultos: aspectos comportamentais e neuroquímicos**. Dissertação (Mestrado em Farmacologia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Medicina, Fortaleza, 2012.

MACHADO, L. D. F. J.; CEZAR, M. J. d. C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças - reflexões iniciais. **Faculdade Maringá. Instituto Paranaense de Ensino**, 2007.

MAIA, C. R. M. (2010). **Avaliação da troca do metilfenidato de liberação imediata para o metilfenidato de liberação prolongada no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Dissertação - Universidade do Rio Grande do Sul, 2010.

MARTINS, F. A. G., et al. Metilfenidato em Crianças no Brasil: Análise Crítica de Publicações Científicas de 2004 a 2014. **Rev. de Neurocienc.**, V. 21(2), P. 190-204, 2015.

MCDOWELL, M., et al. Anthropometric reference data for children and adults: United States, 2003-2006. National Health Statistics Report (No. 10). **Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics**, 2008.

MIKLÓS, M.; FUTÓ, J.; KOMÁROMY, D.; BALÁZS, J. Executive Function and Attention Performance in Children with ADHD: Effects of Medication and

Comparison with Typically Developing Children. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, V. 16(20), P. 3822, 2019.

MOHER, D., et al. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA*. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, V. 24(2), 2015.

MOSER, S. J., et al. Right prefrontal brain activation due to stroop interference is altered in attention-deficit hyperactivity disorder – a functional near-infrared spectroscopy study. *Psychiatry Res Neuroim*, V. 173(3), P. 190–119, 2009.

MOZZER, G. N. D. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotsky, V. 33(2), 2008.

NARDIN, M. H. D.; SORDI, R. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, V. 13 (1), P. 97-106, 2009.

Organização das Nações Unidas. Report of the International Narcotics Control Board for 2011. Statistics for 2010. Acesso em: 03 agosto 2020.

ORTEGA, F., et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, V. 14 (34), P. 499-510, 2010.

PAGAMUNANI, A. (2008). Psicologia e educação: Dialogando com o diferente: a convivência e a pluralidade cultural. In: PLONER, KS., et al., org. **Ética e paradigmas na psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 126-139, 2008.

PAPALIA, D. E. & FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano – 12. ed. – **Dados eletrônicos**. – Porto Alegre, 2013.

PASTURA, G.; MATTOS, P. Efeitos colaterais do metilfenidato. **Rev. Psiq. Clín**, V. 31 (2), P. 100-104, 2004.

PENG, P-H., et al. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Its Pharmacotherapy, and Adrenal Gland Dysfunction: A Nationwide Population-Based Study in Taiwan. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, V. 17 (10), P. 3709, 2020.

PEREIRA, M. S. N. "Onde está a criatividade?", 1998.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, V. 5 (4), P. 391-402, 2005.

REIS, L. M. d. Controle Postural e Desenvolvimento Motor em Crianças com Paralisia Cerebral. **Rev Neurocienc**, V. 23(1), P. 7-8, 2015.

REIS, D. C. D.; CAVALCANTE, L. I. C. Avaliação de distorção cognitiva de autores de agressão sexual de criança s e adolescente (AASCAS): revisão sistemática da literatura. **Rev. da SPAGESP**, V. 20(2), P. 99-116, 2019.

RUBIA, K., et al. Effects of stimulants on brain function in attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. **Rev. Biol. Psychiatry**, V. 76(8), P. 616–628, 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemático: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, V. 11(1), P. 83-89, 2007. SCHERER, L.; GUAZELLI, C. T. Questões atuais sobre o uso da Ritalina e sua relação com o ambiente escolar. **Uniedu**, P. 1-19, 2016.

SCHUSTER, S. C, Desenvolvimento infantil em Vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil. Chapecó, 2016.

SCOPEL, D. T.; GOMEZ, M. S. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia** – Ano 2 – n 1, Faculdade de Aracruz – ES, 2006. SEIBERT, J., et al. Acute effects of 3,4-methylenedioxy-methamphetamine and methylphenidate on circulating steroid levels in healthy subjects. **Neuroendocrinology**, V. 100(1), P. 17–25, 2014.

SEN, S.; DUMAN R.; SANACORA, C. Serum brain-derived neurotrophic factor, depression, and antidepressant medications: meta-analyses and implications. **Rev. Biol Psychiatry**, V. 64(6), P. 527–532, 2008.

SENDERECKA, M., et al. Response inhibition of children with ADHD in the stop-signal task: an event-related potential study. **Int J Psychophysiol**, V. 85(1), P. 93–105, 2012. SERRA-PINHEIRO, M. A., et al. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Rev Bras Psiquiatr.**, V. 26(4), P. 273-6, 2014.

SILVA, R., et al. Efficacy of Two Long-Acting Methylphenidate Formulations in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a Laboratory Classroom Setting **Journal of child and adolescent psychopharmacology**, V. 15(4), P. 637–654, 2005.

SKOKAUSKAS, N., et al. Neuroimaging markers for the prediction of treatment response to methylphenidate in ADHD. **Eur J Paediatr Neurol**, V. 17(6), P. 543–551, 2013.

SLAMA, H., et al. Cognitive Improvement of Attention and Inhibition in the Late Afternoon in Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Treated With Osmotic-Release Oral System Methylphenidate. **Journal of Child Neurology**, V. 30(8), P. 1000-1009, 2014.

SOUZA, V. L. T. D.; ANDRADA, P. C. d. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, V. 30(3), P. 355-365, 2013.

SOUZA, J. M. D.; VERÍSSIMO, M. D. L. Ô R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, V. 23(6), P. 1097-104, 2015.

STEELE, M., et al. A randomized, controlled, effectiveness trial of OROS-metilphenifate compared ti usual, care with immediate-release metilphenidate in attention deficit-hyperactivity disorder. **Can J Clin Pharmacol**, V. 13 (1), P. 50-62, 2016.

TSAI S. J. Attention-deficit hyperactivity disorder may be associated with decreased central brain-derived neurotrophic factor activity: clinical and therapeutic implications. **Med Hypotheses**, V. 68(4), P. 896-9, 2007.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JÚNIOR, R. D. S. B. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, V. 35 (126), P. 689-698, 2005.

VENANCIO, S. I.; PAIVA, R. D.; TOMA, T. S. Uso do metilfenidato no tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) em crianças e adolescentes: parecer técnico-científico. São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: **Martins Fontes**, 2001. (Psicologia e pedagogia).

WANG, L.J., et al. The Trend in Morning Levels of Salivary Cortisol in Children With ADHD During 6 Months of Methylphenidate Treatment. **Journal of Attention Disorders**, V. 21(3), P. 254–261, 2017.

WANG, L.J., et al. Salivary neurosteroid levels and behavioural profiles of children with attention-deficit/hyperactivity disorder during six months of methylphenidate treatment. **J. Child. Adolesc. Psychopharmacol**, V. 24(6), P. 336-340, 2014.

ZATTONI, R. S. A autoestima em crianças da terceira infância e sua relação com o elogio no contexto educacional. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ZOLTOWSKI, A. P. C., et al. Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 30 (1), P. 97-104, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.029

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Fabíola Silva Matos¹
Michella Rita Santos Fonseca²
Daniel Brandão Menezes³

RESUMO

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) visa a criação de ambientes educacionais inclusivos e acessíveis a todos os alunos. Na formação continuada de professores de matemática, o DUA pode ser uma ferramenta valiosa para promover práticas pedagógicas que atendam à diversidade de aprendizes. Este estudo parte da premissa de que a formação continuada de professores de matemática muitas vezes não contempla estratégias inclusivas que considerem a diversidade dos alunos, assim, tem como problema analisar como o DUA pode contribuir para que os professores desenvolvam práticas mais equitativas e inclusivas no ensino de matemática? Tem por objetivos analisar as contribuições do DUA para a inclusão de alunos com e sem deficiência nas aulas de matemática, bem como a compreensão do DUA como ferramenta para a prática docente; e, elencar estratégias de formação continuada que incorporem os princípios do DUA. Para tanto, a pesquisa tem natureza bibliográfica, qualitativa, descritiva e exploratória. Onde foram analisadas teses e dissertações que abordem o uso do DUA na formação de professores de matemática nos últimos cinco anos. Os resultados apontam que o planejamento e desenvolvimento de aulas baseadas no DUA podem levar os professores a repen-

1 Mestranda do Curso de Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. UNILAB – CE fabiolamatoss1910@gmail.com ;

2 Doutoranda em Ensino da Universidade Federal do Ceará – RENOEN/UFC-CE, michellafonseca@yahoo.com.br;

3 Doutor em Ensino da Universidade Federal do Ceará – RENOEN/UFC - CE, brandaomenezes@hotmail.com;

sarem suas práticas docentes e buscar estratégias que visem promover um ensino de matemática acessível a todos. A formação continuada que integra o DUA pode resultar em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem. Por fim, através da formação em DUA propõe-se a valorização dos saberes e fazeres docentes em articulação com novos conhecimentos para subsidiar as análises e reflexões acerca das práticas de ensino da matemática no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva

Palavras-chave: Formação docente, Diversidade, Educação inclusiva, Matemática, Equidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial, sob uma perspectiva inclusiva, demanda a superação de desafios significativos. Pesquisas indicam a importância de implementar ações pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), considerando-o um meio essencial para promover a inclusão de alunos com diversas deficiências nas turmas regulares do Ensino Básico.

O DUA foi concebido por David Rose, Anne Meyer e outros estudiosos do Center for Applied Special Technology (CAST). O conceito foi inicialmente formulado para responder às exigências arquitetônicas. De acordo com Carletto e Cambiaghi (2007), o DUA se distingue pelo desenvolvimento de produtos que são acessíveis a todos os indivíduos, independentemente de características como idade, mobilidade, peso, altura, deficiências físicas ou limitações sensoriais.

Nos primórdios do DUA, o enfoque estava na utilização da tecnologia como um meio para promover a inclusão de estudantes com limitações. As tecnologias eram empregadas com o objetivo de oferecer novas oportunidades de engajamento e interesse ao público-alvo da educação especial. Atualmente, o DUA orienta que as práticas pedagógicas sejam elaboradas de modo a possibilitar que todos os alunos participem da aprendizagem comum, sem a necessidade de programas específicos, visando à inclusão plena no currículo e na vida acadêmica.

O DUA diz respeito a princípios e estratégias ligados ao desenvolvimento curricular, englobando “práticas de ensino a serem aplicadas com alunos tanto com deficiência quanto sem deficiência, focalizando a dimensão pedagógica” (Nunes; Madureira, 2015, p. 7).

Nesse contexto, o DUA pode ser interpretado como uma ampliação do Design Universal, visando expandir seus princípios em relação à flexibilização do currículo educacional, ao suporte à acessibilidade e, de forma primordial, ao processo de aprendizagem (Santos, 2016, p. 40).

Sob essa perspectiva, propomos investigar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Matemática, considerando tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem essa condição. É reconhecido que tal iniciativa representa um significativo desafio para a maioria dos educadores. Ademais, buscamos aprofundar a compreensão do DUA como uma

ferramenta essencial na prática pedagógica, bem como identificar estratégias de formação continuada que integrem os princípios desse modelo.

Neste contexto, a interação entre os componentes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a educação matemática adquire uma relevância ampliada para a sociedade, pois representa uma abordagem inovadora direcionada à promoção de uma educação mais inclusiva. Essa perspectiva assegura que a aprendizagem faça sentido para o aluno, possibilitando que este assuma um papel central em seu próprio processo educativo, por meio de práticas docentes fundamentadas nos princípios do DUA.

Refletir sobre as decisões pedagógicas que promovem uma educação Matemática de qualidade, considerando a inclusão dos alunos, constitui um aspecto fundamental de nossa pesquisa.

Com o objetivo de alcançar essa finalidade, conduzimos uma revisão da literatura, levando em conta pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com ênfase nos estudos publicados entre os anos de 2019 e 2024.

A prática e a teoria precisam estar conectadas. O aprendizado inicia-se pela prática, mas é essencial que essa prática seja acompanhada de uma teorização adequada.

A partir das informações obtidas, observou-se o interesse dos educadores em proporcionar uma educação inclusiva, conforme preconizado pelos dispositivos legais. Ademais, os professores expressaram o desejo de ter acesso a oportunidades de formação e de compartilhar experiências. É fundamental destacar que oferecer apenas conhecimentos teóricos sobre o DUA aos docentes não é adequado se a equipe escolar não trabalhar em colaboração, estimulando diálogos e reflexões sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A inclusão abrange aspectos que vão além da mera garantia da matrícula desses alunos na escola regular.

O DUA, sob essa perspectiva, apresenta-se como um importante aliado no processo de inclusão escolar efetiva, uma vez que seu objetivo central é promover a elaboração de práticas pedagógicas acessíveis à aprendizagem de todos os alunos em salas regulares. Essas práticas serão desenvolvidas a partir da colaboração entre o professor da sala de recursos e os demais docentes do ensino regular.

Nesta linha, as pesquisas nos oferecem subsídios que reforçam que a formação docente em DUA, valoriza os conhecimentos e as práticas docentes, em conexão com novas informações, para fundamentar análises e reflexões sobre as metodologias de ensino da matemática no âmbito da educação especial sob uma perspectiva inclusiva. Entretanto, considera-se relevante sugerir como um plano futuro a implementação de cursos de formação continuada na abordagem do DUA direcionados a professores de Matemática. Isso permitirá que esses profissionais reflitam sobre suas próprias práticas, uma vez que a reflexão é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação profissional. Nesse contexto, o docente é reconhecido como um agente ativo na construção de seus saberes profissionais, fundamentando-se em suas experiências e conhecimentos, além de sua capacidade de compreensão e (re) organização que emergem da interação entre teoria e prática.

METODOLOGIA

A investigação, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, concentrou-se na análise de artigos, teses e dissertações relacionadas ao tema dos últimos cinco anos, com o objetivo de efetuar uma revisão crítica da literatura gerada em nosso país. Neste tipo de investigação, é compreensível que o pesquisador “[...] busca participar, compreender e interpretar as informações, sem a intenção de generalizar. Além disso, em virtude da complexidade e da riqueza dos detalhes dos aspectos observados, a pesquisa limita-se a uma amostra reduzida e sem controle mensurável” (Cazorla e Utsumi, 2010, p.86).

No que diz respeito aos procedimentos, a presente pesquisa é categorizada como bibliográfica, uma vez que “[...] de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), essa modalidade visa revisar estudos utilizando documentos escritos como material de análise, extraídos de arquivos e acervos.” (Utsumi et al., 2007, p. 91).

A busca por estudos que conectem temas como Desenho Universal para Aprendizagem, Formação de Professores e Educação Matemática constituiu um fator motivador para a execução desta revisão bibliográfica. Consideramos que pesquisas que abordam essas questões têm grande potencial para contribuir com o aprimoramento de uma educação inclusiva de qualidade.

Por meio deste tipo de investigação, foram implementadas diversas etapas com o intuito de organizar o trabalho e direcionar os esforços e o planejamento

da pesquisa. O processo de análise dos resultados e as considerações finais foram previamente estabelecidos e definidos a partir do problema de pesquisa, do objetivo geral e das justificativas para a realização do estudo.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi selecionado como fonte de dados. Este portal brasileiro de informações científicas desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação Stricto Sensu em nível nacional. Além de proporcionar uma navegação eficiente e acesso ao acervo, o portal reúne e divulga, em uma única plataforma de pesquisa, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições educacionais e de pesquisa brasileiras.

Na sequência, tornou-se imprescindível estabelecer os strings a serem utilizados nas pesquisas. À luz do tema e dos objetivos da investigação, identificamos que os strings mais significativos a serem empregados na busca pelos trabalhos são: “Desenho Universal para Aprendizagem, Formação de Professores e Educação Matemática Inclusiva”.

Com base na definição dos termos, estruturamos três alternativas de pesquisa: a primeira compreendeu os descritores “Desenho Universal para Aprendizagem AND Educação Matemática Inclusiva”; “Desenho Universal para Aprendizagem AND Formação de Professores”; e por último “Formação de Professores AND Educação Matemática Inclusiva”.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, identificamos 9 trabalhos na primeira busca que envolveu os descritores “Desenho Universal para Aprendizagem AND Educação Matemática Inclusiva”, a segunda busca foi feita utilizando os termos “Desenho Universal para Aprendizagem AND Formação de Professores” onde encontramos 37 trabalhos, na terceira busca empregando os termos “Formação de Professores AND Educação Matemática Inclusiva”, apareceram na pesquisa 79 trabalhos.

Os critérios adotados para a inclusão em nosso levantamento foram os seguintes: I) estudos desenvolvidos no campo da Educação; II) sob a ótica do Desenho Universal para Aprendizagem aplicado ao ensino de Matemática; III) que envolvem educadores de Matemática ou aqueles que ministram aulas dessa disciplina; IV) docentes que lecionam Matemática a estudantes com deficiência na educação básica; V) formação de professores de Matemática à luz do DUA.

Após a implementação dos critérios de inclusão, dos nove estudos identificados que abordavam os termos “Desenho Universal para Aprendizagem AND Educação Matemática Inclusiva”, foram excluídos seis, os quais estavam diretamente associados a jogos matemáticos, consultoria e ensino colaborativo. Assim, permaneceram três trabalhos.

No que tange ao tema “Desenho Universal para Aprendizagem AND Formação de Professores”, foram identificados 37 trabalhos inicialmente. Dentre esses, selecionamos apenas dois, excluindo pesquisas que abordavam assuntos como ensino remoto, práticas colaborativas, educação de jovens e adultos, tecnologias assistivas e materiais didáticos sensoriais. Ademais, decidiu-se também pela exclusão de três trabalhos já considerados em uma pesquisa anterior.

Ainda sobre os critérios de inclusão, analisamos os trabalhos selecionados com os termos Formação de Professores AND Educação Matemática Inclusiva, dos quais eliminamos 75, sendo selecionadas duas pesquisas.

Foram excluídas as duas pesquisas previamente abordadas, assim como aquelas que apresentavam temáticas distintas daquelas estabelecidas nos critérios de inclusão, a saber: deficiência auditiva, dislexia, ensino de Química, ensino de Ciências, deficiência intelectual, Libras, síndrome de Down, síndrome de Asperger, superdotação, educação sexual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), múltiplas deficiências, ensino de Ciências Biológicas, ensino de Física, surdocegueira, ensino de Língua Inglesa, pessoas idosas, período pandêmico e gestão escolar; dentre outros temas que não se alinhavam à Educação Matemática Inclusiva.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como do filtro temporal, foram identificados um total de sete trabalhos: dois abordando o descritor Desenho Universal para Aprendizagem AND Educação Matemática Inclusiva; três trabalhos relacionados aos termos Desenho Universal para Aprendizagem AND Formação de Professores; e dois outros que se referem aos termos Formação de Professores AND Educação Matemática Inclusiva.

Entre os sete trabalhos, um consiste em uma tese de doutorado e os demais seis são dissertações de mestrado, conforme exposto no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Dados bibliográficos

Título	Autor(a)	Tipo	Ano	Instituição
Professoras que ensinam matemática no contexto da Educação Especial: uma aventura formativa sob as ondas da prática criadora em busca da práxis inclusiva.	Oliveira, E.S.D.	Tese	2023	UFMS
Encontros docentes: contribuições para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva nos anos finais do Ensino Fundamental	Rosa, J.F. D	Dissertação	2022	UNIVATES
Formação continuada com professores de Matemática do Ensino Médio para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).	Silva, L.A.S.D.	Dissertação	2022	UNIFESSPA
A reflexão no processo formativo de professores de matemática na perspectiva da aula inclusiva.	Silva, P.S.G.D.	Dissertação	2021	ANHANGUERA
Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva: vivências de professores do Ensino Fundamental.	Silva, R.B. D.	Dissertação	2021	UFSCar
A formação do professor na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	Monechi, A.B.	Dissertação	2019	FVC
Formação Continuada para Professores de Matemática Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem.	Neves, F.P.D.L.	Dissertação	2019	UESC

Com o intuito de proporcionar uma organização mais eficaz e facilitar a compreensão durante a leitura, os trabalhos foram classificados em três categorias: 1. Educação Matemática Inclusiva; 2. Desenho Universal para Aprendizagem; e 3. Formação Docente. Os resultados obtidos, assim como as discussões pertinentes, serão estruturados em tópicos, visando descrever as obras selecionadas com base nas estratégias de revisão previamente delineadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerar uma formação de professores que promova uma educação de qualidade, especialmente sob a ótica de uma Educação Matemática Inclusiva fundamentada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, exige o desenvolvimento de novas ferramentas, métodos, conceitos e estratégias pedagógicas que busquem tornar as atividades escolares acessíveis a todos os

alunos. Com base nesse princípio e tendo em vista a categorização estabelecida para nossas investigações, apresentamos a análise dos trabalhos selecionados.

A seguir, serão discutidos os estudos que se inserem na categoria de Educação Matemática Inclusiva. Essa categoria tem como objetivo destacar a viabilidade de elaborar atividades pedagógicas em Matemática que contemplem todos os estudantes da educação básica, em um contexto escolar inclusivo e equitativo.

Silva (2021) conduziu uma pesquisa cujo problema central consiste em explorar as experiências de docentes a respeito das práticas inclusivas na Educação Matemática, voltadas para alunos que são o público-alvo da Educação Especial. O objetivo primordial do estudo foi investigar como se constituem essas vivências de professores e professoras em relação às abordagens pedagógicas adotadas sob a ótica da inclusão na Educação Matemática, aplicadas a estudantes desse público específico. (Silva, 2021, p.30).

A investigação intitulada “Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva: vivências de professores do Ensino Fundamental” foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, com ênfase nas experiências e percepções dos docentes. Os principais aspectos metodológicos incluem a participação de sete professoras e um professor do ensino fundamental, todos engajados no trabalho com alunos da Educação Especial. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educadores participantes, o que possibilitou uma exploração aprofundada das práticas pedagógicas e das vivências dos docentes em relação à educação matemática inclusiva.

A análise dos dados fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, adotando o conceito de “perezhivanie” proposto por Vygotsky como unidade de análise; esse conceito refere-se à experiência vivida e à maneira pela qual os indivíduos percebem e interpretam suas vivências. As entrevistas foram transcritas e analisadas qualitativamente para identificar temas e padrões atinentes às práticas inclusivas e aos desafios enfrentados pelos professores. Esses métodos proporcionaram uma compreensão detalhada das práticas e dos obstáculos encontrados pelos docentes na implementação de uma educação matemática inclusiva.

Oliveira (2023), em sua pesquisa denominada Professoras que ensinam matemática no contexto da Educação Especial: uma aventura formativa sob as ondas da prática criadora em busca da práxis inclusiva, examina de que maneira o trabalho colaborativo realizado por educadores de Matemática, inseridos no

âmbito da Educação Especial e Inclusiva, pode favorecer a construção da práxis criadora. (Oliveira, 2023, p. 35)

Durante a investigação, diversos obstáculos foram enfrentados, entre os quais se destacam:

As distintas realidades e contextos escolares das professoras participantes demandaram adaptações específicas nas estratégias e metodologias abordadas; algumas educadoras apresentaram resistência inicial à adoção de novas práticas pedagógicas inclusivas, optando por métodos tradicionais; a falta de recursos materiais e tecnológicos nas instituições de ensino dificultou a aplicação de algumas das estratégias sugeridas durante as oficinas; a carga excessiva de trabalho das professoras e a escassez de tempo disponível para sua participação ativa nas oficinas e na implementação das novas práticas constituíram desafios recorrentes.

Esses obstáculos ressaltam a relevância de um suporte contínuo e de políticas educacionais que incentivem a formação e valorização dos professores para uma implementação efetiva de práticas inclusivas.

Este estudo foi conduzido por meio de diversas etapas e métodos:

Inicialmente, foram organizadas oficinas virtuais com as professoras participantes, nas quais estratégias pedagógicas inclusivas foram discutidas e desenvolvidas. Essas oficinas funcionaram como um espaço propício para a troca de experiências e a construção colaborativa do conhecimento. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas visando aprofundar a compreensão das percepções e vivências das professoras em relação ao ensino inclusivo e às práticas criativas.

Durante o período em que o estudo ocorreu, a observação participante possibilitou aos pesquisadores acompanhar de maneira próxima as práticas pedagógicas das docentes, bem como a aplicação das estratégias abordadas nas oficinas em suas salas de aula. Ademais, foram analisados documentos como planos de aula, relatórios e materiais didáticos utilizados pelas professoras com o intuito de compreender melhor a implementação das práticas inclusivas. As professoras também foram encorajadas a manter diários reflexivos, nos quais registravam suas experiências, desafios e considerações sobre o processo de ensino inclusivo.

Esses métodos de coleta de dados possibilitaram uma análise abrangente e detalhada das práticas pedagógicas adotadas pelas professoras e dos efeitos das oficinas na promoção de uma educação inclusiva e criativa.

As professoras envolvidas no estudo conseguiram elaborar e executar práticas pedagógicas que são mais inclusivas, realizando adaptações em suas metodologias para melhor atender às demandas dos alunos com deficiência. A pesquisa demonstrou a relevância do trabalho colaborativo entre as educadoras, que favoreceu um ambiente propício à troca de experiências e ao suporte mútuo, essencial para a elaboração de estratégias inclusivas. As oficinas virtuais estimularam a utilização de tecnologias digitais como recursos pedagógicos, o que ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem inclusiva. As participantes aprimoraram sua capacidade de reflexão crítica acerca de suas práticas pedagógicas, identificando aspectos a serem aperfeiçoados e buscando constantemente inovações em suas abordagens metodológicas. Os resultados indicaram um impacto positivo na inclusão escolar, com relatos sobre melhorias no engajamento e no desempenho dos alunos com deficiência, além de uma maior sensibilização e compreensão por parte das professoras em relação às necessidades desses estudantes.

Na categoria de Desenho Universal para Aprendizagem, foram selecionados trabalhos que aplicaram o DUA na educação, nos processos de ensino e aprendizagem. Com base nesses critérios, três trabalhos foram escolhidos e serão apresentados e analisados a seguir.

Silva (2021) investigou de que maneira a formação continuada de professores de matemática pode favorecer a inclusão escolar, aplicando os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O estudo teve como objetivo reconhecer e criar práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de todos os alunos, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e justo. (Silva, 2021, p.26)

A formação continuada de professores de matemática do ensino médio é um pilar fundamental para a inclusão escolar, proporcionando aos educadores as ferramentas necessárias para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem inovadora que visa a criação de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências, participem plenamente do processo educativo. A implementação do DUA na formação continuada pode resultar em práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis, que reconhecem a variabilidade dos alunos e buscam eliminar as barreiras ao aprendizado. Com o apoio de políticas públicas e uma abordagem colaborativa na formação, os professores podem

desenvolver estratégias didáticas que promovam uma educação matemática mais equitativa e eficaz.

Neste estudo, a metodologia empregada consistiu em oficinas de formação continuada, nas quais os professores de matemática participaram de atividades teóricas e práticas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Essas oficinas proporcionaram um espaço para a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A pesquisa adotou uma abordagem colaborativa, incentivando a troca de saberes e vivências entre os educadores participantes. Isso possibilitou a criação conjunta de estratégias pedagógicas inclusivas. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas para reunir dados sobre as percepções e experiências dos professores em relação à inclusão escolar e às práticas pedagógicas que utilizavam. A observação participante foi utilizada para monitorar a implementação das estratégias debatidas nas oficinas e compreender melhor o contexto escolar dos docentes. Além disso, documentos como planos de aula, relatórios e materiais didáticos foram analisados para avaliar como os princípios do DUA estavam sendo integrados nas práticas pedagógicas.

A autora evidenciou os seguintes resultados: a relevância da formação continuada, fundamentada em princípios inclusivos como os do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), na transformação das práticas docentes e na promoção de uma educação mais equitativa. Os educadores demonstraram um aumento na sensibilidade e compreensão das necessidades dos alunos com deficiência, refletindo-se em abordagens mais inclusivas e acolhedoras. Esse processo formativo ofereceu aos docentes um espaço propício para reflexão e compartilhamento de experiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo e a atualização dos saberes. A incorporação dos princípios do DUA nas práticas pedagógicas resultou em aulas que se tornaram mais inclusivas e adaptadas às exigências de todos os estudantes. Observou-se um impacto positivo na inclusão escolar, evidenciado por melhorias no engajamento e no desempenho dos alunos com deficiência, além de uma maior integração desses estudantes no contexto escolar.

Monechi (2019) realizou uma investigação acerca da convergência entre as práticas pedagógicas dos educadores da classe regular na EEEFM Manoel Salustiano de Souza e os princípios que fundamentam as práticas de inclusão do aluno PAEE. (Monechi, 2019, p.18)

A metodologia empregada nesta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem mista, que integra métodos quantitativos e qualitativos. De maneira específica, o estudo é classificado como um caso aplicado. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, possibilitando uma análise abrangente das práticas pedagógicas dos docentes em relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Segundo o autor, ao término de sua pesquisa apontam para um panorama positivo quanto à adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na EEEFM Manoel Salustiano de Souza. Os educadores manifestaram um elevado interesse por processos formativos direcionados à educação especial. As práticas pedagógicas observadas já incorporam elementos que promovem a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Contudo, foram identificados alguns obstáculos, incluindo a necessidade de recursos adicionais e de um suporte contínuo para a capacitação dos docentes.

Neves (2019), em sua pesquisa, analisa a formação continuada de docentes de matemática, enfatizando a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como meio de favorecer práticas pedagógicas inclusivas. O estudo tem como finalidade investigar de que forma a formação continuada pode habilitar os professores de matemática na aplicação dos princípios do DUA em suas abordagens didáticas, com o intuito de incluir todos os alunos. (Neves, 2019, p.15)

A pesquisa em questão implica na geração de conhecimento e na formação de docentes por meio da cooperação entre os envolvidos. A investigação foi conduzida com docentes da educação básica e alunos de cursos de licenciatura, propiciando um ambiente voltado para a formação contínua e o intercâmbio de experiências teóricas e práticas. Foram promovidos encontros formativos que englobaram a análise de casos, a elaboração de planos de aula fundamentados no DUA e a implementação dessas aulas, acompanhadas por registros em diários de campo.

O autor desta que sua pesquisa contou com a participação de três educadores que lecionam matemática na Educação Básica, abarcando tanto os Anos Finais quanto o Ensino Médio, em turmas que incluíam pelo menos um aluno com deficiência. As formações foram realizadas durante o período das Atividades Complementares (AC), somando um total de cinco encontros. Durante esses encontros, foram abordados referenciais teóricos e práticas peda-

gógicas inclusivas, além da discussão sobre a abordagem do Design Universal para Aprendizagem (DUA).

A formação continuada embasada nos princípios do DUA possibilitou que os docentes realizassem uma reflexão crítica acerca de suas abordagens pedagógicas, favorecendo um ensino que se demonstra mais inclusivo. Nesse contexto, o autor destaca a intensificação das discussões a respeito de práticas pedagógicas inclusivas, visando a melhoria do processo de elaboração dessas abordagens à luz dos fundamentos do DUA.

A categoria Formação de Professores destacou-se como a que gerou o maior volume de resultados em nossas investigações. Devido à sua natureza abrangente, fez-se necessário aplicar alguns filtros.

Rosa (2022), em sua pesquisa intitulada “Encontros docentes: contribuições para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva nos anos finais do Ensino Fundamental”, propõe-se a examinar de que maneira os encontros de estudo e debate entre professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião favorecem a prática do ensino inclusivo. (Rosa, 2022, p.23)

A investigação denominada “Encontros Docentes: Contribuições para o Ensino Inclusivo na Perspectiva de uma Docência Inventiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental” foi conduzida com a finalidade de examinar de que maneira encontros dedicados ao estudo e à discussão entre educadores podem favorecer o ensino inclusivo. A abordagem metodológica adotada foi colaborativa, favorecendo o intercâmbio entre teorias e práticas pedagógicas.

Os encontros foram realizados com professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Cai/RS. Durante essas reuniões, diversas questões pertinentes à inclusão escolar foram debatidas e estratégias de ensino fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) foram desenvolvidas. As participantes também redigiram cartas expressando suas concepções sobre o ensino inclusivo.

A pesquisa fundamentou-se em referências pós-estruturalistas para efetuar a análise dos dados obtidos, ressaltando a relevância dos momentos coletivos de compartilhamento e diálogo no fortalecimento das práticas educativas inclusivas e inovadoras.

Esta investigação ressaltou os seguintes aspectos: Fortalecimento da Prática Docente: Os encontros criaram um ambiente propício para a reflexão e a troca de experiências, permitindo que as professoras aprimorassem suas prá-

ticas em direção a abordagens mais inclusivas e criativas; Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas: As discussões e atividades realizadas ao longo dos encontros culminaram na formulação de estratégias pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), voltadas para atender às necessidades de todos os alunos; Valorização do Trabalho Colaborativo: A pesquisa evidenciou a relevância do trabalho colaborativo entre os educadores na construção de um ensino mais inclusivo e inovador; a troca de ideias e experiências foi crucial para a adoção de práticas inovadoras; Impacto Positivo na Inclusão Escolar: As professoras relataram um aumento na compreensão e sensibilidade em relação às questões de inclusão, o que se refletiu em suas práticas pedagógicas e nas interações com os alunos.

Esses achados demonstram como a formação continuada e os espaços de diálogo entre professores podem desempenhar um papel significativo na promoção do ensino inclusivo.

Silva (2021) em sua investigação abordou como tema central a identificação dos aspectos reflexivos que se manifestam nas ações executadas com docentes de Matemática, à luz da perspectiva de Zeichner, além da “descrição das narrativas que surgiram ao longo da realização da Oficina de Educação Matemática Inclusiva – OEMI, sob o olhar de Ponte.” (Silva, 2021, p.19)

Sua pesquisa, de abordagem qualitativa, foi organizada em três etapas: A investigação da literatura atual sobre a formação de professores, a prática da reflexão crítica e os preceitos da educação inclusiva. A aplicação de entrevistas e questionários direcionados a docentes de matemática com o intuito de compreender suas vivências e métodos pedagógicos. A realização de observações diretas em aulas de matemática para reconhecer práticas inclusivas e instantes reflexivos. E a análise dos dados, aventada.

Segundo a autora a avaliação e a interpretação dos dados foram denominadas como nossas descobertas. Os dados obtidos foram estruturados por meio de questionários, fichas de atividades, discussões, Cenários Reflexivos e das interações que ocorreram em nossa Oficina de Educação Matemática Inclusiva - OEMI. Além desses instrumentos, a pesquisadora fez anotações sobre as observações durante os encontros, as quais serviram como base para nossas análises.

Promovemos com os seis professores de Matemática o nosso “I Cenário Reflexivo da OEMI”, em que discutimos sobre os entraves vivenciados no ambiente escolar com relação à Educação

Inclusiva e as particularidades das salas de aula. Esse foi um momento com ricas contribuições, principalmente, porque, para alguns dos nossos participantes, os alunos que são público-alvo da Educação Inclusiva precisam de laudo para comprovar a sua deficiência, para que os professores possam adaptar as atividades em Matemática. (Silva, 2021, p.104)

Após a análise das observações e discussões a autora, constata, por meio das ações realizadas pelos docentes, a presença do elemento reflexão acerca da prática.

Ao término da pesquisa, a autora chega à conclusão de que houve uma reflexão crítica acerca das ações executadas durante o processo investigativo, a qual favoreceu o desenvolvimento profissional dos educadores, auxiliando-os na adaptação de suas práticas pedagógicas rumo a uma maior inclusão. Observamos nas declarações dos docentes a complexidade que envolve o ensino de Matemática sob a ótica da Inclusão. A formação docente deve viabilizar debates acerca das diversas perspectivas, vinculadas à justiça social, à educação para a diversidade e à Inclusão, entre outras iniciativas que buscam uma reestruturação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi investigar a produção científica relacionada à formação de professores de Matemática, à luz da aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. A intenção é destacar as contribuições do processo formativo para a promoção da Educação Inclusiva, potencializadas pela melhoria do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Os achados da investigação indicam a urgência de investimentos em novos modelos de formação que possibilitem aos profissionais a experiência desses aspectos ao longo de seu processo educacional, buscando proporcionar um suporte que favoreça o desenvolvimento de práticas docentes mais alinhadas aos desafios impostos pela diversidade.

Na avaliação dos estudos, ficou evidente que, com frequência, o docente não encontra motivação suficiente para alterar sua prática pedagógica, elaborar planos inovadores e realizar abordagens diferenciadas. Isso ocorre porque as condições de trabalho, assim como a cultura escolar, nem sempre favorecem

essa mudança nem exigem resultados significativos dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Dentro desse cenário, a ausência de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino impede a efetivação de mudanças nas práticas pedagógicas, as quais, em algumas ocasiões, são abordadas pelos programas de formação continuada.

Ademais, as investigações apontam que os educadores devem assumir um papel ativo em suas práticas, explorando os contextos nos quais estão inseridos e participando de intercâmbios diários sobre as dinâmicas presentes em suas salas de aula, nas instituições em que trabalham e nas distintas escolas brasileiras, com o objetivo de aprimorar a educação e promover a formação de escolas inclusivas.

Observa-se que a formação desempenha um papel crucial no desenvolvimento do docente de matemática, sendo fundamental para o ciclo contínuo de ação/reflexão/ação em sua prática pedagógica, propiciando um processo incessante de autoavaliação em relação ao planejamento e aos resultados alcançados por meio deste.

Destarte, a construção de escolas inclusivas configura-se, assim, como um processo incessante de refinamento das práticas, da formulação de conceitos e da transformação de mentalidades, posturas e ações.

Por fim, o DUA estabelece diretrizes voltadas para a promoção da aprendizagem entre todos os alunos. As orientações associadas ao princípio da representação são frequentemente evidenciadas nas falas dos professores nos estudos examinados, pois se relacionam com as maneiras como os educadores apresentam conceitos e conteúdos durante as aulas. No entanto, não se encontram indícios nas comunicações referentes aos princípios de engajamento e às diversas formas por meio das quais o aluno pode demonstrar sua aprendizagem. Assim sendo, apesar de haver sinais da implementação do DUA na prática docente, a carência de conhecimento sobre essa abordagem pode ter um efeito adverso na realização da educação inclusiva, o que sugere a necessidade de processos formativos mais robustos que proporcionem ao docente uma compreensão profunda tanto da teoria quanto da prática.

REFERÊNCIAS

CAST. **Design for Learning guidelines: Desenho Universal para a aprendizagem.** Estados Unidos: CAST, 2011.

CAZORLA, I. M. e UTSUMI, M. (2010). “Reflexões sobre o ensino de estatística na educação básica”, in: CAZORLA, I. e SANTANA E. (orgs.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum.

FIORENTINI, D., LORENZATO, S. (2006). **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, Autores Associados.

LANUTI, J. E. de O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D.; MANTOAN, M. T. E. **Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva**. TICs & EaD em Foco, São Luís, v. 8, n. 2, p. 103–116, 2022. DOI: 10.18817/ticseademfoco.v8i2.630. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/630>. Acesso em: 02 de setembro de 2022.

MONECHI, ALESSANDRA BOLDRINI. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)** 2019 102 f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2019

NEVES, FRANK PRESLEY DE LIMA. **Formação Continuada para Professores de Matemática Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2019 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

NUNES, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, **Da Investigação às Práticas**, 5(2), 126 - 143.

OLIVEIRA, EDVANILSON SANTOS DE. **Professoras que ensinam matemática no contexto da educação especial: uma aventura formativa sob as ondas da prática criadora em busca da práxis inclusiva**. 2023.290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

ROSA, JOSIANE FREITAS DA. **Encontros docentes: contribuições para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2022 127 f. Dissertação (Mestrado) — UNIVATES, Lajeado, 2022.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SANTOS, CARLOS EDUARDO ROCHA DOS. **Ambiente Virtual de Aprendizagem e Cenários para investigação: contribuições para uma Educação Financeira acessível** 03/11/2016 280 f. Tese (Doutorado). UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO, São Paulo.

SILVA, LIDIANE ANDRADE SOUSA DA. **Formação continuada com professores de Matemática do Ensino Médio para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)** 2022 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, 2022.

SILVA, PAULA SOARES GOMES DA. **A reflexão no processo formativo de professores de matemática na perspectiva da aula inclusiva.** 2021 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhanguera. São Paulo, 2021.

SILVA, ROSIMEIRE BRITO DA. **Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva: vivências de professores do Ensino Fundamental.** 2021 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, 2021.

UTSUMI, M. C.; CAZORLA, I. M.; VENDRAMINI, C. M. M.; MENDES, C. R. Questões metodológicas dos trabalhos de abordagem quantitativa apresentados no GT19-ANPEd. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/586>. Acesso em: 11 set. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar.** Revista Educação Unisinos. Vol. 22(2), p. 147-155, 2018. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.030

PROPOSTAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO EM ENSINO DE HISTÓRIA.

Carla Renata Vieira Rodrigues¹

RESUMO

O e-book aqui apresentado é um material de apoio que propõe viabilizar a construção de conhecimento histórico em sala de aula de forma inclusiva, coletiva e interdisciplinar, possibilitando que o(a) professor(a) interaja com os todos os estudantes por meio da problematização de fontes históricas e da utilização de recursos didáticos variados. Trata-se de um conjunto de atividades pensado a partir de condições concretas do trabalho em sala de aula, de modo a ser adaptado em qualquer ambiente escolar, explorando os conteúdos abordados no livro didático do componente de História ao longo do ano letivo. As sequências didáticas respeitam a diversidade de possibilidades para as aulas de cada professor(a), como se verificará pela variedade de materiais e recursos sugeridos para a realização das atividades propostas. O material que apresento tem como público-alvo os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais, uma vez que o tema central é a linguagem e as formas de expressão de algumas civilizações da História Antiga. Espero que esse trabalho inspire os(as) colegas docentes a realizar novas experiências, principalmente visando a Educação Inclusiva, nesta intensa jornada que é o ensino de História comprometido com a formação cidadã e com a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino de História, História Antiga, Educação, Sequências Didáticas

1 Mestra em Ensino de História pela UFRN (2020), Pós-graduada em AEE e Educação Especial pela Faculdade Única de Ipatinga – FUNIP (2020), Graduada em História pela UFC (2010), Professora Efetiva de História da Prefeitura Municipal de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza – Ceará. Email: renatavrevo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da linguagem na mediação das relações humanas, o objetivo destas sequências de atividades é utilizar práticas de linguagem historicamente diversificadas para estimular a comunicação, interação e integração entre alunos de escolas que possuem crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais em seu corpo discente.

Com isso, desejo que haja a promoção de uma educação inclusiva a partir da construção de valores, tais como solidariedade, empatia e respeito, buscando sempre o diálogo entre todos os seus discentes e, assim, efetivar a cidadania no chão da sala de aula e demais espaços da sociedade.

Para que entendam o que isso significa, é necessário falar um pouco sobre o porquê deste caderno ter uma proposta inclusiva, ou seja, que abrange todos os estudantes, e não somente aqueles que são público-alvo da Educação Especial. Na dissertação em que registrei os estudos e reflexões que fundamentam este material, verifiquei que a Educação Especial se caracteriza por ser uma política pública direcionada às crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento etc. Por seu turno, a Educação Inclusiva é uma política pública direcionada a todos os indivíduos que têm necessidades educacionais especiais.

Embora a Educação Inclusiva contemple as crianças com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento etc., não se restringe a elas. Isso porque, em algum momento da escolarização, qualquer criança pode apresentar dificuldade de aprendizagem, sobretudo quando integra grupos historicamente marginalizados e excluídos (por fatores socioeconômicos, étnicos, linguísticos etc.), que enfrentam dificuldade em ter acesso não somente à educação, mas também a outros direitos sociais.²

Portanto, apresento este trabalho com o intuito de ser uma tentativa de aproximação a essa proposta inclusiva. Isso significa que, embora haja preocupações com estudantes que possuam deficiências, o objetivo maior é fazer com que todos os alunos compreendam as diferenças, de maneira a reconhecê-las

2 Para um maior esclarecimento sobre esse debate, sugiro a leitura do capítulo 1 da dissertação, bem como entender parte dessa discussão presente no texto das autoras Cláucia Honnef; Fabiane Vanessa Breitenbach e Fabiane Adela Tonetto Costas "Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil", publicado pela Revista Ensaio: aval, pol, públ, Educ. (2016).

como algo positivo, estimulando a inserção de todos na comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a formação cidadã.

Para promover uma educação inclusiva que esteja preocupada com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as questões relacionadas à linguagem tornam-se particularmente importantes, pois, no geral, esses alunos têm dificuldade de comunicar-se dentro do contexto escolar.³

Para ser possível dimensionar o impacto desse problema e dos desafios que o envolvem, elaborei questionários, que foram aplicados em minha escola, e estudei alguns autores que debatem o tema.⁴

Percorrendo esse caminho, percebi que a comunicação é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, que tendem a ficar isolados e manter pouco contato com os outros estudantes no contexto escolar.

Tendo em vista esse desafio, este documento tem como finalidade promover inclusão por meio da linguagem, buscando possibilitar o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, pois acredito que todas elas, e aqui destaco as licenciaturas em especial, devem mobilizar seus conhecimentos no trabalho com esse público em sala de aula.

Ou seja, acredito que nenhum componente curricular pode se abster de se preocupar com esses alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que o objetivo de promover formação cidadã nos exige assumir o compromisso de experimentar práticas de ensino inclusivas.

A escolha pelo público-alvo do 6º ano do Ensino Fundamental justifica-se pela minha própria prática didática com esses alunos, haja vista que já leciono há bastante tempo para essa série e sinto-me familiarizada com as suas dificuldades e problemas. Ao longo dos anos em que tenho exercido a docência, tenho realizado diversas experiências de ensino-aprendizagem as quais me habilitaram a construir conhecimento qualificado acerca deste tema, considerando as características dos discentes que cursam essa série, em específico.

3 Este estudo utilizou como base um questionário aplicado com 325 alunos da escola EMEIEF José Martins Rodrigues, a qual lectionei, e que trouxe à tona questionamentos acerca da problemática da linguagem e comunicação mesmo dentro de uma escola considerada inclusiva. O questionário encontra-se anexo ao fim minha dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31797>. Acesso em 11 de out. 2024.

4 Para mais informações sobre este assunto, conferir: TAKASE, Érica Mayumi; CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, mai./ago. 2010.

Além dessa condição, sei, com base estudos já realizados⁵, que essa etapa de ensino é uma das mais desafiadoras para os profissionais de educação, constituindo-se como um momento-chave em que a mudança na dinâmica da rotina escolar, com múltiplos professores e componentes curriculares, tende a contribuir para as muitas reprovações, sendo também um momento de transição entre a infância e a adolescência, implicando mudanças físicas e emocionais. Apesar dos desafios, escolhi direcionar a atenção para os alunos do 6º ano por acreditar que, já que estão começando uma nova fase de ensino, esse também é o período ideal para construirmos as bases de novos conhecimentos que serão fundantes para a formação cidadã.

Então, para o processo de formação dessas crianças, fazer esse investimento de reconhecimento e valorização da diversidade no 6º ano é uma opção estratégica. Esses estudantes estão começando uma nova etapa e, se aprenderem desde então a ter outro comportamento frente aos colegas com particularidades e necessidades diversas, esperamos que no desenrolar do Ensino Fundamental e Médio sigam de maneira mais exitosa o processo de convivência social sem preconceitos e sem práticas de bullying, com a diversidade sendo considerada como algo positivo, que deve ser reconhecida e respeitada dentro e fora da sala de aula.

Logo, este e-book é uma síntese e uma forma de agrega estas possibilidades, buscando sempre promover a igualdade e a valorização das diferenças.⁶ Partindo do princípio de que o processo de comunicação ocorre em todas as civilizações e que o ato de comunicar-se é inerente ao ser humano, seja por meio de imagens e símbolos, seja por meio de uma língua escrita, sabendo ainda que os alfabetos são legado de diversas culturas, foi elaborado este caderno de estudo, estruturado na forma de sequências didáticas, para ser trabalhado durante o ano letivo, possivelmente utilizando uma temáticas por semestre, na medida em que você, profissional, esteja tratando dos assuntos sugeridos. Para ajudar os colegas nessa empreitada, também trouxe leituras complementares

5 Sobre este assunto, conferir: SANTOS, Almir Carlos dos. Fracasso escolar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Escola José Augusto Barreto – JAB. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013. Anais [...]. Araraquara: UNESP, 2013, p. 1-25. (Tema: Aproximando agendas e agentes).

6 Para compreender melhor esta escolha e análise, conferir o item 3 – Plano, que especifica e justifica o formato da dissertação.

que vão agregar conhecimento e capacitá-los para executar as propostas aqui apresentadas.

Este material síntese aborda as seguintes formas de comunicação: pintura rupestre e escrita romana.⁷ A escolha por essas formas de expressão deu-se pela preocupação em apresentar uma proposta articulada ao currículo de História, pois a escrita como forma de linguagem social é um dos temas presentes entre os objetos de aprendizagem do 6^o Ano, conforme proposto na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC requer que os alunos identifiquem os princípios norteadores da produção do conhecimento histórico e aprendam sobre contextos históricos específicos recorrendo a diferentes linguagens, sendo a escrita uma das principais formas de registro da experiência humana na História, o que reforça a validade da proposta.

Nos livros didáticos, a temática da escrita e linguagem está estreitamente associada ao estudo das civilizações antigas, assunto que tradicionalmente já era abordado no 6^o Ano. A perspectiva de conhecer sociedades tão distintas e distantes, no tempo e no espaço, também torna esse um momento propício para investir fortemente junto aos alunos nas discussões acerca da diversidade, facilitando a utilização de sequências didáticas sugeridas, sem a necessidade de sair do seu conteúdo programático e planejamento anual.

A proposta, portanto, é agregar novas experiências de abordagem ao currículo escolar ao qual você, professor, está familiarizado, somando novas possibilidades de trabalho com assuntos aos quais já está acostumado a trabalhar em sala de aula, abordando, no entanto, uma perspectiva interdisciplinar, por meio da utilização de uma linguagem lúdica e acessível para os estudantes.

A fim de viabilizar a prática da educação inclusiva no nosso contexto atual, proponho a aplicação do método histórico, de modo que possamos construir conhecimento coletivamente em sala de aula, por meio da investigação de fontes e recursos didáticos diferenciados. Acredito que, dessa forma, contribuiremos para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, de modo que sejam capazes de entender a diversidade como um valor a ser defendido e respeitado em nossa sociedade. Vamos então às sequências didáticas:

⁷ Para um melhor aprofundamento dos temas e propostas didáticas, incluindo todas as sequências escritas e demais textos complementares para trabalho do professor tais como: pintura rupestre, escrita cuneiforme, escrita hieroglífica, escrita fenícia, escrita grega e escrita romana, sugerimos a leitura da dissertação da autora para posterior aprofundamento.

PROPOSTA 1: PINTURA RUPESTRE

A comunicação é um aspecto essencial das relações entre os seres humanos, e algumas civilizações antigas deixaram legado para nossa sociedade com diferentes registros de suas experiências, de valor incalculável. Os registros mais remotos são as pinturas rupestres. Alguns pesquisadores acreditam que os seres humanos pintavam para favorecer a caçada de animais, como uma espécie de ritual; existem aqueles que creem que os registros foram feitos para apreciação, por amor à arte; outros, por sua vez, atribuem às inscrições significados religiosos.

É importante destacar que o surgimento das pinturas rupestres é indicativo da complexidade da linguagem, desenvolvimento da expressão simbólica e intensificação da interação entre os membros do grupo. Como todo registro histórico, as pinturas rupestres nos permitem construir conhecimento sobre como se organizavam os povos que viveram há milhares de anos.

OBJETIVOS

- Problematizar o conceito de pré-história a fim de perceber que os povos ágrafos desenvolveram outras formas de comunicação, evidenciando a importância dos diversos modos de expressão para as relações sociais;
- Proceder a análise de pinturas rupestres com o fim de valorizar essa forma de registro, viabilizando a compreensão de que as fontes não escritas são igualmente importantes para o estudo das experiências dos seres humanos no tempo, além de ressaltar que todas as conquistas e descobertas desses sujeitos são também expressão de cultura e conhecimento;
- Evidenciar a importância dos vestígios arqueológicos como patrimônio da humanidade e debater com os alunos acerca da importância da preservação do patrimônio histórico brasileiro em todas as regiões do país;
- Estimular a produção do conhecimento referente à expressão artística com a elaboração de pinturas rupestres a partir da observação e análise de imagens contidas nos livros didáticos.

METODOLOGIA:

1. Para iniciar, explore imagens de pintura rupestre que os alunos podem localizar no livro didático. Promova um debate informando-os que se trata de vestígios do passado. A seguir, pergunte: para que servem as pinturas? O que mais chamou a atenção? O que devem representar? Em que período foram feitas? Já ouviram falar do período histórico a que elas se referem? Sabem onde ficam os locais indicados? Por que esses povos desenhavam em pedras: para mostrar a caça, marcar um caminho ou desenhar a forma como viviam? Estimule os alunos a formularem hipóteses para responderem a essas perguntas, explorando a observação da imagem, as informações do livro e os conhecimentos prévios dos alunos, conduzindo o debate no sentido de incentivá-los a participar ativamente da aula. É a partir desse debate inicial que eles serão motivados a refletir sobre a importância da linguagem e da comunicação para a vida social, assim como a problematizar o conceito de pré-história, cujo caráter eurocêntrico deve ser explicado aos alunos.
2. Neste momento, é interessante ressaltar que, mesmo possuindo características sociais distintas, povos antigos em diversas regiões do mundo, em épocas diversas, realizaram essas pinturas. A diversidade dessas produções é uma das maiores contribuições para que hoje possamos entender melhor como era a vida dessas pessoas e quais suas formas de enxergar o mundo. Aqui há a oportunidade de mostrar que a língua escrita nem sempre foi a principal forma de comunicação dos povos, e que, por meio do estudo aprofundado de vários profissionais, a cultura dos povos antigos pode ser conhecida e valorizada como patrimônio da humanidade. Ou seja, por meio desse debate, é possível promover o reconhecimento e a percepção positiva das diferenças, aprendizados fundamentais para a reflexão sobre a relação da turma com os colegas portadores de deficiência.
3. O debate pode prosseguir a partir da observação e análise de outras pinturas rupestres, de lugares e épocas diferentes, muitas vezes encontradas no próprio livro didático. Uma atividade viável é propor que os alunos comparem e observem as diferenças e semelhanças, e, a partir daí, elaborem hipóteses sobre o que elas significam (sempre sendo orientados pelo professor na busca por essas respostas).

4. Para dar prosseguimento ao estudo, peça aos alunos que pesquisem em casa, se possível, o site da Fumdam – Fundação Museu do Homem Americano. Nessa página virtual, eles podem ter acesso a vídeos, imagens e informações acerca do maior sítio arqueológico existente no país, conhecendo a história e a geografia desse lugar, mesmo que de forma não-presencial. E, após essa visita inicial, apresente, em sala, imagens e entrevistas com a historiadora Niéde Guidon ao abordar seu trabalho junto à fundação. No fim dessa proposta, na seção “para saber mais”, sugere-se consultar outra página eletrônica em que a estudiosa conta um pouco de sua trajetória e do esforço para a preservação do sítio arqueológico em São Raimundo Nonato.
5. É importante pedir aos alunos que pesquisem informações sobre os materiais usados para realizar essas pinturas (como objetos utilizados para realização os desenhos e formas de obter as tintas), e, no retorno à sala, conversar com eles sobre como, atualmente, podemos reproduzir essas técnicas para produzir imagens. Nessa retomada, é necessário debater as especificidades dos vestígios encontrados em território brasileiro, podendo citar, como exemplo, as pinturas que existem no Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí. Nesse momento, é preciso assegurar que eles entendam a importância desses vestígios para o estudo do passado e reconheçam a importância dos esforços de pesquisadores, como Niéde Guidon e sua equipe, para preservar essa parte da história do país. Como forma de promover o protagonismo juvenil e a tomada de posicionamento pautada em princípios éticos e democráticos, pergunte o que pode ser feito, na opinião dos estudantes, para preservar os sítios arqueológicos que nos permitem conhecer parte da história dessas regiões.
6. Dando continuidade ao trabalho, separe a turma em grupos de 3 ou 4 alunos e inicie o processo de confecção do material para as pinturas rupestres, que pode ser elaborado de várias formas. As informações seguem no fim da sequência didática, e é essencial que se escolha uma proposta que se adeque às condições de sua sala de aula. É interessante levar algumas imagens para que os alunos possam observar e usar como referência de estilo na hora de elaborarem suas representações. Estimule os alunos a registrar aspectos de suas vidas, sejam momentos excepcionais – como festas e comemorações –, sejam cenas do cotidiano.

7. Após a realização dos desenhos, finalize a atividade com a condução de uma exposição das pinturas realizadas pelos alunos. Nesse momento, os estudantes devem apresentar suas respectivas pinturas explicando a sua experiência. O professor deve aproveitar a oportunidade e realizar a avaliação dos estudantes. Para os alunos com deficiências auditivas, peçam que façam essa apresentação utilizando a Libras e realizando a tradução simultânea através do intérprete, para que eles se sintam mais confortáveis em expor suas ideias e compreensões sobre o tema. Nessa exposição, eles podem problematizar também o trecho da Constituição Federal de 1988 que segue abaixo (já previamente debatido e estudado pelo professor e alunos em sala de aula), de modo que os visitantes percebam que existe uma lei para garantir que os patrimônios materiais e imateriais sejam preservados em todo país.
8. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte, para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Trecho da Constituição Brasileira de 1988

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - As formas de expressão;
- II - Os modos de criar, fazer e viver;
- III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1.º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2.º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3.º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4.º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

LEITURA COMPLEMENTAR PARA VOCÊ, PROFESSOR:

“Consideradas elementos comunicativos e educativos, as pinturas rupestres estão impregnadas de história da humanidade. Por suas características, os cientistas (arqueólogos e antropólogos) chamam de Tradições os conjuntos dessas pinturas com igualdade e/ou similaridade. Das muitas conhecidas no Brasil, esta pesquisa preocupou-se em estudar a Tradição Nordeste. As pinturas rupestres, um dos registros da história social dos habitantes de seis a 12 mil anos atrás, expunham costumes e práticas cotidianas, permitindo que outros grupos ou as gerações seguintes do próprio grupo reutilizassem as informações ali contidas.

A realização de uma pesquisa multidisciplinar (comunicação, antropologia, arqueologia, história, entre outras) mostrou-nos que as pinturas rupestres foram o despertar artístico humano e não ocorreram somente no Velho Mundo, como costuma ser divulgado nas enciclopédias de arte. Apresentando cenas do cotidiano (caça, sexo, parto, brincadeiras, lutas sociais, namoro, ritos) plas-madas nas rochas, as pinturas rupestres tinham várias funções e revelam que a vida diária dos primeiros ocupantes do país era muito dinâmica. Portanto, elas são fontes de muitas informações e indicativos de que houve história, educação, sociabilização, comunicação e religiosidade desde sempre na história humana. Por isso, graças as suas datações e/ou dos contextos de seus processos de produção, acreditamos que é possível “recuar” para muito antes de 1500 a história do espaço hoje conhecido como Brasil.

As pinturas rupestres funcionavam como uma forma de transmissão integrada dos conhecimentos acumulados de uma dada cultura. As rochas serviam como uma espécie de “lousa” para as populações que as produziam, mostrando práticas mantidas ao longo do tempo. Por meio delas, os grupos intercambiavam informações, o que lhes possibilitava desfrutar das condições reais de vida”.

Fonte: JUSTAMAND, Michel. O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato Piauí. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Pedras (Se não houver, pode ser tijolo branco, papel ofício, tecido, cartolina etc.);

- Tinta guache, giz de cera, folhas de urucum e outras plantas para fazer tintas naturais;
- Pincel pequeno ou utilizar a própria mão dos alunos como instrumento;
- Tesoura; – Papel de jornal; – Spray de revestimento; – Imagens de pinturas rupestres.

DICA DE COMO FAZER:

O site **Um como** apresenta uma maneira bem simples de fazer pinturas rupestres com as crianças. A autora, Sara Viega, dá dicas dos materiais que se deve utilizar, tais como: pedras, ou outros materiais rupestres, tinta, tecidos, tesoura, papel de jornal e spray de revestimento. Fala ainda qual a metodologia aplicada por ela para realizar tal atividade.⁸

No site **Terra de Lund**, Cinthia Camargo exibe um roteiro de aulas, para o público do 1º ao 6º ano, que favorece o trabalho com essa temática. Utiliza materiais diferentes da 1ª opção sugerida, tais como: cartolina branca, giz de cera de várias cores, tinta nanquim preta, pincel, clips, ou agulha grossa, e cola branca.⁹

PARA SABER MAIS:

No Ceará, também existem sítios arqueológicos muito importantes e que contém acervos preciosos acerca da pré-história brasileira. É importante aproveitar a oportunidade para questionar, junto aos estudantes, se preservamos e expomos suas ricas histórias como deveríamos.¹⁰

8 Ver mais em: VIEGA, Sara. Como fazer pinturas rupestres. Um como, São Paulo, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://artes.umcomo.com.br/artigo/como-fazer-pinturas-rupestres-322.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

9 Ver mais em: CAMARGO, Cinthia. Pintura Rupestre. Terra de lund, [S. l., s. d.]. Disponível em: <https://terradelund.com.br/arterupestre>. Acesso em: 15 jan. 2020.

10 Sugerimos a visita a estes sites para maiores referências sobre o assunto: ver mais em: **Site do Iphan**. Patrimônio Arqueológico – CE. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/ce/pagina/detalhes/542>. Acesso em: 10 dez. 2020. Ver mais em: **Site do GeoPark Araripe** contendo informações sobre os vários sítios arqueológicos localizados na Região do Cariri no Ceará. Disponível em: Geopark Araripe (urca.br). Acesso em 10 dez. 2020.

O site **Arte na rede** contém entrevistas com a historiadora Niéde Guidon sobre sua vida dedicada à preservação do sítio arqueológico em São Raimundo Nonato e sua dificuldade em conseguir fazer o seu trabalho atualmente.¹¹

Site da **Fundação Museu do Homem Americano – Fumdham**, que foi criada para garantir a preservação do patrimônio cultural e natural do Parque Nacional Serra da Capivara. Entendida como uma entidade civil, sem fins lucrativos, declarada de interesse público pelo governo brasileiro, realiza atividades científicas interdisciplinares, culturais e sociais. Nesse local, teremos acesso a vídeos e informações acerca do parque e do trabalho em busca de conservação e pesquisa das pinturas rupestres.¹²

No site **Turomaquia**, Patricia de Camargo relata a história de 18 cavernas pré-históricas na Espanha, em especial a Caverna de Altamira, declarada patrimônio da humanidade em 1985. Nesse local, está também o Museu de Altamira. O site, inclusive, armazena alguns vídeos os quais exibem o interior do museu.¹³

No site do Museu de Arqueologia Nacional, do Ministério da cultura francesa, há a apresentação de pinturas rupestres do lugar e suas especificidades, incluindo um vídeo com visita guiada, do Complexo de Cavernas de Lascaux, na França.¹⁴

PROPOSTA 2: ESCRITA ROMANA

A Roma Antiga situava-se inicialmente na Península Itálica, tendo em sua fundação aspectos mitológicos já bastante comentados nos livros didáticos, que dividem sua história política em três períodos: Monarquia, República e Império. Foi nesse espaço que se originou o Latim – língua mãe do português, italiano,

11 Ver mais em: BELTRÃO, Catherine. Niéde Guidon: a saga da Serra da Capivara. Arte na rede, São Paulo, 19 jul. 2015. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/niede-guidon-a-saga-da-serra-da-capivara/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

12 Ver mais em: FUMDHAM. Fundação Museu do Homem Americano. João Costa, Coronel José Dias, São Raimundo Nonato, Brejo do Piauí, 2020. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

13 Ver mais em: CAMARGO, Patricia de. Altamira: a arte chocante dos homens das cavernas. Turomaquia, [S. l.], 22 out. 2013. Disponível em: <https://www.turomaquia.com/altamira-a-arte-chocante-dos-homens-das-cavernas/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

14 Ver mais em: MINISTÈRE DE LA CULTURE. Lascaux. Musée d'Archéologie Nationale. França, 2020. Disponível em: <https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr?lng=fr>. Acesso em: 15 jan. 2020.

francês e espanhol – e o Direito romano – que serviu de base para a criação da justiça e de uma série de códigos civis de muitos países, incluindo o Brasil.

Ressalta-se a importância da educação para a formação do cidadão romano, visto que ela perpassa toda a construção de códigos de leis para mediar os conflitos e assegurar os direitos das pessoas, princípio ainda hoje fundamental em nossa sociedade. Essas contribuições há séculos vêm sendo supervalorizadas pela cultura erudita, e por isso tornaram Roma uma civilização bastante conhecida no mundo Ocidental, cuja escrita é baseada no alfabeto grego. Os romanos adaptaram a sua língua e passaram a usar apenas 21 letras.

OBJETIVOS:

- Problematizar o Direito Romano como forma de construção de cidadania coletiva e participação popular. Especificamente, deve-se focar a formação do seu povo para a cidadania, a importância da escola e o conhecimento de nossos direitos reconhecidos legalmente;
- Compreender a civilização romana como parte de um legado de direitos construídos socialmente, com destaque para a criação de um código de leis escritas que influenciou o mundo Ocidental por séculos;
- Mostrar como a civilização romana e suas formas de registro possibilitaram vasto conhecimento sobre sua herança cultural;
- Discutir com os alunos formas de participação cidadã no contexto escolar e na sociedade no geral;
- Possibilitar a construção da escrita romana em pergaminhos caseiros, elaborados por alunos, para que possam ter um maior contato com esse material e variadas formas de atividades artísticas.

METODOLOGIA:

1. Tendo em vista que os estudantes veem flagrantes de desrespeito aos direitos de cidadania todo dia, principalmente no lugar em que vivem, inicie esta aula com um debate sobre temas, como: a falta de estrutura de saneamento e higiene onde moram, a violência etc. O ideal é que você, professor, conduza o debate de modo que eles percebam a importância de conhecer os direitos e questionar sobre como conhecê-los, de modo a verificar se eles veem a escola e a educação como

meio de acesso a conhecimentos sobre os direitos de cidadania. Então, só depois dessa fase inicial deve-se tratar a herança romana.

2. Apresente a região da Península Itálica aos alunos por meio de mapas que aparecem nos livros didáticos ou em sites da internet. É importante que eles conheçam essa área geograficamente, que se trata de mais uma civilização banhada pelo Mar Mediterrâneo. Essa informação ajuda a reforçar a ideia de aquele espaço como propício a trocas e influências múltiplas e que, por essa razão, proporcionaram o surgimento do alfabeto latino, em 114 a. C., como uma adaptação do alfabeto grego.
3. Fale, a partir disso, os aspectos gerais dessa sociedade, incluindo o alfabeto romano em tamanho maior (disponibilizado abaixo), e debata com os alunos acerca da similaridade com o alfabeto português e como isso se deu ao longo do tempo. O professor pode dizer ainda que essa escrita é responsável pela inspiração do alfabeto da maioria dos países europeus e latino-americanos, e foi decorrente da expansão do império romano ainda na Antiguidade como também durante as Grandes Navegações. Fale com os alunos acerca de outras consequências que esse legado romano trouxe para o mundo Ocidental, como a arquitetura romana, a engenharia, o Direito Romano etc.
4. Em uma outra aula, converse com eles somente sobre a criação de direitos. É interessante ressaltar que os aspectos socioculturais da civilização romana contribuíram para que a desigualdade social existente fosse contestada em vários momentos da história. Houve a criação dos códigos escritos, inicialmente a Lei das Doze Tábuas, exigidas pelos plebeus, o que, posteriormente, gerou a base do Direito Romano e da justiça, utilizado para códigos civis de maneira mundial atualmente.
5. Debata ainda que essa participação social só é possível por meio de um conhecimento acerca do que é cidadania. Ressalte com os alunos o quanto é necessário debater acerca dos direitos e garantir a cidadania para que se tenha vida digna e respeitável. Tomando como exemplo a sociedade romana, embora fosse desigual e aristocrática, a luta de classes sociais menos abastadas gerou condições para que alguns direitos pudessem ser legalmente reconhecidos, promovendo reformas social e política.

6. Reflita com os alunos acerca do entendimento sobre algumas frases da Lei das Doze tábuas, presentes no livro de Pedro Paulo Funari (2002), as quais são: “quem tiver confessado uma dívida, terá trinta dias para pagá-la” (p. 68); “quando um contrato é firmado, suas cláusulas são vinculantes, devendo ser cumpridas” (p. 68); “se um patrão fraudar um cliente, que seja amaldiçoado” (p. 68); “a justiça é a vontade constante e permanente de dar a cada um o que é seu” (p. 99); “o direito conduz os que querem e arrasta os que não querem” (p. 99). Importante debater com eles cada frase e ressaltar que alguns desses princípios ainda são adotados em nossa própria sociedade atualmente.
7. Em um outro momento, apresente aos alunos o trecho da Constituição que traz como fundamento principal do nosso país a cidadania e que afirma que todo o poder vem do povo. Converse com os alunos para saber quem é esse povo cuja lei máxima fala? Como nós, enquanto sociedade, podemos exercer esse poder e utilizá-lo para ampliar o acesso aos direitos de cidadania? Qual o papel da escola na formação cidadã das crianças e jovens? Os questionamentos devem induzi-los a perceberem o quanto a cidadania e o direito são importantes em nosso dia a dia, e como o povo, que somos nós, colaboramos ou não para que o acesso a esses direitos reconhecidos por lei efetivamente sejam alcançados.
8. Em uma outra aula, dialogue com os estudantes sobre existência de diferentes pessoas na sociedade que também precisam ter seus direitos de cidadania assegurados. Também converse sobre a Lei da Inclusão, de 2015, que se encontra na bibliografia. O professor pode debater com os alunos alguns trechos dessa lei e conversar sobre o motivo desse documento ser necessário na nossa sociedade.
9. Leve-os à sala de AEE da sua escola (se existir) e destaque que dispor de uma sala com esses recursos, com o objetivo de assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos portadores de deficiências, é um direito conquistado após muitas lutas e reivindicações.
10. Peça aos estudantes que observem os objetos de comunicações alternativas ou tecnologias assistivas existentes utilizados pelos colegas durante a aprendizagem no contraturno da escola. Se possível, proponha, em conjunto com os professores da sala, uma conversa com os estudantes sobre o que significa o AEE. Caso seja possível, confeccione

algumas dessas ferramentas mais simples (como um tapete tátil, por exemplo) para que percebam as diferentes formas de aprendizagem que podem existir. O objetivo é que reflitam que todos têm direito a ter uma aprendizagem e devem ser respeitados. É papel fundamental da escola proporcionar esse tipo de processo de conhecimento. Logo, essa pode ser uma forma de avaliá-los.

11. Uma outra proposta é separá-los em grupos de 3 ou 4 estudantes, entregar o material para confecção de pergaminhos. Além disso, os alunos podem utilizar as pedras para retratar a escrita romana (depende da realidade da sua escola), como também transcrever o trecho da Constituição para o papel. Destaca-se que adaptações devem ser realizadas para a participação de todos os alunos (desenhos, colagens, uso da reglete e pulsão, contação de histórias e tradução para a Libras são algumas delas) e para a compreensão e inclusão necessárias à atividade.
12. Ao final, organize um debate em sala acerca do tema, a partir da exposição do material elaborado pelos alunos, de modo que eles possam falar (incluindo a Libras e a tradução simultânea realizada pelo intérprete) sobre o que aprenderam com esta proposta. Lembre-se de que a avaliação dos estudantes será realizada de maneira progressiva por meio da participação nesta sequência de atividades.
13. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

LEITURA COMPLEMENTAR PARA VOCÊ, PROFESSOR: TEXTO 1:

“NOÇÃO” DE DIREITO ROMANO

Podemos definir o Direito Romano como o “conjunto de normas jurídicas que regeram o povo romano nas várias épocas de sua História, desde as origens de Roma até a morte de Justiniano, imperador do Oriente, em 565 da era cristã”. Estudando a História da Educação em Roma, o historiador Marrou sublinha que, no campo do ensino jurídico, cessa o paralelismo entre as escolas gregas e latinas: “Abandonando aos gregos a filosofia e (ao menos por muito

tempo) a medicina, os romanos criaram com suas escolas de direito um tipo de ensino superior original.” Esta originalidade provém evidentemente do objeto desse ensino: o direito romano que, como acentua, ainda, Marrou, representa “o aparecimento de uma forma nova de cultura, de um tipo de espírito que o mundo grego não havia de modo algum pressentido”. É comum salientar-se que, enquanto a Grécia antiga notabilizou-se, entre outras características, pela vocação especulativa, cultora da idolatria da razão, que deu ao mundo ocidental a Filosofia, Roma, impregnada de um senso prático, criou um admirável ordenamento jurídico da sociedade, que reflete tão bem os traços marcantes do gênio romano: a gravitas (senso de responsabilidade), a pietas (expressão da obediência à autoridade tanto divina como humana) e a simplicitas (a qualidade do homem que vê claramente as coisas e as vê tais como são). Kaser atribui aos dotes do povo romano a magnitude e a importância do Direito Romano privado: “A magnitude do Direito Romano privado e sua importante missão histórica devem-se aos dotes do povo de Roma para o Direito, à sua constante atenção para com as realidades vitais e a um sentimento jurídico educado, depurado com o transcurso do tempo”. “Compreende-se a magnitude dessa criação original ao gênio romano quando se considera que o Direito Romano chegou a ser, na palavra de Jhering, “como o cristianismo, um elemento de civilização moderna”.

A LONGA VIGÊNCIA DO DIREITO ROMANO

As origens, a evolução e, finalmente, a reinterpretação e atualização do Direito Romano nas compilações justinianas no século VI P. C. abrangem um multissecular espaço de tempo em que os institutos jurídicos surgiram, desenvolveram-se e sofreram modificações, algumas tão profundas que os tornaram quase irreconhecíveis ou simplesmente extinguíram-nos. Compreende-se, assim, que o Direito Romano não ofereça em seu conjunto uma unidade monolítica. Como anota Margadant, frases como: “no Direito Romano encontramos a seguinte regra...” sugere falsamente uma unidade que não existe. A diversidade do Direito Romano encontra fácil explicação em numerosos fatores que, através do tempo, influíram direta ou indiretamente na estrutura dos institutos jurídicos. Essa vasta gama de fatores inclui desde os acontecimentos políticos, econômicos, sociais, religiosos que assinalaram as diferentes fases da História de Roma até a intensa atuação dos juriconsultos das mais diferentes épocas, o profícuo

trabalho dos pretores e as normas jurídicas emanadas de fontes tão diversas como os Comícios, o Senado e o Imperador”.

Fonte: GIORDANI, Mário Curtis. Iniciação ao Direito Romano. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris Ltda, 1996, p.1-2. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/20000003886495801/Iniciação%20ao%20Direito%20Romano.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Cartolina ou papel ofício;
- Café para envelhecer o papel;
- Tinta guache preta;
- Palito de dente, de unhas ou de churrasco;
- Pedras ou tijolo branco;

Alfabeto romano abaixo em tamanho maior:



Fonte: ROBERTO, Jose. Estilos de escritura moderna. Timetoast timelines, [S. l., s. d.]. 1 il. Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/estilos-de-escritura-moderna-3d0fdcb2-42d5-4378-be-0c-2a4d5116b589>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Trecho da Constituição Federal de 1988:

TÍTULO I DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional; III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020

DICA DE COMO FAZER:

- No site **Como Fazer Fácil**, há um passo a passo de como podemos fazer em casa folhas de papiro e pergaminho. A mídia disponibiliza todas as etapas dos processos de maneira facilitada e ajuda a escolher o melhor material de acordo com a sua realidade.¹⁵

Neste site, há um passo a passo de técnicas feitas de maneira artesanal para envelhecer papel. De forma didática e simples, apresenta como podemos fazer em casa um pergaminho e também outras ideias para o papel envelhecido.¹⁶

PARA SABER MAIS:

Na videoaula de 15 min, o professor Oto ensina acerca da civilização romana. De forma didática e fácil de compreender, apresenta imagens e apontamentos acerca da civilização citada.¹⁷

15 Ver mais em: WES. Como fazer um pergaminho e papiro caseiro. **Como Fazer Fácil**, [S. l., s. n.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://comofazerfacil.com.br/como-fazer-um-pergaminho-e-papirocaseiro/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

16 Ver mais em: **IDEIAS Personalizadas**: Diy – como fazer papel envelhecido (Pergaminhos e Rótulos Botter Charms – Old paper Medieval Scroll). [S. l., s. n.], 19 jan. 2015. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVGHUJgfpwM>. Acesso em: 22 jan. 2020.

17 Ver mais em: **PRÓ UNIVERSIDADE Online**: História geral – Roma. [S. l., s. n.], 23 fev. 2016. 1 vídeo (16 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_U5_yx-FxtI.. Acesso em: 23 jan. 2020.

Apresentação da escrita romana e latina realizadas por alunos de um curso de Jornalismo utilizando uma técnica chamada de “Draw my History”, uma forma bem curtinha e simples de abordagem do tema em questão.¹⁸

Videoaula elaborada pelo professor Rossi acerca do Direito Romano. O docente aborda os aspectos gerais e a organização no período da realeza e da república. A aula foi elaborada com a finalidade de concursos.¹⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema tratado neste e-book ainda gera intensos debates dentro e fora dos meios acadêmicos e escolares. Não é algo simples, nem fácil, de ser debatido e trabalhado em sala de aula. Contudo, o acesso à educação inclusiva é um direito de todos os cidadãos e deve ser respeitado. É uma conquista de todas as pessoas, não somente daquelas que têm necessidades educacionais especiais. Todas almejam a cidadania plena, seja tendo acesso à saúde, seja ao trabalho ou, ainda, ao lazer, dignidade etc. É fato que a sociedade mudou, e queremos crer que estejamos caminhando para uma forma de ver o mundo onde a igualdade social (em todos os sentidos) seja um desses direitos assegurados. Quanto ao papel do espaço escolar nessa mudança, partilho da opinião da autora Cristina Lacerda (2006, p. 181) a qual nos diz que:

A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso.

Essa busca constante por contribuir para a construção desse espaço de conhecimento coletivo, que respeite e valorize as diferenças, é o que me incen-

18 Ver mais em: **JOR171M01 FAMETRO**: Origem da escrita romana. [S. l., s.n.], 15 set. 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoMdbN-RQw0>. Acesso em: 23 jan. 2020.

19 Ver mais em: **PROF. ROSSI**: História do Direito – Curtinha Direito Romano Part. 1. [S. l., s. n.], 01 nov. 2017. vídeo (11 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=coiZ2czrPzI>. Acesso em: 23 jan. 2020.

tiva, e constituiu a base para este caderno de atividades e a minha pesquisa. Espero que alcancemos o dia em que todos tenhamos os direitos respeitados. Seguimos em frente nesse caminho, pois é a busca por mudanças que move, cotidianamente, as ações de muitos sujeitos históricos e este caderno contribui para que façamos uma caminhada melhor a cada dia. Embarquemos juntos nesta jornada!

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, 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: 23 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. BrasíliaDF, dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A Origem do Alfabeto**. Dalete, São Paulo. Disponível em: <http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORASSIN, Maria Luiza. **O cidadão romano na República**. Projeto História, São Paulo, n. 33, p. 273-274, dez. 2006. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/revph/article/view/2295/1389>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DIANA, Daniela. **Origem do Alfabeto**. Toda Matéria, São Paulo, 23 mar. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/origem-do-alfabeto/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ENDO, Tatiana Sechler. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. 2009. 12f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação/ Universidade de São Paulo/ Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2009. p. 4-5. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/215-690-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FARIAS, Edinalva de Jesus. **A pintura rupestre para as artes visuais e para a história: contribuições para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental 2**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília; INSTITUTO DE ARTES – IdA, Cruzeiro do Sul Acre. 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19840/1/2017_EdinalvaDeJesusFarias_tcc.pdf. Acesso em 15: jan. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GALERY, Augusto. **O que é (e o que não é) inclusão**. In: GALERY, Augusto. A escola para todos e para cada um. São Paulo: Summus, 2017.

GIORDANI, Mário Curtis. Iniciação ao Direito Romano. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris Ltda, 1996, p.1-2. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/2000000389486495801/Iniciação%20ao%20Direito%20Romano.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato Piauí**. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 jan. 2020.

MELO, José Joaquim Pereira. **Estado Romano e instituições escolares.** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 25, jan./jun.2008. p. 219-231. (Série – Estudos). Disponível em: <https://serieestudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/309/162>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. **Do impresso à hipermídia.** Web Educ., Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros: A pré-história de nosso país.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdadados.org.br/sites/default/files/O%20Brasil%20antes%20dos%20brasileiros_%20A%20pre-história%20do%20nosso%20país%20-20André%20%20PROUS.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: formação humana à construção do sujeito ético.** Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien – 1990. UNICEF, Jomtien-Jamaica, 05-09 mar. 1990.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.031

ATUAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES NA REDE PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luís Valdo Manuel André¹
Maria Alda Sousa Alves²

RESUMO

Este estudo tem como foco compreender a atuação e as práticas docentes no ensino fundamental I na rede pública no contexto da educação inclusiva, no município de Redenção-Ce. O interesse pelo estudo surgiu através da experiência de atuação na educação inclusiva, como estagiário “cuidador/a” de apoio às crianças com deficiências nas salas de aulas regulares em uma escola municipal apoiadas pelo NAPE (Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional) em parceria com a Secretária de Educação de Redenção. No decorrer do exercício como estagiário cuidador percebeu-se que as propostas de atividades trazidas pelos docentes para os alunos/as com deficiência não era a mesma que estava sendo proposta para os demais alunos/as. Acreditamos ser fundamental olharmos para as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem no sentido de saber se estão promovendo a inclusão ou exclusão dos/as alunos/as público alvo da educação inclusiva. Pretende-se olhar a teoria e a prática desenvolvida pelos docentes, bem como os desafios que os mesmos enfrentam na educação inclusiva cotidianamente. Dito isso, a proposta deste estudo é contribuir com reflexões, buscando compreender como a inclusão vem sendo desenvolvida nos espaços escolares; como a escola assume o papel de mediação na adequação/socialização da criança no ambiente escolar, de forma a garantir ou oferecer condições favoráveis a todos/as para a sua

1 Licenciado em Sociologia pela UNILAB. Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal do Paraná- UFPR. luisvaldo@ufpr.br

2 Doutora em Sociologia pela UFC. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico- Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE/UNILAB/UECE). Orientadora. aldasousa@unilab.edu.br

aprendizagem. O estudo tem um caráter exploratório e qualitativo, fazendo uso da pesquisa bibliográfica e de observações na escola campo de estágio/pesquisa. Por fim, entendemos que educação inclusiva exige uma mudança de paradigma e (re) construção do modelo educacional tradicional nas escolas, assim como nos serviços de atendimento especializado. Neste sentido, os docentes precisam estar em constante busca de outras formas (re)pensar sua maneira de ensinar, com metodologias mais assertivas, primando pela qualidade e equidade na educação para todos/as.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Docentes, Prática pedagógica, Atuação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A discussão relativa às atuações e as práticas docentes no contexto da educação inclusiva torna-se necessária na medida em que refletimos se as práticas pedagógicas exercidas promovem a equidade na sala de aula.

Esta pesquisa, de caráter exploratório, visa contribuir com a problematização de como se dá a atuação e a prática docente no ensino fundamental no contexto da educação inclusiva. Ressalta-se a necessidade de olharmos para as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem no sentido de saber se estão promovendo a inclusão ou exclusão dos/as alunos/as público alvo da educação inclusiva.

O interesse pelo estudo surgiu da experiência de atuação no campo da educação inclusiva, como estagiário “cuidador” de apoio às crianças com deficiências nas salas de aulas regulares de escolas municipais apoiadas pelo NAPE (Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional) em parceria com a Secretária de Educação de Redenção- Ce. No decorrer do exercício como estagiário cuidador, durante um ano e cinco meses, percebeu-se que as propostas de atividades trazidas pelos docentes para os alunos/as com deficiência não era a mesma que estava sendo proposta para os demais alunos/as. A relevância deste estudo no campo da educação se dará junto as pesquisas que se debruçam na construção de práticas pedagógicas/estratégias que garantam a inclusão dos estudantes, independente das suas condições físicas, motoras, intelectuais e sensoriais.

Do ponto de vista teórico e prático, este estudo poderá agregar contribuições para futuras pesquisas sobre a temática em discussão, bem como na conscientização dos profissionais da educação e outros agentes sobre as suas práticas. Neste sentido, ressaltamos a importância da formação docente como um passo importante para o aperfeiçoamento de estratégias que promova práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa tem um caráter qualitativo e exploratório a partir da leitura de materiais como livros, teses, dissertações, monografias e artigos científicos sobre as temáticas da educação inclusiva e das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos utilizados são a pesquisa bibliográfica, mediante os trabalhos já produzidos sobre o tema. O estudo também partiu de

observações realizadas na escola campo de estágio/pesquisa, pertencente a rede pública municipal da cidade de Redenção, no Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, quando se discute o tema da educação inclusiva surge a necessidade de destacar a importância da formação continuada de educadores e a necessidade de desenvolver estratégias de ensino que garantam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, motoras, intelectuais e sensoriais. Desse modo, o esforço em aprofundar conhecimentos e práticas inovadoras contribui para propiciar um ambiente acadêmica mais inclusivo e acolhedor.

Nas observações realizadas em uma escola da rede municipal era costume ouvir do professor(a), se dirigir a turma dizendo *“deixa ele brincar”, “ele pode fazer isso porque ele é especial”*. Entendemos que há um entendimento equivocado em relação a inclusão. O professor ao se dirigir a turma deste modo, em relação ao aluno com deficiência, utiliza-se de uma fala capacitista, quando deveria impor limites a criança assim como as demais.

Vale também ressaltar as estratégias/prática de ensino que os docentes utilizam no cotidiano na sala de aula, que é o foco do nosso estudo. No exercício como estagiário cuidador percebeu-se que as propostas de atividades trazidas pelos docentes para os alunos/as com deficiência não era a mesma que estava sendo proposta para os demais alunos/as. Assim, tal situação ecoa um desconhecimento e falta de preparação para trabalhar com alunos (as) com deficiência. Acreditamos ser fundamental olharmos para as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem no sentido de saber se estão promovendo a inclusão ou exclusão dos/as alunos/as público alvo da educação inclusiva.

Diante do exposto, trago as contribuições Lima e Tavares (2012), sobre as barreiras atitudinais que em nosso entendimento produz exclusão social em detrimento de inclusão. O que seria então barreiras atitudinais? Na definição de Lima e Tavares (2012)

são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer gru-

pos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; TAVARES, 2012, APUD RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 4).

Importa enfatizar que tais barreiras no campo educacional é frequente. Elas podem gerar insegurança e promover exclusão social no contexto da sala de aula. Assim, Lustosa e Ribeiro (2021), explicam duas dimensões de exclusão frequente utilizadas para os estudantes com deficiência:

Todas as formas de exclusão e discriminação precisam ser eticamente combatidas. Em relação aos estudantes com deficiência, podemos identificar a existência de duas dimensões de exclusão: i. a exclusão que ocorre no exterior do sistema de ensino, materializada na negação do acesso ao espaço escolar e expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas, por exemplo; ii. e a exclusão que ocorre no próprio interior do sistema de ensino, nesse caso, o/a estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, na sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ambas as dimensões são perversas formas de negação de direitos! (LUSTOSA; RIBEIRO, 2021, p. 3 e 4).

No contexto da nosso estudo convém problematizar qualquer forma de discriminação e exclusão que ocorre no interior do sistema de ensino, cometida pelos professores (as) em relação aos estudantes público-alvo da educação inclusiva no que se refere as propostas de ensino. Em relação a estas propostas Lustosa e Ribeiro (2021) explicam nos seguintes termos

[...] os professores não propõem atividades desafiadoras aos estudantes com deficiência (identificamos em pesquisas que, em algumas salas de aula, nenhuma atividade é proposta!); não solicitam do estudante além do que acreditam ser eles capazes de dar em resposta; ou não despendem esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe, etc. (LUSTOSA, RIBEIRO, 2021, p. 10).

Tal cenário dá-se porque muitos professores têm dificuldade de trabalhar com a diversidade, pois verifica-se que muitos deles possuem um olhar equivo-

cado da realidade das deficiências. Lima e Tavares (2008 *apud* Ribeiro e Santos, 2016, p. 1) nos diz que existe uma “[...] visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de indivíduos sem valor, de sofrimento”. (RIBEIRO, SANTOS, 2016).

ATUAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de inclusão dos alunos com deficiência exige mudança significativa nas escolas e uma atuação e prática diferencial dos professores. Assim, os professores necessitam (re)pensar suas práticas pedagógicas de modo a oferecer possibilidades de aprendizagem aos seus alunos, visando superar dificuldades e barreiras, fazendo valer o direito a educação destes sujeitos. Conforme Lustosa e Ribeiro (2021)

A escola e nós, professores, somos responsáveis pelo desempenho de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais e/ou de habilidades e competências cognitivas. É papel de toda a escola proporcionar a inclusão de todos os sujeitos, construindo instrumentos capazes de elevar os níveis acadêmicos dos sujeitos, esgotando todas as possibilidades de aprendizagem e êxito escolar. (LUSTOSA; RIBEIRO, 2021, p. 14)

Assim, entendemos que trabalhar com a inclusão não é tarefa fácil, porém necessária, uma vez que requer mudança de paradigma e (re)construção do modelo educacional tradicional nas escolas, assim como nos serviços de atendimento. No caso da Educação Especial, cujo público-alvo se constitui por alunos com deficiência e transtornos de desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem atravessa diversas questões, como formação continuada dos docentes, acessibilidade, infraestrutura, adaptação de modelos de currículo e investimentos em recursos adequados. Não obstante, ao professor/a responsável que a inclusão aconteça, pressupõe-se um novo olhar em relação as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, os/as professores/as necessitam estarem abertos as novas possibilidades de ensino, ou seja, cabe aos professores/as propor atividades que envolvam todos os alunos na aprendizagem, e que as mesmas sejam variadas e inclusivas, levando em consideração as habilidades e níveis de compreensão de cada estudante, conforme Adriano (2021).

Nesta perspectiva, verifica-se uma contrariedade na prática, onde as atividades propostas para o alunos público-alvo da educação inclusiva difere dos demais estudantes. Tal cenário decorre do fato de que as pessoas com deficiência são invisibilizados nos espaços educacionais e não só.

Há uma camuflagem em relação a ideia de inclusão. Os educadores que trabalham com alunos público-alvo da educação inclusiva tentam suprir carências porque as salas de aulas da rede pública estão lotadas e os mesmos não dão conta. Então é uma ilusão pensar que só ao se propor uma atividade, seja ela vinculada a aula ou não, a inclusão está sendo feita.

Mantoan (2003) destaca que,

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Neste sentido, o esforço é coletivo rumo a uma educação que aceita e abraça a diferença, trabalhando em prol da diversidade multicultural. hooks (2017) no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, nos fala que “apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (Hooks, 2017, p. 51). Ou seja, o ensino multicultural é aquele que apesar dessa diversidade étnica existente na sociedade inclui todos/as, tornando a sala de aula um lugar harmonioso, de entusiasmo e de aprendizados mútuos. O ensino multicultural abre a possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas dos professores de forma que estes reflitam em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação de professores/as com ênfase na educação inclusiva constitui um caminho em busca de uma educação de qualidade e equidade. Apesar

disso, Baú (2014, p. 2) aponta que hoje “o grande desafio para as universidades é formar educadores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe”. (BAÚ, 2014).

Mantoan (2003, p. 25) adverte que, “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. (MANTOAN, 2003).

Assim, a formação e capacitação de professores, coordenadores e demais agentes da educação em matéria/suporte didático e pedagógico voltada a inclusão ajuda a superar os equívocos educacionais presentes no interior do sistema de ensino. Todavia, os desafios ainda são maiores para concretização de um sistema igualitário. Souza, Manga e Marques (2024, p. 2556), destacam que “para superar esses desafios, é necessário promover questionamentos, debates e reformulações curriculares, estruturais e humanas”. (SOUZA, MANGA, MARQUES, 2024).

Assim, nesse cenário espera-se que os professores (as) atuantes na educação básica busquem implementar práticas e ações cada vez mais inclusivas. Neste sentido, é necessário que os professores passem por uma formação contínua de capacitação e aperfeiçoamento, com o intuito de atualizar práticas pedagógicas diferenciadas, visando uma educação que respeite as diferenças e as particularidades individuais. Conforme Rocha (2017).

Formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re) pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro. (ROCHA 2017, p. 2).

Assim, o modelo de ensino inclusivo não depende só da formação continuada dos professores, mas também consiste na reformulação/reorganização das estruturas das escolas e da conscientização da sociedade em geral em relação as percepções sobre a deficiências.

Para hooks (2017, p. 52) “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. (HOOKS, 2017).

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva perpassa uma série de elementos e o papel do professor é fundamental no sentido de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Ora, a tarefa do professor/a dá-se pela necessidade de suprir as exigências impostas por esse modelo de ensino, com elaboração de metodologias alternativas e (re)adaptação do plano curricular com intuito de garantir um aprendizado para todos. Segundo Oliveira, Araújo e Silva (2019).

[...] cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino- aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, proporcionando uma grande discussão de como incluir metodologias no processo de ensino que proporcione a inclusão de alunos com necessidades especiais dentro do âmbito educacional. (DE OLIVEIRA; DE ARAÚJO E DA SILVA, 2019, p. 1 e 2).

As autores destacam ainda que

Assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva. (DE OLIVEIRA; DE ARAÚJO E DA SILVA, 2019, p. 2).

Corroborando com as ideais das autoras, o papel do professor/a na educação inclusiva é indispensável na configuração e promoção de uma sociedade igualitária, devendo este ser, portanto, desprovido de estereótipos em relação a pessoa com deficiência. Neste sentido, o papel do professor (a) não se limita apenas na sala de aula, mas também na promoção de valores éticos e morais enquanto agente de mudança social. O ensino da educação inclusiva implica (re)estruturação e adaptação das necessidades específicas/individuais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE REDENÇÃO-CE

A educação inclusiva se fundamenta na oportunidade de igualdade para todos. Por uma educação sem capacitismo, sem preconceito e discriminação sobre as deficiências. A lei nº 13.146/15, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência³ (Estatuto da Pessoa com Deficiência), defende que sejam assegurados as pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos.

Ainda esta lei afirma o pleno direito à educação, no seu artigo 27 ao indicar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, como a lei nº13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) são marcos significativos na educação brasileira, sendo conquistas que vem contribuir com as políticas de inclusão e acessibilidade. Da Silva e Alves (2023, p. 255) afirmam que, “essas leis buscam assegurar às pessoas com necessidades específicas uma melhor qualidade de vida, reunindo um aparato de orientações normativas que dão suporte para que a inclusão no país seja efetivada”. (DA SILVA, ALVES, 2023)

Neste sentido, a escola assume um papel de mediação na adequação da criança no ambiente escolar, de forma a garantir ou oferecer condições favoráveis a todos para a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva compreende-se que, no processo de escolarização, é necessário que as instituições de ensino ofereçam meios que garantam a inclusão e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar. A escola deve, portanto, viabilizar ações que respeitem a singularidade de cada um, acolhendo bem a todos, sem fazer distinção de raça, cor, idade, religião, sexo, condi-

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

ção física, cognitiva ou financeira. Assim, para que a escola seja boa e de qualidade é necessário que essa se atualize, transmitindo, construindo, e produzindo conhecimentos que se fazem urgentemente necessários hoje. Ela deve, ainda, garantir que seus educandos e educandas tenham gosto por aprender, pois, antes mesmo de impor-lhes algo, é preciso despertá-los para a vida, fazendo com que os mesmos sejam indivíduos atuantes, ou seja, protagonistas autônomos de sua história, sempre com um olhar voltado para o que cada um tem de melhor. Assim, suas potencialidades serão vistas, melhoradas e, conseqüentemente, reconhecidas (DA SILVA; ALVES 2023, p. 254 e 255).

Todavia, pensar a escola a partir desse ideal, hoje, é uma tarefa árdua por conta das limitações. Assim, garantir o acesso e a permanência desses educandos e educandas em sala de aula como protagonistas e autônomos de sua história exige uma readaptação do plano curricular, política pública de assistência e uma equipe multidisciplinar para dar respostas as necessidades específicas de cada aluno dentro das escolas. Para Mantoan (2003, p. 35) “para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino — vitrines que expõem o sucesso da inclusão”. (MANTOAN, 2003).

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Redenção (SME), informados pelo Censo Escolar de 2024, a quantidade de alunos com deficiência por escola equivalente a 347 alunos. Do total de escolas descritas na tabela abaixo, 22 (vinte e duas) escolas tem crianças atendidas pelo Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NAPE).

Com base nisso, as escolas municipais de Redenção, no interior do Ceará, em parceria com a Secretária de Educação tem feito um trabalho árduo ensinando uma educação cada vez mais inclusiva, com medidas que procuram garantir o acesso, a assistência e a permanência dos alunos público-alvo da educação inclusiva em turmas regulares, garantindo-lhes um ensino de qualidade com professores e apoio do Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NAPE) e os estudantes estagiários que trabalham como cuidadores com alunos com deficiência. As ações do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado vão desde formação e capacitação dos estagiários que atuam nas escolas públicas municipais, fornecendo apoio aos alunos/crianças público-alvo da educação inclusiva em sala de aula regulares, etc.

ESCOLAS	QUANTITATIVO DE ALUNOS INFORMADOS COM DEFICIÊNCIA POR ESCOLA/ ANO: 2024 – CENSO ESCOLAR										TOTAL	
	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	D. AUDITIVA	D. FÍSICA	D. INTELLECTUAL	SURDEZ	SURDO SEGUIR	VISÃO MONOCULAR	D. MULTIPLO	AUTISMO		
Antonio Barbosa	1	*	*	*	8 (1)	*	*	*	*	1	21 (1)	31
Dep. Antonio Jaco	*	*	*	2 (2)	5 (3)	*	*	*	*	4	29 (1)	40
Cecilia Pereira	*	*	*	1(1)	7 (2)	*	*	*	*	2	10 (1)	20
Dr Edmilson Baros	*	*	*	*	6 (1)	*	*	*	*	1	20 (1)	27
CEI Fca Arruda	*	*	*	(1)	2 (2)	*	*	*	*	2	19 (1)	23
Fco Januario	*	*	1	*	4 (1)	*	*	*	*	1	4 (1)	10
Fco Raimundo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3	3
Major Hortencio	*	*	*	*	1	*	*	*	*	*	2	3
Joao Alves	*	*	*	1 (1)	*(1)	*	*	*	*	1	2	4
Joao Fragoso	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	2
Joaquim Jose	*	*	*	*	1	*	*	*	*	*	2	3
Joaquim Simao	(2)	*	*	*	5	*	*	(2)	*	2	*	7
Luis Dias Damasceno	*	*	*	*	3	*	*	*	*	*	6	9
Neide Tinoco	*	*	1	*	1	*	*	*	*	*	6	8
Nossa Sra de Lourdes	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
Pedro Fernandes	1(1)	*	*	*	*(1)	*	*	*	*	2	45 (2)	48
Maria Augusta	*	*	*	1(1)	11 (3)	*	*	*	*	3	9 (2)	24
Ricardo Ferreira	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11	11
Sebastiao José	1	*	*	*	2 (1)	*	*	*	*	1	11 (1)	15
Teodoro Conrado	*	*	*	*	3	*	*	*	*	*	*	3
CEI Vicente Ferreira	*	*	*	1	3	*	*	*	*	*	12	16
Herminio Gomes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	1
Terto Venancio	*	*	*	*	3	*	*	*	*	*	30	33
Manoel Saraiva	*	*	*	*	1	*	*	*	*	*	4	5
Total Geral	4	-	2	6	66	-	-	-	20	249	347	

DATA BASE: 29/05/2024

Fonte: Secretaria Municipal de Redenção-CE.

Fazendo uma contextualização, a adesão/ participação dos estagiários/ cuidadores que atuam nas escolas públicas municipais de Redenção surge como medida para dar resposta ou apoio aos alunos/crianças com deficiência em sala de aula.

Da Silva e Alves (2023), apresentam uma entrevista realizada em novembro de 2022, em que o vice- secretário de educação de Redenção afirma,

a necessidade de lançar o edital deu-se devido ao fato de que nos últimos anos foi diagnosticado um número significativo de crianças com deficiência nas escolas municipais da rede, e, como estas estão inseridas nas salas regulares, viu-se a necessidade de oferecer suporte para atendê-las em suas necessidades, tanto no intuito de adaptação de atividades curriculares como na locomoção e no autocuidado. Nessa perspectiva, o município lançou o edital para seleção de bolsistas destinados a estudantes universitários, com o intuito de atender a esta demanda e também contribuir para a formação de futuros profissionais da educação. A motivação inicial baseou-se em suprir a demanda de apoio aos alunos com deficiência, bem como atender às solicitações de professores, pais/

responsáveis e cumprir as orientações de profissionais que chegavam através de laudos (DA SILVA; ALVES 2023, p. 257).

Em relação a estas motivações iniciais, a participação dos estagiários/cuidadores que atuam nas escolas públicas municipais de Redenção contribui significativamente no acesso e permanência dos alunos com deficiência em turmas regulares. Tais ideias também são compartilhadas por Da Silva e Alves (2023, p. 274) ao constatarem que “a atuação dos/das estagiários/as de inclusão na rede pública de Redenção – Ceará faz-se de uma política pública que vem se estruturando desde o ano de 2019 e sem dúvida traz reflexões importantes acerca dos avanços da Educação Inclusiva nas escolas públicas da cidade”. Para as autoras, essa política pública adotada pela cidade é considerada de grande relevância, tanto pela perspectiva dos professores quanto pela visão dos estagiários.

A tarefa dos cuidadores nas escolas municipais de Redenção vai desde locomoção, acessibilidade, auxílio nos cuidados pessoais e nas atividades pedagógicas. Tais tarefas estão estipuladas em lei, conforme apresentam Lopes e Mendes (2023), ao citarem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI-Brasil, 2008, p. 17) que confere ao cuidador a responsabilidade pelo suporte às “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”.

Ainda em relação os trabalhos dos cuidadores que atuam nas escolas públicas municipais de Redenção, Da Silva e Alves (2023), apontam que esses indivíduos desempenham um papel significativo na Educação Inclusiva da localidade, especialmente no que diz respeito aos ganhos para as crianças atendidas. Esses benefícios se estendem à educação como um todo, trazendo vantagens também para os estudantes universitários que atuam como estagiários, proporcionando-lhes experiências variadas durante sua formação profissional, principalmente para aqueles que, no futuro, irão trabalhar como educadores em sala de aula. Vale ressaltar que, esses cuidadores não possuem formação especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, depois das considerações e reflexões feitas acima, entendemos que educação inclusiva é uma perspectiva de ensino que exige uma mudança de paradigma e (re)construção do modelo educacional tradicional nas esco-

las, assim como nos serviços de atendimento especializado. Assim, a educação inclusiva é um campo que está em constante disputa e se modificando mediante o contexto histórico que estamos vivendo.

Pensar numa educação inclusiva de qualidade para todos é também olhar para os indicadores de acesso, permanência, expansão e assistência, pois nos ajudam a pensar e entender a complexidade desse modelo de ensino. Diante disso, precisamos questionar/ entender qual é a função social da escola hoje? Qual é a função social do professor (a) na contemporaneidade?

A análise que fazemos em relação a função social da escola no contexto da educação inclusiva é que esta nem sempre tem cumprido a sua missão prioritária, que é a mediação /adequação/socialização da criança com deficiência no ambiente escolar, de forma a garantir ou oferecer condições favoráveis a todos/as para a sua aprendizagem. Entretanto, ela enquanto parte de um sistema tem as suas vicissitudes, vive os seus problemas, havendo em certa medida um compromisso coletivo na construção de uma educação pública de qualidade para todos/as.

Em relação aos professores/as é fundamental olharmos para as práticas pedagógicas que os mesmos usam no processo de ensino e aprendizagem no sentido de saber se estão promovendo a inclusão ou exclusão dos/as alunos/as público alvo da educação inclusiva. Assim, entendemos que o trabalho docente é teórico-metodológico. Neste sentido, os docentes precisam estar em constante busca de outras formas (re)pensar sua maneira de ensinar, com metodologias mais assertivas, primando pela qualidade e equidade na educação para todos/as. Certamente, o professor (a) é um elemento central de qualidade de educação.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, G. A. C. (2021). Atuação Dos Professores No Atendimento Aos Alunos Com Deficiência Em Tempos De Ensino Remoto. **Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC**, (10). Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14786>

BAÚ, M. A.. **Formação De Professores E A Educação Inclusiva**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira. Volume 02 - Número 10 - 2014 ISSN 2175-1846

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

DA SILVA, M. M. R.; ALVES, M. A. DE S., **Os “Estagiários De Inclusão” Na Educação Pública Municipal De Redenção-Ce: Uma Análise Do Edital N°001/2023*** IN: ALVES, M. A. de S.; DE ANDRADE, M. P.; OLIVEIRA, A. S.. Narrativas E Práticas De Ensino Em Ciências Sociais: Diálogos Com A Pesquisa E A Extensão. 1 Edição. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2023.p. 253- 278.

DE OLIVEIRA, F. R. DE ARAUJO. M. D.B.; DA SILVA, J. L. B.. **O Papel Do Professor Na Educação Inclusiva**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019

hooks, b.. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

LOPES, M. M.; MENDES, E. G.. **Profissionais De Apoio À Inclusão Escolar: Quem São E O Que Fazem Esses Novos Atores No Cenário Educacional?**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, e280081, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M.. **Barreiras Atitudinais E Práticas Pedagógicas: Interfaces Com A Formação De Professores Para Educação Inclusiva**. 2021. Disponível Em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-praticas-pedagogicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf>

MANTOAN. M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série.

RIBEIRO, D. M.; SANTOS, S. N. dos. **As Barreiras Atitudinais E A Formação De Professores: Um Estudo Sobre O Conteúdo Veiculado Pelo Jornal Do Portal Do Professor**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. Anais eletrônicos [...].Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2016.

ROCHA, A. B. de O.. **O Papel do Professor na Educação Inclusiva**. São Paulo, 2017.

Souza, L. B. P., Manga, E. E., & Marques, M. M. P. (2024). **Desafios Da Educação Inclusiva: Capacitação De Professores Para Lidar Com A Diversidade De Alunos Com Deficiência**. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(9), 2545–2559. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.14894>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.032

PAIS EXAUSTOS, SAÚDE MENTAL EM RISCO: DESVENDANDO OS IMPACTOS DA EXAUSTÃO PARENTAL NA SAÚDE GERAL DE PAIS E MÃES

Maria Gabriela Vicente Soares¹
Vitória Nunes Vidal²
Lilian Kelly de Sousa Galvão³

RESUMO

A exaustão parental refere-se ao estado de extremo cansaço e estresse vivenciado por pais e mães devido à rotina intensa de cuidados com os filhos. Embora seja um conceito em desenvolvimento e ainda pouco abordado na literatura, estudos nessa área são essenciais para expandir o conhecimento sobre a parentalidade e os principais desafios enfrentados pelos pais. Pesquisas indicam que a exaustão parental é frequentemente causada pela intensificação das rotinas, pela falta de rede de apoio e pela presença de diagnósticos nos filhos que demandam cuidados intensivos. A exaustão parental pode resultar em diversos problemas, incluindo deterioração da saúde mental, como ansiedade e depressão, falta de motivação e energia, além de dificuldades em manter relacionamentos saudáveis. Outros efeitos incluem irritabilidade, sensação de isolamento e, em casos extremos, burnout parental, afetando negativamente tanto os pais quanto os filhos. Neste contexto, o presente estudo se propõe a investigar a correlação entre a exaustão parental e a saúde geral de mães e pais. Para isso, foram aplicados a Escala de Exaustão Parental, o Questionário de Saúde Geral e um questionário sociodemográfico em uma amostra de 200 pais e mães. Os dados foram analisados por meio da Correlação de Pearson e revelaram

- 1 Mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mgabriela.psicop@gmail.com;
- 2 Graduada do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vickynunesvidal@gmail.com;
- 3 Professora da UFPB, Doutora em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba - PB, liliangallvao@yahoo.com.br.

que a variável Exaustão Parental teve média de 3,355 (DP = 1,234) e a Saúde Mental apresentou média de 2,440 (DP = 0,674). A correlação de Pearson entre ambas as variáveis foi moderada ($r = 0,567$) e significativa ($p < 0,01$), indicando que maiores níveis de exaustão parental estão associados a piores condições de saúde mental. Os achados reforçam a necessidade de estratégias de intervenção que ajudem a reduzir o estresse e promovam o autocuidado, beneficiando tanto a saúde mental dos pais quanto a qualidade das interações familiares.

Palavras-chave: Parentalidade, Exaustão, Saúde mental.

INTRODUÇÃO

O estresse é uma resposta natural do corpo a ameaças e a demandas, desencadeando a liberação de hormônios como o cortisol e a adrenalina, que preparam o organismo para reações imediatas, sendo essencial em situações de curto prazo, ao aumentar o foco e a resistência física (APA, 2022). No entanto, quando contínuo, o estresse gera impactos negativos sobre a saúde, relacionados a várias doenças físicas e mentais, como problemas cardiovasculares, imunológicos e transtornos psicológicos (APA, 2022). A vida moderna, com suas intensas demandas, intensifica essa resposta de estresse, contribuindo para seu impacto crônico e prejudicial na saúde (Filgueiras; Hippert, 1999).

Nesse contexto, a exaustão parental emerge como uma manifestação significativa do estresse crônico enfrentado por cuidadores, refletindo a carga emocional e física decorrente das responsabilidades parentais. Embora alguns estudos associem a exaustão parental à síndrome de burnout na parentalidade (Baptista, 2022), considera-se que existem conceitos distintos entre essas duas experiências.

Em primeiro lugar, embora ambos os fenômenos envolvam o cansaço e o estresse enfrentados pelos pais (Baptista, 2022; Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019), a síndrome de burnout é caracterizada por um aspecto patológico, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 1992). Essa condição patológica envolve um conjunto de sintomas que podem afetar significativamente a saúde mental e emocional do indivíduo, enquanto a exaustão parental pode ocorrer em contextos que, apesar de desafiadores, não necessariamente culminam em um quadro clínico de burnout.

Além disso, a síndrome de burnout é amplamente estudada em termos de seus fatores isolados, incluindo a exaustão emocional, o qual é um dos componentes centrais dessa síndrome (Leineweber; Falkenberg; Albrecht, 2018; Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019). Essa exaustão emocional se refere à sensação de esgotamento resultante da carga emocional intensa que os indivíduos experimentam, especialmente em contextos de trabalho e responsabilidade. Em contraste, a exaustão parental pode manifestar-se de maneiras diferentes, podendo variar em intensidade e duração, e não necessariamente se relaciona aos mesmos fatores isolados investigados no contexto do burnout.

Ademais, o estudo de Paula *et al.* (2022) diferencia o burnout parental de outros problemas de saúde mental ao enfatizar que se trata de um conceito sin-

gular e específico, que não se relaciona diretamente as condições como burnout profissional, depressão, estresse parental ou humor depressivo. Sendo caracterizado por três aspectos principais: exaustão emocional em relação ao cuidado com os filhos, distanciamento emocional do filho e uma sensação de realização pessoal comprometida vinculada à parentalidade. Essas características tornam o burnout parental único, pois se concentram especificamente nas experiências e desafios enfrentados pelos pais na criação dos filhos (Mikolajczak et al. 2020), ao passo que outras condições de saúde mental podem apresentar causas e manifestações mais amplas.

O burnout parental possui diversas consequências significativas, estando associada a alterações no sono; conflitos e distanciamento entre parceiros; intenção de deixar o trabalho (demissão); comportamentos de fuga e ideação suicida; e, em alguns casos, negligência e violência em relação à criança. Essas repercussões indicam o impacto profundo e abrangente que o burnout parental pode ter na vida familiar e profissional dos pais (Paula et al. 2022). Ademais, há estudos que diferenciam o burnout parental de outros problemas de saúde mental ao enfatizar que se trata de um conceito distinto e específico, que não se relaciona diretamente a condições como burnout profissional, depressão, estresse parental ou humor depressivo (Paula et al. 2022; Roskam; Raes; Mikolajczak, 2017).

As características do burnout parental o tornam único, pois se concentram especificamente nas experiências e desafios enfrentados pelos pais na criação dos filhos (Mikolajczak et al. 2020), ao passo que outras condições de saúde podem apresentar causas e manifestações mais amplas. Prikhidko e Swank (2020) destacam que o burnout parental, quando não identificado e tratado, pode resultar em episódios de raiva, agressões verbais e físicas, além de negligência no cuidado com as crianças.

Nesse sentido, a compreensão das dinâmicas emocionais e físicas que os pais vivenciam é relevante para distinguir a exaustão parental do burnout, evidenciando a necessidade de uma análise aprofundada dessas experiências. Sendo caracterizado por três aspectos principais: a exaustão emocional em relação ao cuidado diário com os filhos, distanciamento afetivo em relação à criança e uma percepção reduzida de realização pessoal no papel de pai ou mãe, frequentemente acompanhada por sentimentos de infelicidade e inadequação (Brown, et. al., 2020).

Por último, vale ressaltar que a exaustão é um dos sintomas mais comuns da síndrome de burnout (Araoz; Ramos, 2022). No entanto, isso não implica que

toda exaustão parental evolua para um quadro de burnout. A distinção entre esses dois fenômenos é fundamental, pois a exaustão parental pode ser entendida como um estado que pode ser transitório e, em muitos casos, reversível com intervenções adequadas e suporte. Portanto, ao considerar a exaustão parental como um fenômeno distinto, deve-se promover a conscientização sobre suas características únicas e desenvolver estratégias de apoio que possibilite auxílio aos pais para gerenciar suas experiências de estresse sem que isso se traduza em um esgotamento mais severo.

Dessa forma, a exaustão parental é vista como um construto independente, caracterizado por uma fadiga intensa no papel parental (Gillis; Roskam, 2019). Essa compreensão é relevante para a identificação precoce de sinais de estresse e pode permitir a implementação de estratégias de intervenção e suporte. Aprofundar os estudos sobre exaustão parental pode auxiliar na identificação precoce e na prevenção de sua progressão para burnout, a qual é uma condição mais severa e impactante na vida dos pais e na dinâmica familiar.

Ressalta-se que a manifestação desse esgotamento pode ocorrer em diferentes níveis, incluindo os aspectos físicos, os cognitivos e os emocionais (Ferraz *et al.*, 2024; Giallo *et al.*, 2013; Sandström *et al.*, 2011).

O aspecto físico está relacionado à fadiga corporal que surge das demandas físicas do cuidado diário com os filhos. Essa fadiga é frequentemente exacerbada por fatores como privação de sono e a pressão constante de atender às necessidades das crianças, especialmente em famílias com filhos pequenos (Giallo *et al.*, 2013). Estudos sugerem que altos níveis de estresse e cansaço podem levar a um aumento da excitação somática e a elevações nos níveis de cortisol salivar, resultando em sintomas físicos de exaustão (Melamed *et al.*, 1999).

O aspecto cognitivo da exaustão refere-se à sobrecarga mental enfrentada pelos pais ao lidar com o constante planejamento e a tomada de decisões relacionadas ao cuidado dos filhos. Essa sobrecarga pode manifestar-se como dificuldades de concentração, redução na capacidade de tomar decisões e uma sensação geral de cansaço mental (Sandström *et al.*, 2011). A exaustão cognitiva está frequentemente associada ao intenso acúmulo de tarefas que envolvem a organização das rotinas e a execução de diversas responsabilidades, impactando negativamente a atenção e a memória visuoespacial dos indivíduos (Sandström *et al.*, 2011).

Por último, a exaustão emocional refere-se ao desgaste psicológico resultante da necessidade constante de gerenciar tanto as emoções próprias quanto

as das crianças (Ferraz *et al.*, 2024). Essa responsabilidade pode levar a um desgaste significativo, como demonstrado em diversas pesquisas. Os pais frequentemente enfrentam preocupações contínuas acerca do bem-estar físico e emocional de seus filhos, exigindo um investimento constante de energia emocional que pode se tornar insustentável ao longo do tempo (Ferraz *et al.*, 2024). Essa dinâmica ressalta a complexidade da experiência parental e a necessidade de estratégias de apoio para mitigar os efeitos da exaustão em todas essas dimensões.

Em síntese, o aspecto físico envolve fadiga corporal decorrente das demandas de cuidado (Giallo *et al.*, 2013), enquanto o cognitivo está relacionado ao planejamento contínuo e à tomada de decisões, resultando em cansaço mental (Sandström *et al.*, 2011). O desgaste emocional provém da gestão das emoções dos filhos e dos próprios pais (Ferraz *et al.*, 2024).

Os pais exaustos tendem a agir de forma automática devido ao cansaço extremo (Hubert; Aujoulat, 2018; Roskam *et al.*, 2018), e esses sintomas podem ocorrer ao longo do dia, ou até mesmo ao acordar (Gillis; Roskam, 2019). A exaustão parental surge do estresse elevado, aliado à falta de recursos para enfrentá-lo (Gillis; Roskam, 2019), e pode ser influenciada por fatores sociodemográficos, características dos filhos, traços dos pais e dinâmica familiar (Gérain; Zech, 2018; Kawamoto *et al.*, 2018; Lindström *et al.*, 2010).

A exaustão parental, quando não tratada, pode progredir para um quadro de burnout, caracterizado por despersonalização e sentimentos de ineficácia. Esse desgaste não afeta apenas os pais, mas também influencia nos filhos, expondo-os a pais negligentes ou com comportamentos abusivos (Chen *et al.*, 2022; Mikolajczak; Roskam, 2021), o que pode gerar dificuldades acadêmicas e problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão (Chen *et al.*, 2022; Li *et al.*, 2023; Yuan, 2022; Zhang *et al.*, 2023).

Estudos pioneiros (Mikolajczak *et al.*, 2018) mostraram uma relação significativa entre exaustão parental e comportamentos negligentes e violentos em relação aos filhos (Gillis; Roskam, 2019). Relatos qualitativos indicam negligência, violência verbal e física por parte de pais exaustos (Mikolajczak *et al.*, 2018). Embora a exaustão parental possa acometer ambos os pais (Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019), estudos indicam maior prevalência entre mulheres (Johansson; Nordström; Svensson, 2020; Gay; Lee; Lee, 2004; Giallo *et al.*, 2013; Leineweber; Falkenberg; Albrecht, 2018).

Os impactos na vida dos pais incluem ideação suicida, dependência química e distúrbios do sono (Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019; Mikolajczak *et al.*, 2018). Além disso, há queda na satisfação com a vida e sintomas depressivos (Mikolajczak *et al.*, 2020; Sabzi; Khosravi; Kalantar-Hormozi, 2023; Van Bakel; Van Engen; Peters, 2018; Zou *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, as principais categorias que contribuem para o aumento do estresse parental e a diminuição dos recursos disponíveis se agrupam em cinco áreas distintas: (1) fatores sociodemográficos, que englobam aspectos como idade, nível de educação e situação econômica dos pais; (2) características individuais da criança, incluindo temperamento difícil e necessidades especiais que podem demandar atenção extra; (3) características estáveis dos pais, que envolvem traços de personalidade e aspectos da saúde mental dos responsáveis; (4) fatores parentais, que envolvem as práticas e estilos de parentalidade adotados; (5) funcionamento familiar, que consideram a dinâmica familiar, incluindo a coparentalidade e a qualidade das relações entre os membros da família. Esses fatores interagem e influenciam a experiência parental e o bem-estar da família como um todo (Gillis; Roskam, 2019).

Neste contexto, o presente estudo propõe investigar a correlação entre a exaustão parental e a saúde geral de mães e pais, explorando se o nível de exaustão está associado a das condições de saúde. Acredita-se que esse estudo pode contribuir para uma melhor compreensão dos impactos da exaustão parental, auxiliando no desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam o bem-estar dos responsáveis.

METODOLOGIA

DELINEAMENTO

Trata-se de um estudo de campo, de abordagem quantitativa, cujo objetivo foi investigar a exaustão parental e sua relação com a saúde mental.

PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 200 participantes, sendo pais e mães maiores de 18 anos que se autodeclararam os principais cuidadores de seus filhos. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência, considerando aqueles

que atendiam aos critérios de inclusão e aceitaram participar voluntariamente do estudo, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes tinham idade média de 36,8 anos (desvio padrão = 8,1), variando entre 19 e 62 anos. O tempo médio diário dedicado ao cuidado principal dos filhos foi de 13,5 horas (desvio padrão = 7,09), com uma variação de 6 a 24 horas.

Dentre os participantes, 172 eram mulheres (86%) e 28 eram homens (14%). Quanto ao estado civil, a maioria (69,5%) era casada, seguida por 16,5% que eram solteiros, 7% divorciados e 1,5% viúvos; o restante estava em união estável ou preferiu não responder. Em relação à escolaridade, 28% dos participantes tinham pós-graduação completa, 27% haviam concluído o ensino superior, 13% completaram o ensino médio e 5,5% possuíam mestrado. As profissões mais citadas foram: dona de casa (12%), professora (8%), psicopedagoga (3%), autônoma (3,5%) e estudante (2%).

No que diz respeito à renda mensal, a maioria (46%) relatou receber mais de R\$ 4.000, seguida por 25% que recebiam entre R\$ 1.000 e R\$ 2.000, 13% entre R\$ 2.000 e R\$ 3.000, 12% entre R\$ 3.000 e R\$ 4.000 e 3,5% menos de R\$ 1.000. O tipo de moradia mais frequente foi a casa própria (43%), seguida pelo aluguel (25%) e moradia com familiares (18%).

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio da aplicação de três instrumentos:

1. Escala de Exaustão Parental, construída e validada em contexto brasileiro por Soares (2024), utilizada para medir os níveis de exaustão física, emocional e cognitiva relacionados à parentalidade. Essa escala apresenta um formato unidimensional, composto por 12 itens com perguntas relacionadas ao impacto da parentalidade na energia e saúde mental dos participantes, respondida em uma escala de tipo likert de cinco pontos, onde as respostas variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”;
2. Questionário de Saúde Geral (GSQ-12), proposto originalmente por Goldberg e Williams (1988) e validada e reduzida no Brasil por Gouveia *et. al.* (2012), que avaliou aspectos gerais de saúde mental dos parti-

cipantes, detectando doenças psiquiátricas não severas. É composto por 12 itens que mede a frequência com que uma pessoa tem experimentado determinados sintomas. As respostas são fornecidas em uma escala de quatro pontos. Para os itens negativos, como “Tem se sentido pouco feliz e deprimido”, as opções de resposta vão de 1 = “absolutamente não” a 4 = “muito mais que de costume.” Já nos itens positivos, como “Tem se sentido capaz de tomar decisões?”, as alternativas variam de 1 = “mais que de costume” a 4 = “muito menos que de costume.” Essa estrutura permite uma avaliação detalhada do estado emocional do indivíduo;

3. Questionário Sociodemográfico, esse instrumento foi elaborado pelos pesquisadores, com intuito de caracterizar o perfil dos/as participantes, que incluiu diversos dados como a idade, o gênero, a escolaridade, a ocupação, o estado civil, a quantidade de filhos, a idade dos filhos e a renda familiar.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As coletas foram realizadas de forma presencial, em locais previamente acordados com os participantes, como escolas e centros comunitários, e tiveram duração média de 30 minutos. Todos os instrumentos foram aplicados individualmente, com acompanhamento de um pesquisador treinado para esclarecer eventuais dúvidas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizado o software SPSS (versão 25). Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva das variáveis sociodemográficas e dos escores das escalas aplicadas. Em seguida, foi utilizada a correlação de Pearson para investigar a relação entre os níveis de exaustão parental e os escores de saúde mental, bem como a influência de variáveis sociodemográficas. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O estudo seguiu as diretrizes estabelecidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016), que estabelece normas éticas para a condução de pesquisas envolvendo seres humanos. Para assegurar a conformidade com essas diretrizes, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Pesquisa e Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob o protocolo n.º 71196723.1.0000.5188.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, bem como os procedimentos envolvidos e os possíveis riscos e benefícios. Além disso, foi garantido que a participação era totalmente voluntária, e os indivíduos puderam retirar seu consentimento a qualquer momento sem qualquer tipo de penalização. Para formalizar sua participação, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um documento que assegura a transparência do processo e o respeito aos princípios de confidencialidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL DA AMOSTRA

A amostra foi composta predominantemente por mulheres (86%), com idade média de 36,8 anos, que dedicam em média 13,5 horas diárias ao cuidado de seus filhos. A maioria dos participantes era casada (69,5%) e possuía nível superior, com uma significativa proporção de donas de casa (12%) e professoras (8%). Esses dados condizem com a literatura, que aponta uma maior prevalência de exaustão em mulheres, visto que o papel de cuidado com os filhos é frequentemente atribuído a elas (Johansson; Nordström; Svensson, 2020; Giallo *et al.*, 2013; Leineweber; Falkenberg; Albrecht, 2018).

ASSOCIAÇÃO ENTRE EXAUSTÃO PARENTAL E SAÚDE MENTAL

A análise descritiva indicou que a variável Exaustão Parental apresentou média de 3,355 (desvio padrão = 1,234) e a variável Saúde Mental apresentou média de 2,440 (desvio padrão = 0,674). A correlação de Pearson entre Exaustão e Saúde Mental foi moderada ($r = 0,567$), sendo estatisticamente significativa ($p < 0,01$), sugerindo uma associação positiva entre as variáveis. Essa associação

indica que, à medida que os níveis de exaustão parental aumentam, também ocorre um declínio na saúde mental dos indivíduos, sugerindo que maiores níveis de exaustão podem estar relacionados a piores condições de saúde mental.

Os dados obtidos são consistentes com a literatura, que destaca que o estresse elevado, aliado à falta de recursos para enfrentá-lo, resulta em exaustão parental (Gillis; Roskam, 2019). A exaustão parental é caracterizada como um esgotamento físico, cognitivo e emocional que pode levar a efeitos adversos na saúde mental, refletindo a complexidade da dinâmica entre o cuidado parental e o bem-estar psicológico (Giallo *et al.*, 2013; Ferraz *et al.*, 2024).

DISCUSSÃO GERAL

Esses resultados podem ser discutidos em paralelo a estudos de burnout parental, que apontam para consequências psicológicas similares, como intenção de abandono de responsabilidades ou ideação suicida em casos mais graves (Paula *et al.*, 2022). A comparação sugere que a exaustão parental, embora distinta do burnout, segue uma trajetória preocupante se não for manejada adequadamente.

Além disso, a literatura aponta que o estresse, quando contínuo, pode causar impactos negativos sobre a saúde, como problemas psicológicos e emocionais (APA, 2022). Essa correlação sugere que os altos níveis de exaustão parental podem estar associados a consequências graves, como sintomas depressivos, dependência química e distúrbios do sono (Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019). Os pais exaustos podem agir de forma automática devido ao cansaço extremo, o que pode intensificar a negligência e a violência contra os filhos (Hubert; Aujoulat, 2018; Mikolajczak *et al.*, 2018).

A literatura também ressalta a maior prevalência de exaustão entre mulheres, o que é relevante ao considerar o perfil da amostra predominantemente feminina. Essa realidade sugere que as mulheres, frequentemente responsáveis pelas principais demandas de cuidado, podem ser mais suscetíveis à exaustão parental, refletindo uma necessidade urgente de apoio e intervenção (Johansson; Nordström; Svensson, 2020; Gay; Lee; Lee, 2004; Giallo *et al.*, 2013; Leineweber; Falkenberg; Albrecht, 2018). Assim, os resultados reforçam a importância de programas que abordem não apenas a exaustão parental, mas também a saúde mental dos cuidadores, visando prevenir a progressão para condições mais graves, como o burnout parental.

Há necessidade de programas que abordem tanto a exaustão parental quanto a saúde mental dos cuidadores é fundamental. Tais iniciativas não apenas promoveriam o bem-estar dos pais, mas também teriam um impacto positivo no ambiente familiar e no desenvolvimento das crianças. A prevenção da progressão da exaustão para condições mais graves, como o burnout parental, pode ser alcançada por meio de intervenções que ofereçam apoio psicológico e recursos práticos para o manejo do estresse (Giallo *et al.*, 2013).

Por fim, o presente estudo fornece uma base para futuras investigações sobre a exaustão parental e suas implicações para a saúde mental dos cuidadores. Os resultados reforçam a importância de um entendimento mais aprofundado das dinâmicas envolvidas na parentalidade e como estas influenciam a saúde psicológica. Compreender essas relações é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que abordem os desafios enfrentados por pais e mães no contexto atual, onde as exigências de cuidado são cada vez mais intensas (Mikolajczak; Gross; Roskam, 2019).

Em suma, a exaustão parental, apesar de ser um fenômeno distinto do burnout, pode servir como um sinal de alerta para problemas mais graves na saúde mental dos cuidadores. O estudo enfatiza a necessidade de intervenções direcionadas e de um suporte adequado para os pais poderem lidar com as demandas da parentalidade sem comprometer sua saúde e bem-estar. A identificação e a promoção de práticas que minimizem a exaustão parental são, portanto, essenciais para garantir um ambiente saudável para os pais e seus filhos (Giallo *et al.*, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos deste estudo, que visaram investigar a correlação entre a exaustão parental e a saúde geral de mães e pais, os resultados são pertinentes para uma compreensão mais profunda dos impactos da exaustão parental. A associação significativa entre exaustão e saúde mental indica que intervenções direcionadas à redução do estresse e à promoção de estratégias de autocuidado podem ser essenciais para melhorar o bem-estar dos responsáveis.

A ligação entre exaustão e declínio na saúde mental sublinha a importância de monitorar a exaustão parental para evitar problemas mais graves de saúde mental e garantir o bem-estar não apenas dos pais, mas também da dinâmica familiar. A exaustão parental pode influenciar comportamentos como irritabili-

dade e distanciamento emocional em relação aos filhos, o que também impacta a qualidade das interações familiares, podendo até aumentar a probabilidade de conflitos e comportamentos negligentes

Por meio de programas de apoio que ofereçam recursos e ferramentas para os pais lidarem com o estresse, é possível não apenas aliviar a exaustão, mas também promover uma saúde mental mais robusta. Assim, os achados deste estudo podem servir como base para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que visem não apenas mitigar a exaustão parental, mas também fortalecer a saúde mental dos responsáveis, contribuindo para um ambiente familiar mais saudável e equilibrado.

Embora os resultados deste estudo forneçam informações pertinentes e condizentes com a literatura sobre a correlação entre exaustão parental e saúde mental, algumas limitações devem ser reconhecidas. Primeiramente, a representatividade da amostra pode afetar a generalização dos achados, uma vez que a composição demográfica pode não refletir a diversidade da população de pais e mães. Além disso, o desenho transversal do estudo impede a determinação de relações causais, pois outros fatores não medidos podem influenciar tanto a exaustão parental quanto a saúde mental. Essas limitações ressaltam a necessidade de cautela ao interpretar os resultados e destacam a importância de futuras pesquisas que considerem desenhos longitudinais e amostras mais representativas para aprofundar a compreensão das dinâmicas entre exaustão parental e saúde mental.

Apesar das limitações, o estudo é relevante por contribuir para a compreensão da relação entre exaustão parental e saúde mental. Os resultados podem orientar o desenvolvimento de intervenções para promover o bem-estar dos responsáveis, destacando a necessidade de suporte e recursos adequados. Além disso, o estudo incentiva investigações futuras sobre os desafios enfrentados por pais e mães, especialmente em relação às experiências diversas que podem influenciar a exaustão parental, como contexto socioeconômico, apoio social e estrutura familiar.

Futuros estudos podem explorar mais a fundo essas variáveis, utilizando metodologias que permitam identificar relações causais e temporais, bem como aplicar questionários e escalas que abranjam diferentes dimensões da experiência parental. Também é essencial investigar como fatores culturais e sociais podem impactar a exaustão parental, uma vez que a parentalidade é influenciada por normas e expectativas sociais que podem variar significativamente

entre diferentes populações. Assim, a ampliação do escopo de pesquisa pode oferecer percepções valiosas para a criação de políticas e programas que atendam às necessidades específicas de pais e mães em contextos variados.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meu sincero agradecimento à Dr.^a Lilian Galvão, por sua orientação cuidadosa e conhecimento, que foram essenciais para este trabalho. Sou muito grata a todos os colaboradores e participantes, que contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço também aos amigos, colegas e familiares, pelo apoio constante, incentivo e compreensão, que me ajudaram a enfrentar os desafios ao longo desta jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed., versão revisada. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787> Acesso em: 02 out. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **How stress affects your health**. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/stress/health>. Acesso em: 23 out. 2024. Última revisão: 21 de out. 2024. Data de criação: 1 jan. 2013.

ARAOZ, E. G. E.; RAMOS, N. A. G.. Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de Covid-19. **Educación y Formación**, Fortaleza, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.6759> Acesso em: 19 out. 2024.

BAPTISTA, R. B.. **Meta-emoção parental e exaustão parental**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Madeira, Madeira, Portugal. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, **Diário Oficial da União**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/re-solucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 08 ago. 2024

BROWN, S. M. *et al.* Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. **Child Abuse & Neglect**, v. 110, p. 104699, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>. Acesso em: 26 out. 2024.

CHEN, B. B. *et al.* Chinese mothers' parental burnout and adolescents' internalizing and externalizing problems: The mediating role of maternal hostility. **Developmental Psychology**, v. 58, n. 4, p. 768-777, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/dev0001311>.

FERRAZ, C. *et al.* Experiências na gestão emocional dos pais e/ou cuidadores em contexto de cuidados paliativos pediátricos: uma revisão sistemática da literatura. **RIAGE - Revista Ibero-Americana de Gerontologia**, v. 5, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61415/riage.236> Acesso em: 02 out. 2024.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. S.. A polêmica em torno do conceito de estresse. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 19, p. 40-51, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000300005> Acesso em: 26 out. 2014.

GAY, C.; LEE, K.; LEE, S. Padrões de sono e fadiga em novas mães e pais. **Pesquisa Biológica para Enfermagem**, v. 5, p. 311-318, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1099800403262142> Acesso em: 20 out. 2024.

GÉRAIN, P.; ZECH, E. Does informal caregiving lead to parental burnout? Comparing parents having (or not) children with mental and physical issues. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 884, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00884> Acesso em: 20 out. 2024.

GIALLO, R. *et al.* Fatigue, wellbeing and parental self-efficacy in mothers of children with an Autism Spectrum Disorder. **Autism**, v. 17, n. 4, p. 465-480, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361311416830> Acesso em: 02 set. 2024.

GILLIS, A.; ROSKAM, I. Daily exhaustion and support in parenting: Impact on the quality of the parent-child relationship. **Journal of Child and Family Studies**, v. 28, p. 2007-2016, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01428-2> Acesso em: 26 out. 2024.

GOLDBERG D. P., WILLIAMS P., A. **A user's guide to the General Health Questionnaire**. Windsor: NFER-Nelson; 1988.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Questionário de Saúde Geral (QSG-12): o efeito de itens negativos em sua estrutura fatorial. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 28, n. 2, p. 375-384, 2012. ISSN 1678-4464. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000200016>. Acesso em: 26 out. 2024.

HUBERT, S.; AUJOULAT, I. Parental burnout: when exhausted mothers open up. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1021, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021> Acesso em: 08 out. 2024.

JOHANSSON, M.; NORDSTRÖM, T.; SVENSSON, I. Sintomas depressivos, estresse parental e estilo de apego em mães e pais dois anos e meio após o parto: os pais são tão afetados quanto as mães? **Jornal de Cuidados de Saúde Infantil**, v. 25, p. 368-378, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1367493520942050> Acesso em: 21 out. 2024.

KAWAMOTO, T.; FURUTANI, K.; ALIMARDANI, M. Preliminary validation of Japanese version of the Parental Burnout Inventory and its relationship with perfectionism. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 970, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00970> Acesso em: 20 out. 2024.

LEINEWEBER, C.; FALKENBERG, H.; ALBRECHT, S. A relativa flexibilidade de trabalho percebida pelos pais em comparação com o parceiro está associada à exaustão emocional. **Fronteiras em Psicologia**, v. 9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00640> Acesso em: 02 set. 2024.

LI, Z.; *et al.* The Relationship Between Parental Burnout and Children's Learning Burnout: A Moderated Chain Mediation Model. **Psychological Reports**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003329412311156> Acesso em: 27 out. 2024.

LINDSTRÖM, C.; ÅMAN, J.; NORBERG, A. L. Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. **Acta Paediatrica**, v. 99, n. 3, p. 427-432, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01564.x> Acesso em: 13 set. 2024.

MEIJMAN, T. F.; MULDER, G. Psychological aspects of workload. In: DRENTH, P. J. D.; THIERRY, H. (Eds.). **Handbook of work and organizational psychology: volume 2: work psychology**. p. 5-33. Psychology Press, 1998.

MELAMED, S. *et al.* Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 46, n. 6, p. 591-598, 1999.

Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(99\)00007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(99)00007-0) Acesso em: 13 set. 2024.

MIKOLAJCZAK, M. et al. Pais exaustos: correlatos sociodemográficos, relacionados à criança, relacionados aos pais, parentalidade e funcionamento familiar do burnout parental. **Journal of Child and Family Studies**, v. 27, n. 3, p. 602-614, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>

MIKOLAJCZAK, M. et al. O esgotamento parental é diferente do esgotamento profissional e dos sintomas depressivos? **Ciência Psicológica Clínica**, v. 8, n. 4, p. 673-689, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2167702620917447>

MIKOLAJCZAK, M.; GROSS, J. J.; ROSKAM, I. Esgotamento parental: o que é e por que é importante? **Clinical Psychological Science**, v. 7, n. 6, p. 1319-1329, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2167702619858430> Acesso em: 02 set. 2024.

PAULA, A. J. et al. Parental burnout: a scoping review. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2022, v. 75, p. 1-10, e20210203. ISSN 1984-0446 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0203>. Acesso em: 26 out. 2024.

PRIKHIDKO, A.; SWANK, J. M. Exhausted parents experience of anger: the relationship between anger and burnout. **The Family Journal**, v. 28, n. 3, p. 283-289, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1066-480720933543>. Acesso em: 09 set. 2024.

ROSKAM, I.; BRIANDA, M.; MIKOLAJCZAK, M. Um passo à frente na conceituação e medição do esgotamento parental: a avaliação do esgotamento parental (PBA). **Fronteiras em Psicologia**, v. 9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758> Acesso em: 02 set. 2024.

ROSKAM, I.; RAES, M-E.; MIKOLAJCZAK, M. Exhausted Parents: Development and Preliminary Validation of the Parental Burnout Inventory. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 163, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>. Acesso em: 26 out. 2024.

SABZI, N.; KHOSRAVI, Z.; KALANTAR-HORMOZI, B. Parental burnout and depression among Iranian mothers: the mediating role of maladaptive coping

modes. **Brain and Behavior**, v. 13, n. 4, e2900, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/brb3.2900> Acesso em: 07 out. 2024.

SANDSTRÖM, A. *et al.* Déficits cognitivos em relação ao tipo de personalidade e disfunção do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) em mulheres com exaustão relacionada ao estresse. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 71-82, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00844.x> Acesso em: 08 out. 2024.

SOARES, M. **Exaustão parental e controle do uso de telas: estudo comparativo entre mães de crianças autistas e em desenvolvimento típico.** Dissertação de mestrado em andamento, 2024

VAN BAKEL, H. J. A.; VAN ENGEN, M. L.; PETERS, P. Validity of the Parental Burnout Inventory among Dutch employees. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 697, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00697> Acesso em: 07 out. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International statistical classification of diseases and related health problems.** 10. ed. World Health Organization, 1992.

YUAN, Y. *et al.* The mechanisms of parental burnout affecting adolescents' problem behavior. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 22, p. 15139, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph192215139>.

ZHANG, H.; *et al.* Parental burnout and adolescents' academic burnout: roles of parental harsh discipline, psychological distress, and gender. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1122986, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122986> Acesso em: 02 set. 2024.

ZOU, R.; *et al.* Differential effects of optimism and pessimism on adolescents' subjective well-being: mediating roles of reappraisal and acceptance. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 12, p. 7067, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19127067> Acesso em: 08 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.033

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

José wellerson do nascimento¹
Francisco Jhansen de Sousa Santos²
José Gleison Gomes Capistrano³
Fabrícia Tatiana Pinto da Silva⁴

RESUMO

A inclusão escolar é um processo que possui desafios e que visa garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais, origens étnicas, religiosas ou socioeconômicas. Estes objetivos devem permear todas as instituições de ensino, principalmente as escolas públicas e em especial, nas Escolas de Tempo Integral. Incluir significa não apenas matricular os alunos, mas também proporcionar-lhes o suporte necessário para que possam alcançar seu pleno potencial acadêmico, social, emocional, espiritual e até mesmo contemplando o tema saúde mental. Todos devem ser participantes e coparticipantes desta inclusão. Isso inclui aqueles com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou comportamentais, bem como aqueles que enfrentam barreiras socioeconômicas, culturais ou linguísticas. A inclusão também abrange estudantes superdotados, pois eles também têm necessidades educacionais especiais que requerem atenção individualizada. A inclusão começa com a aceitação da diversidade como um valor fundamental da comunidade escolar. Isso implica em adaptar práticas pedagógicas, currículos e ambientes físicos

1 Mestrando do programa de mestrado em Educação Física em rede Nacional (Proef) da Universidade Federal do Ceará, welleronnas1@gmail.com;

2 Mestrando em Estudos da Linguagem na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab);

3 Doutorando pela Rede Nordeste de Ensino (Renoen) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Universidade Federal (Ifce), gleisoncapis@gmail.com;

4 Graduada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), fabriciapinto.t@gmail.com.

para atender às necessidades variadas dos alunos. Estratégias como a educação inclusiva, que busca integrar alunos com deficiência em salas de aula regulares, e o desenvolvimento de programas de apoio individualizado, como planos de educação individualizada ou Planos de Ensino Individualizado, são fundamentais. Além disso, a formação continuada de professores e funcionários da escola é essencial para criar um ambiente inclusivo. Isso envolve sensibilização para as necessidades específicas dos alunos, técnicas de ensino diferenciadas e a promoção de uma cultura escolar baseada na empatia, respeito mútuo e colaboração. Assim, as deficiências não serão barreiras, mas apenas indicações para a solução de problemas. A inclusão escolar é um compromisso com a equidade e a justiça educacional, que reconhece e valoriza a diversidade como um recurso enriquecedor para toda a comunidade escolar. Este é um relato de experiência exitosa sobre esta temática.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Escolas de Tempo Integral, Saúde Mental, Diversidade, Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental da educação contemporânea, voltado para garantir oportunidades de aprendizado e desenvolvimento a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais ou contextos socioculturais. Segundo Aranha (2009), a inclusão vai além da matrícula; ela requer adaptações contínuas e suporte que favoreçam a participação plena dos alunos no ambiente escolar. Em Escolas de Tempo Integral (ETIs), onde o tempo de permanência é ampliado, há uma oportunidade única para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ainda que os desafios para práticas inclusivas sejam também significativos.

A formação continuada dos educadores é essencial para que possam atender à diversidade das salas de aula inclusivas (Mantoan, 2006). Em ETIs, onde os professores lidam com múltiplos aspectos do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, é importante investir em capacitações que incluam desde adaptações curriculares até estratégias de apoio psicológico, com foco na saúde mental dos estudantes, aspecto fundamental no contexto pós-pandemia (Silva & Damiani, 2020).

A inclusão escolar está intrinsecamente ligada à justiça social e equidade. De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão exige transformações profundas nas práticas e políticas educacionais, especialmente para garantir a valorização e participação de alunos de grupos marginalizados. As escolas públicas, que atendem a uma ampla gama de perfis, devem adotar políticas que ofereçam suporte emocional e psicológico aos estudantes, abordando questões como estresse e ansiedade, que afetam diretamente o aprendizado e desenvolvimento.

O ambiente escolar inclusivo precisa ser seguro e acolhedor, garantindo acessibilidade física e emocional para promover o respeito pela diversidade. Nas ETIs, onde os alunos passam grande parte do dia, é essencial que o espaço estimule interações saudáveis, fortalecendo o senso de pertencimento e prevenindo a discriminação e o bullying, fatores que impactam a saúde mental dos jovens (Fleuri, 2010).

Para que a inclusão escolar se efetive, é essencial uma articulação entre governo, escolas e comunidade. Políticas públicas inclusivas, recursos adequados e engajamento familiar são componentes indispensáveis (Mantoan, 2006).

Com esses elementos, é possível criar um ambiente escolar inclusivo que apoie o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, promovendo uma saúde mental equilibrada e integrada ao processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Foram realizadas rodas de conversa nas aulas de Ciência nas aulas das turmas de três sextos anos de uma Escola de Tempo Integral do Município de Fortaleza/Ce. Foram abordados temas como diversidade na sala de aula, escuta ativa, empatia, comunicação não violenta, criação de um ambiente acolhedor na sala de aula, estudantes com altas habilidades e com dificuldades de aprendizagem, saúde mental na escola, preconceito, discriminação, protagonismo, deficiências, acessibilidade, diferenças socioeconômicas, culturais e linguísticas, autismo, adaptação de práticas pedagógicas docentes, currículos e ambientes físicos para atender às necessidades variadas dos estudantes.

Foram debatidos como esses temas poderiam ser trabalhados na escola pelos estudantes, professores e gestão escolar. Foi abordado também formas de realizar uma formação continuada com os docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão na escola envolve uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, culturais e organizacionais da instituição escolar. A inclusão é um movimento que deve reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento fundamental no contexto educacional, garantindo que cada estudante, independentemente de suas características, tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Mantoan, 2006). Para atingir esse ideal, é necessário que a comunidade escolar adote uma postura ativa na promoção de estratégias de ensino e aprendizagem que considerem as particularidades e necessidades individuais dos alunos.

O conceito de inclusão escolar abrange uma variedade de adaptações pedagógicas e curriculares, permitindo que as necessidades educacionais especiais de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz e personalizada. Segundo Baptista (2011), uma das ferramentas fundamentais para isso é o desenvolvimento de Planos de Ensino Individualizados (PEIs), que têm como objetivo adaptar o currículo e as práticas de ensino às habilidades e potencialidades de

cada estudante. Dessa forma, os PEIs permitem que estudantes com deficiências, superdotação ou dificuldades socioeconômicas sejam acompanhados de maneira mais direcionada, promovendo seu desenvolvimento integral no ambiente escolar.

A inclusão também se manifesta por meio da formação continuada dos professores e funcionários da escola, que se tornam agentes fundamentais nesse processo. De acordo com Freitas (2014), a formação continuada prepara os educadores para desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas, além de favorecer uma cultura escolar baseada na empatia e no respeito mútuo. A sensibilização dos professores para as particularidades dos alunos é uma etapa crucial, pois, como Mendes (2010) aponta, a compreensão das diferentes formas de aprender e se comunicar amplia o repertório dos educadores, tornando-os mais capacitados para promover um ensino que respeite as individualidades e favoreça a cooperação entre os estudantes.

A adaptação dos ambientes físicos e pedagógicos das escolas também é essencial para a inclusão. Segundo Booth e Ainscow (2011), ambientes inclusivos devem ser projetados de forma a garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados, criando espaços acessíveis e motivadores para o aprendizado. A arquitetura escolar e a organização das salas de aula, por exemplo, devem considerar as necessidades de acessibilidade para alunos com limitações físicas e visuais, enquanto materiais pedagógicos e tecnológicos diversificados podem contribuir para a inclusão de estudantes com deficiências sensoriais e de aprendizagem.

A inclusão escolar representa, portanto, um compromisso com a justiça e a equidade educacional. A partir da valorização das diferenças e do respeito às particularidades, cria-se um ambiente escolar no qual todos os estudantes podem aprender e se desenvolver de maneira plena. Segundo Mantoan (2006), essa prática transforma a educação em um espaço de convivência democrática, onde as diversidades se tornam oportunidades de aprendizado mútuo e enriquecimento social. A escola, assim, não é apenas um local de aquisição de conhecimento acadêmico, mas também um espaço de formação para a cidadania, onde valores como empatia, respeito e colaboração são vivenciados diariamente.

A inclusão escolar exige uma transformação ampla e colaborativa. As políticas de inclusão, como a educação inclusiva e o desenvolvimento de PEIs, somadas à formação continuada dos educadores e à adaptação dos ambien-

tes escolares, são aspectos fundamentais para a promoção de uma educação equitativa. Esse compromisso, de acordo com Mendes (2010), vai além da mera presença dos estudantes no espaço escolar e representa a valorização da diversidade como um recurso pedagógico e social, que fortalece o sentido de comunidade e pertencimento em toda a instituição.

A inclusão escolar em Escolas de Tempo Integral (ETIs) representa um desafio e uma oportunidade significativa para promover um ambiente educativo que atenda às necessidades diversificadas dos alunos, garantindo a eles o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral. Nesse contexto, a Escola de Tempo Integral assume uma função central no processo inclusivo, pois dispõe de mais tempo para trabalhar aspectos que vão além do currículo tradicional, abordando o desenvolvimento social, emocional e comportamental dos estudantes.

Nas ETIs, a adaptação das práticas pedagógicas e do currículo é essencial para assegurar a plena participação dos alunos com necessidades especiais, sejam elas físicas, sensoriais, emocionais ou comportamentais. A possibilidade de aplicar os PEI's, onde o tempo disponível é maior, favorece uma abordagem mais personalizada, com atividades que promovam tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, fortalecendo o sentido de pertencimento e igualdade.

Além das adaptações curriculares, a formação continuada dos educadores e profissionais das ETIs desempenha um papel fundamental para o sucesso da inclusão. Freitas (2014) aponta que a formação continuada não apenas capacita os professores a utilizarem métodos pedagógicos inclusivos, mas também aumenta a compreensão das particularidades dos estudantes, favorecendo uma abordagem pedagógica pautada na empatia e no respeito. A ETI, com seu horário estendido, oferece uma oportunidade para que os professores se dediquem a atividades de formação dentro da própria escola, como grupos de estudo e trocas de experiências, além da realização de reuniões de fluxo, onde ocorrem debates sobre situações problema para a discussão de tomadas de decisão, promovendo uma comunidade de aprendizagem entre os próprios educadores. Essa formação constante é vital para desenvolver uma cultura inclusiva e colaborativa na escola, onde a diversidade seja reconhecida como uma fonte de enriquecimento para todos.

A infraestrutura das ETIs também é um aspecto importante para a promoção da inclusão escolar. Booth e Ainscow (2011) destacam que ambientes físicos acessíveis são fundamentais para que todos os alunos se sintam parte da

comunidade escolar. Nas ETIs, a adaptação dos espaços pode incluir rampas, sinalização tátil, materiais pedagógicos acessíveis e ambientes de aprendizagem que favoreçam a mobilidade e a participação de alunos com deficiências. Ao atender a essas demandas de acessibilidade, a ETI cria um ambiente que não exclui ou marginaliza, mas, ao contrário, incentiva a participação ativa de todos.

A inclusão também ocorre ao falar da saúde mental, permitindo a abordagem de temas nesta área que sejam incorporadas ao currículo, atividades voltadas ao bem-estar emocional e social, essenciais para o sucesso da inclusão. De acordo com Mendes (2010), a escola inclusiva é aquela que, além de atender às necessidades acadêmicas, também promove o desenvolvimento emocional dos estudantes, criando espaços de diálogo, convivência e colaboração. A possibilidade de se trabalhar essas habilidades socioemocionais nas ETIs permite que a escola construa uma cultura de acolhimento e respeito mútuo, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas necessidades e limitações, contribuindo para uma maior compreensão e aceitação das diferenças.

A inclusão escolar em Escolas de Tempo Integral exige um compromisso com a adaptação curricular, a formação continuada dos educadores e a infraestrutura adequada, além de práticas voltadas ao bem-estar emocional dos alunos. A ETI, com sua estrutura ampliada, possui condições favoráveis para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo. Como enfatiza Mantoan (2006), a inclusão é um processo transformador que exige o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, e as ETIs representam um terreno fértil para essa transformação, promovendo uma educação que atenda à totalidade dos estudantes, garantindo a todos eles as condições para um desenvolvimento integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação às rodas de conversa nas aulas de Ciência, isso foi muito proveitoso pois os temas são atraentes para os estudantes, são temas vivenciados por eles dentro da escola, pois isso são bem recebidos e provocam boas reflexões. A partir destas reflexões, algumas soluções são propostas pelos próprios estudantes dentro das discussões, sendo geradas pelo próprio debate. Isso traz à tona o protagonismo dos próprios estudantes, onde as respostas para muitos problemas podem ser encontradas na reflexão crítica através do diálogo.

Alguns professores abraçaram a temática e desenvolveram ações de inclusão em suas práticas, como o professor de Educação física, que desenvolveu

várias atividades e práticas inclusivas, despertando bastante o interesse dos estudantes.

Observou-se também que a temática saúde mental, tão discutida no momento pós-pandêmico de covid-19, não está dissociada da temática inclusão. As duas temáticas estão intimamente ligadas. Assim, várias ações foram desenvolvidas em alguns momentos do calendário escolar nesta temática, como a Feira de Ciências, Arte e Cultura, onde estudantes desenvolveram trabalhos sobre trabalhos com temas como ansiedade, depressão, automutilação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros temas relacionados.

Sobre a realização de formações continuadas com os docentes, as discussões puderam fomentar, direcionar e proporcionar um direcionamento de formações que contemplassem as temáticas levantadas, sendo este mais um aspecto exitoso fruto das discussões em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizado em uma Escola de Tempo Integral demonstrou que, embora ainda haja muito a ser feito para garantir uma inclusão escolar efetiva e abrangente, os passos iniciais tomados foram exitosos. As ações implementadas, como rodas de conversa sobre diversidade e empatia, bem como a formação continuada dos professores, mostraram-se eficazes na construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Os resultados obtidos evidenciam que, ao integrar práticas inclusivas e desenvolver temáticas ligadas à saúde mental, é possível promover um ambiente escolar mais justo e equitativo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam desenvolver-se integralmente. Esse é apenas o início de um processo contínuo de transformação, que requer esforços sustentados de todas as partes envolvidas. As experiências relatadas, no entanto, indicam que a caminhada é promissora e reafirmam o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas professores que contribuem para uma educação, um ensino e um ambiente escolar acolhedor, promovendo a inclusão e a saúde mental na comunidade escolar, meus sinceros agradecimentos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. (2009). **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna.

BAPTISTA, C. R. (2011). Educação inclusiva: Interfaces com a educação especial. Porto Alegre: Mediação.

BOOTH, T. e Ainscow, M. (2011). **Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes.

FLEURI, R.M. (2010). **Educação intercultural: mediações possíveis** . São Paulo: Cortez.

FREITAS, S. N. (2014). Inclusão escolar e formação de professores . Campinas: Papirus.

MANTOAN, M. T. E. (2006). Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.

MENDES, E. G. (2010). A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais . São Paulo: Edições Loyola.

SILVA, A.C. e DAMIANI, M.F. (2020). **Saúde mental e educação na pandemia da COVID 19: desafios e possibilidades** . Revista Brasileira de Educação, 25.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.034

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA

Solange Ventura Furtado¹
Rosa Martins Costa Pereira²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão e o acolhimento Estudantil no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). A pesquisa ocorre no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM) do IFRO Campus Porto Velho Calama, pois é o curso que possui o maior número de alunos autistas com laudo. É fundamental que os profissionais de educação possam entender as diversas singularidades dos indivíduos, inclusive os com TEA, buscando fornecer elementos para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Com isso, este estudo apresenta a seguinte problemática: Como as ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama? Para o desenvolvimento desta pesquisa, será utilizada a metodologia do estudo de caso. As fontes para geração de dados são pesquisas bibliográficas, documental, roda de conversa com membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e alunos com TEA do Curso TIEM, além da utilização de mapas mentais baseados na metodologia proposta por Kozel (2009). A análise dos resultados será construída na perspectiva da

1 Mestranda do PROFEPT no Instituto Federal de Rondônia, solange.ventura@unir.br;

2 Professora Doutora do PROFEPT no Instituto Federal de Rondônia, rosa.martins@ifro.edu.br.

Teoria das representações sociais de Moscovici (2007). Os resultados da pesquisa buscam uma maior compreensão do universo autista e de sua realidade; contribuir para estimular o debate em torno das práticas já implementadas e a implementação de novas; incentivar os alunos com TEA a buscar o apoio institucional; e adicionalmente, a elaboração de um Guia de acolhimento sobre ações de inclusão de estudantes com deficiência, especialmente com autismo, disponibilizando-o no site do IFRO para os interessados. (Projeto em andamento)

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Educação Profissional, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir os resultados parciais da pesquisa: Representações Sociais de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sobre inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM) do IFRO Campus Porto Velho Calama³, em desenvolvimento nos anos de 2023 e 2024 no mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

Assim, iremos concentrar nossa análise na Inclusão e acolhimento Estudantil dos alunos com TEA, com foco nas ações implementadas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho Calama.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os sistemas de ensino têm a responsabilidade de organizar as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos, comunicação, entre outros, de maneira a promover a aprendizagem e o respeito às diferenças, atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos. É portanto, fundamental que os profissionais da educação possuam a capacidade de identificar, compreender e reconhecer as diversas singularidades dos indivíduos, inclusive aqueles no com Transtorno do Espectro Autista, a fim de fornecer elementos adequados para criar um ambiente educacional mais significativo, acolhedor, acessível e inclusivo. (BRASIL, 2013) e (BRASIL, 2024).

Nessa perspectiva de uma Educação Inclusiva Mantoan (2003), descreve que:

[...] a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. [...] uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (MANTOAN, 2003, p.8)

Em consonância com o que a autora afirma, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui em suas bases conceituais a formação *omnilateral*, ou

3 Projeto de Pesquisa em desenvolvimento no Mestrado PROFEPT do Instituto Federal de Rondônia.

seja, integral, e busca aplicá-la nos ambientes de convivência e aprendizado, mesmo sendo eles por natureza, tão diversos. Essa educação escolar deve ser delineada e realizada com foco na formação integral do estudante, autônomos e críticos, respeitando suas aptidões e habilidades, e promovendo um ensino participativo, solidário e acolhedor. Essa formação dentro deste projeto educacional inclusivo, vem do exercício cotidiano da cooperação e da fraternidade, da consideração e valorização das diferenças, entretanto, não impede a interação com o vasto universo do conhecimento em suas múltiplas áreas como é objetivo da EPT.

Segundo Mantoan (2003, p.34) “[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Para a autora, em ambientes educativos dessa natureza, os alunos são ensinados a valorizar a diversidade por meio da convivência com seus colegas, pelo exemplo dos professores, pelo conteúdo transmitido em sala de aula e pelo clima socioafetivo que permeia as relações dentro da comunidade escolar. Nesses espaços, prevalece um espírito de solidariedade e participação, sem tensões competitivas. Demonstrando assim, que, escolas estruturadas dessa forma não excluem nenhum aluno de suas turmas, programas, aulas ou do convívio escolar mais amplo, são na verdade ambientes educacionais que oferecem a todos os alunos a oportunidade de aprender juntos em uma mesma turma.

Para Frigotto, *omnilateral*:

é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. [...] Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação *omnilateral* abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. (Frigotto, 2012, p. 267).

Nessa perspectiva, busca-se garantir que o aluno não apenas acumule conhecimentos isolados, mas que esses saberes estejam interconectados e aplicados de maneira interligada à sua vida, a fim de promover uma educação integral que prepare o aluno para atuar de forma completa, harmonizando suas capacidades e habilidades nas diferentes áreas da vida e do conhecimento.

Dessa forma, buscamos gerar dados com o objetivo de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como as ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico

em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama? Assim, o objetivo geral da pesquisa é contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão e o acolhimento Estudantil no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Para fins de delimitação, considerando que a pesquisa é sobre a Inclusão estudantil para alunos com TEA do curso Integrado ao ensino médio de Técnico em informática, busca-se analisar os documentos referentes ao referido curso desde 2011, ano de sua implementação no IFRO Campus Porto Velho Calama, até o ano de 2024.

O motivo para a escolha do Curso TIEM se deu após a realização de um levantamento junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Campus Porto Velho Calama, sobre a quantidade atualizada de alunos diagnosticados com TEA nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Porto Velho Calama, e este foi o curso com maior número de alunos laudados com TEA, são 09 (nove) estudantes ao todo.

Como produto educacional o projeto propõe o desenvolvimento de um Guia de acolhimento que contribuirá para que os alunos com TEA (independentemente de suas necessidades individuais) recebam apoio, compreensão e orientações necessárias para se sentirem mais acolhidos no ambiente escolar. Ele terá um papel relevante e inovador na promoção de uma cultura de inclusão não só para os alunos com TEA, mas também para toda a comunidade acadêmica do IFRO Campus Porto Velho Calama e a sociedade de modo geral, pela capacidade de fornecer informações e orientações de forma acessível, facilitando e melhorando a implementação de práticas inclusivas.

O Guia de acolhimento é elaborado com a colaboração dos membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e dos alunos com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio por meio de rodas de conversa e da utilização de mapas mentais durante as interações com os alunos cujas ilustrações compõem o Guia. Levando em consideração o que o Campus faz e o que esses alunos percebem sobre as ações de inclusão e acolhimento.

Para conduzir a pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. As fontes para a geração de dados são pesquisas bibliográficas e documentais, rodas de conversa com membros do NAPNE e alunos com TEA do Curso Técnico em Informática, além da aplicação de mapas mentais durante

as interações com estes alunos, buscando compreender e identificar as ações de Inclusão Estudantil do IFRO Campus Porto Velho Calama, contribuindo para elaboração do produto educacional.

O impulso para a realização desta pesquisa é compreender as percepções e a importância das ações de Inclusão Estudantil no ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama. Nosso intuito é buscar entender se essas ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhida, promovendo igualdade de oportunidades entre todos os alunos, com uma atenção prioritária para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para tanto, a pesquisa é altamente relevante, pois tem um impacto direto na formação dos alunos com TEA. Compreender as necessidades dos alunos com TEA, conhecer a percepção do quanto estes alunos se sentem acolhidos e desenvolver estratégias de inclusão que respeitem sua diversidade e promovam a igualdade de oportunidades são fundamentais. Além disso, é essencial garantir os direitos básicos dos alunos com TEA, ao enfrentar os seus desafios específicos e melhorar a qualidade da educação para todos eles. Essas ações buscam a construção de uma escola mais inclusiva e justa.

Conforme Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020, p.06) o TEA:

é hoje uma temática relevante e atual. Considera-se que estudos que debatam e viabilizem o assunto são importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento e para o estabelecimento da inclusão escolar. A inclusão é inerente ao ser humano, ou seja, é direito de todos.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem um papel importante na ampliação da discussão sobre as ações de Inclusão Estudantil desenvolvidas no IFRO, pois é uma área carente de estudos sobre esta temática, sendo de grande relevância científica. Além disso, busca-se fomentar um debate construtivo com os alunos para verificar se essas ações estão de fato contribuindo para ampliar as condições de ingresso e acolhimento no IFRO e no Curso.

É relevante mencionar que as pesquisadoras são mães de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa experiência pessoal traz uma motivação adicional para o aprendizado e compreensão dessas condições, bem como para a busca de melhores estratégias de inclusão e apoio para os alunos com TEA no contexto educacional.

Por meio desse diálogo se identificam demandas que irão aprimorar ainda mais as ações de inclusão dos alunos com TEA, que vão impactar não apenas esses estudantes, mas também os demais membros da comunidade escolar.

Frigotto (2012, p. 267) também afirma que Educação *omnilateral* constitui, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação *omnilateral* abrange tanto a educação quanto a emancipação humana em todas as dimensões da vida.

Dessa forma, ao fortalecer a diversidade, promover a empatia e a compreensão mútua, e criar um ambiente educacional acolhedor, o ensino inclusivo na EPT contribui para a concretização da formação *omnilateral*, proporcionando aos alunos uma base sólida para enfrentar os desafios do mundo atual e se tornarem profissionais completos e cidadãos críticos e conscientes.

METODOLOGIA

Na condução da pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. As fontes para a geração de dados foram pesquisas bibliográficas e documentais, rodas de conversa com membros do NAPNE e alunos com TEA do Curso Técnico em Informática, além da aplicação de mapas mentais, durante as interações com estes alunos, buscando compreender e identificar as ações de Inclusão Estudantil do IFRO Campus Porto Velho Calama, e aplicação de mapas mentais, orientados pela Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

O estudo de caso consiste na análise aprofundada de uma situação, que pode ser simples e específica ou complexa e abstrata, desde que o caso em questão esteja claramente definido e seus contornos bem delimitados ao longo do estudo; e a Teoria das Representações Sociais de

Serge Moscovici que, conforme Pereira *et al.* (2020) “se articulam à vida social de um grupo e à construção simbólica do indivíduo em particular”.

Na busca de conceituar Representações Sociais, tornou-se evidente que estudar e compreender o conceito de Representação Social não é uma tarefa simples. O próprio Moscovici (1978, p. 41) declarou que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”, por ser uma teoria associada à investigação do conhecimento do senso comum, ela engloba

um conjunto de explicações, crenças e ideias que possibilitam evocar um evento específico, uma pessoa ou um objeto. Em uma de suas descrições acerca da Teoria das Representações Sociais, Moscovici sustenta que:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (Moscovici, 1976, p. 181 *apud* Machado 2015, p.38)

Nesse contexto, as Representações Sociais estão vinculadas à forma como o indivíduo elabora pensamentos e interpreta seu cotidiano. Em outras palavras, elas são constituídas pelo conjunto de imagens de um sistema de referência que capacita o indivíduo a interpretar as informações que recebe, reavaliar sua vida e atribuir-lhe significado e isso leva a compreender que, de certa maneira, ela é um produto do senso comum.

A abordagem de Moscovici, em que as representações resultam em atitudes e geram imagens que, por sua vez, originam algum tipo de conhecimento, será empregada para analisar as Representações Sociais dos alunos com (TEA) do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em relação às suas percepções sobre as ações de inclusão no IFRO Campus Porto Velho Calama.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em publicações científicas que abordam a temática de Inclusão Estudantil para alunos com TEA em institutos federais, assim como nas bases conceituais da EPT; leis e demais normativas que tratam do tema.

Para entender como esses alunos pensam e refletem sobre as ações de Inclusão, optou-se também por desenvolver rodas de conversa e aplicação de mapas mentais, visando compreender por meio de várias relações e percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os nomes dos participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo, garantindo a privacidade e a liberdade para participarem de forma autônoma, eles foram identificados por códigos alfanuméricos na exposição dos resultados: os integrantes do NAPNE (N1 ao N14) e os alunos com TEA (A1, A2, A3 e A4), preservando assim suas identidades.

Para Melo e Cruz (2014), a roda de conversa representa uma abordagem metodológica viável para promover uma comunicação dinâmica e produtiva com

estudantes adolescentes. Esta abordagem surge como uma valiosa ferramenta a ser empregada como prática metodológica para promover a aproximação entre os indivíduos no cenário pedagógico cotidiano.

O propósito de se realizar uma roda de conversa é:

[...] um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação, decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes. (Silva, 2012, p.55)

Desta forma, o uso da metodologia roda de conversa tem por objetivo estabelecer um ambiente de diálogo com os sujeitos da pesquisa, que os possibilite expressarem-se sobre as ações de inclusão e assim contribuir com a pesquisa.

Sobre os mapas mentais, Galvão e Kozel (2008) apontam que desempenham um papel crucial como instrumentos fundamentais na elaboração de diagnósticos relacionados a situações educacionais, e são essenciais para operacionalizar diversas abordagens de representações. Eles se configuram como verdadeiros catalisadores, promovendo a manifestação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos. Eles são expressões que mostram uma comunicação verbal profunda no ambiente escolar, motivo pelo qual são representações fundamentadas na inter-relação e no desenvolvimento dos indivíduos.

Kozel (2010, p.1) destaca os mapas mentais como sendo “um sistema de representação dialógico, cujos significados se constroem na interlocução”. Assim, esses mapas são instrumentos dialógicos, que proporcionam outras formas do aluno com TEA expressar suas emoções e percepção em relação às ações de inclusão no Campus Porto Velho Calama, que ele porventura não conseguiu descrever por meio da fala direta. A Representação será por meio do desenho, que servirá como instrumento de diálogo ao comentar sobre o desenho feito.

A pesquisa é realizada no IFRO Campus Porto velho Calama conforme Projeto de Pesquisa do Mestrado PROFEPT aprovado pelo conselho de Ética, CAAE 76981323.8.0000.5653.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Considerando a temática apresentada, iremos concentrar nossa análise na inclusão e acolhimento estudantil dos alunos com TEA, com foco nas ações implementadas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho Calama.

Para tanto se faz necessário primeiramente entender um pouco mais deste universo do Transtorno do Espectro Autista. Segundo o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-5) que é uma obra publicada periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, sendo amplamente utilizado por profissionais de saúde nos Estados Unidos e em diversos outros países como referência para o diagnóstico de condições neuropsiquiátricas, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Ele faz parte de um conjunto de condições que se manifestam desde a fase inicial do desenvolvimento. Em geral, esses transtornos se apresentam de forma precoce e são marcados por déficit no desenvolvimento, que impactam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. As dificuldades de desenvolvimento podem variar desde problemas específicos na aprendizagem ou na gestão de funções executivas, até comprometimentos mais amplos em habilidades sociais ou cognitivas. (American Psychiatric Association, 2014).

Para Liberalesso e Lacerda (2020) o DSM-5, lançado em 2013, trouxe importantes mudanças na forma de diagnosticar o autismo. Ele eliminou o uso do termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e unificou sob a denominação “transtorno do espectro autista” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. E passou a classificar o TEA de acordo com a necessidade de suporte que o indivíduo demanda para suas atividades diárias e sociais, indicando a gravidade das dificuldades em comunicação social e a intensidade dos comportamentos repetitivos e restritivos.

Ainda não é totalmente claro se o aumento observado nos dados epidemiológicos representa, de fato, um crescimento real no número de casos. No entanto, esse crescimento é atribuído, ao menos em parte, a fatores como a recente ampliação dos critérios diagnósticos. Além disso, a capacitação dos

profissionais tem contribuído para uma melhor identificação de casos que anteriormente passavam sem diagnóstico (Silva e Mulick, 2009).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seus incisos I e II, considera a pessoa com transtorno do espectro autista aquela que apresenta condição clínica caracterizada pelos seguintes critérios:

I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012)

Compreende-se assim, que o TEA se configura como um distúrbio do desenvolvimento neurológico e abrange um espectro com variados níveis de gravidade e necessidade de suporte, manifesta peculiaridades e demandas próprias, exigindo atenção e cuidados personalizados. Portanto, entender essas necessidades dos alunos com TEA e os desafios singulares associados a esse transtorno, é essencial para acolhê-los de forma apropriada, nas várias relações entre alunos e escola.

No parágrafo 2º do artigo 1º da Lei 12.764/2012, está disposto que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais”, enquanto o parágrafo único do artigo 2º estabelece que “nos casos em que for comprovada a necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída em turmas regulares de ensino, conforme o inciso IV do artigo 2º, terá direito a um acompanhante especializado”, ou seja, um profissional capacitado para atuar junto ao estudante com esse transtorno.

As necessidades estudantis desses alunos com TEA podem variar muito, considerando que é um espectro e que nenhum indivíduo vai ter o mesmo perfil, pois cada um tem suas singularidades, mas de um modo geral, alguns estudos apontam essas necessidades e algumas estratégias úteis no aprendizado e inclusão escolar:

- **Ansiedade e falta de concentração:** pode ter como estratégia um ambiente estruturado, pois um ambiente previsível e organizado ajudará a reduzir a ansiedade e melhorar a concentração dos alunos com TEA (Rasmussen, Silva e Neix, 2021, p.103);
- **Dificuldades na fala ou na compreensão da linguagem:** Muitos alunos se beneficiam com o uso de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como pictogramas ou dispositivos de comunicação. (Montenegro, A. C. de A. et al., 2021);
- **Dificuldades na Compreensão e execução de tarefas:** o apoio Individualizado com a presença de um mediador ou tutor e o uso de recursos visuais como: cronogramas e instruções passo a passo, facilitam a compreensão e a execução de tarefas, e serão essenciais para ajudar esses alunos a participarem das atividades de forma mais eficaz. (Rasmussen, Silva e Neix, 2021)
- **Dificuldades com habilidades acadêmicas e sociais:** professores capacitados em práticas inclusivas e em estratégias específicas para o TEA, bem como ferramentas tecnológicas, programas, técnicas, aplicativos educativos, jogos interativos; entre outros, irão apoiar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais destes alunos. (Pereira, 2017) e (Rasmussen, Silva e Neix, 2021);
- **Alteração Sensorial (visão, audição, tato, olfato ou paladar ampliados ou diminuídos):** os ajustes no ambiente escolar para acomodar sensibilidades sensoriais, como iluminação suave e redução de ruídos, podem melhorar o conforto e a concentração dos alunos com TEA. (Pereira, 2024, p.122)

Essas estratégias visam promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com TEA, reconhecendo suas habilidades únicas e necessidades específicas.

É fundamental que os profissionais de educação possam entender as diversas singularidades dos indivíduos, inclusive os com TEA, buscando fornecer elementos para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Isso se mostrou necessário nos diálogos ocorridos na Roda de conversa com os membros do NAPNE, como este a seguir:

[...] a compreensão, falta formação, falta informação, muita gente cai de parquedas em sala de alunos especiais, preconceito que vem ou inicia

por parte da própria família, nem sempre do professor, por que que o professor lá que está tentando dar aula para os alunos ele não se dispõe a se adaptar ou adaptar uma atividade para o aluno autista? Eu estava trabalhando numa escola bilíngue, no primeiro ano agora, antes de vir pra cá, com 5 alunos autistas em sala de aula com níveis de suporte 1, 2 e 3 e em classe de alfabetização, eu caí de paraquedas, eu já era um experiente alfabetizador, trabalhei com aluno até o quinto ano, mas assim o sentimento de impotência que a gente tem por não ter tido uma formação adequada e não saber lidar, e ficar adivinhando: o que faço agora? o que faço agora? tentar isso, vou tentar aquilo, tentar aquilo outro, igual médico matando a pessoa dando remédio que não é algo dentro da necessidade dela. (Membro do NAPNE N7)

[...] mas pra mim é algo muito novo, esta questão de tantos alunos atípicos nessa visão da inclusão, quando eu comecei a estudar a questão da inclusão ela era uma ideia diferente, a inclusão era a educação especial, aí era colocar os alunos atípicos com alunos típicos e aquilo tudo tinha que ser tudo igual para o aluno se integrar, aí ao longo do tempo vai se tornando mais claro pra gente, vão se mudando as proposta, como agora esse PEI foi deixando a gente de cabeça por ar, lá na escola nós tivemos que fazer também PEI para os alunos laudados principalmente os alunos novatos [...] (Membro do NAPNE N7)

[...] eu acho que a grande dificuldade que os professores têm realmente é de repensar as suas práticas, porque é quando o professor se depara em uma sala de aula tem um aluno que precisa de um atendimento diferente um atendimento mais especializado... há esse apagamento, acho que acontece duas coisas, primeiro dentro da instituição, depois o professor tem uma falha na formação [...] (Membro do NAPNE N12)

Nas rodas de conversa se evidenciou a necessidade de algumas ações estudantis para o aluno com TEA algumas delas diz respeito a:

- **Ambiente adaptado:** Criação de espaço confortável e tranquilo para momentos de pausa e regulação emocional;
- **Maior investimento para contratação de equipe multiprofissional:** Para promover o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e funcionais, mantendo uma comunicação regular com todos por meio da troca de informações, estratégias e evidências para o seu desempenho escolar;
- **Adequação de comunicação em sala de aula:** Com uso de pranchas ou aplicativos de comunicação o uso de material prático e visual para práticas para facilitar a compreensão;

- **Capacitação:** Promover capacitação dos professores e demais profissionais de apoio, para a adequação curricular que envolva os interesses específicos, ou hiperfocos; desenvolvimento de habilidades sociais; e demais necessidades do aluno com TEA;
- **Envolvimento das famílias:** promover ações a fim de manter uma comunicação aberta e colaborativa com os pais de alunos autistas.

Considerando os diálogos dos membros do NAPNE e o que diz a literatura, é necessário dialogar, conhecer, aprender, e ter uma melhor formação e capacitação para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

AÇÕES DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que englobam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são as responsáveis pela execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido pela Lei 14.914, de 03 de julho de 2024, que tem como objetivo principal ampliar as oportunidades de permanência de alunos na escola, incluindo aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E leva em consideração suas particularidades, como áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2024)

Já a Educação Especial que é uma modalidade integrante do sistema educacional brasileiro, conforme estabelecido no Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, abrange todos os níveis, etapas e diferentes formas de educação presentes no país. Essa modalidade de educação visa promover a inclusão e garantir o acesso ao ensino de qualidade para todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial busca garantir igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e pleno desenvolvimento educacional e social dos indivíduos. (Brasil, 2013)

As ações de inclusão voltadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essas ações visam criar ambientes educacionais com práticas acessíveis e diversificadas, conforme destacado por Garcia e Michels (2021), que ressaltam a importância de direcionar tais práticas para proporcionar uma educação de qualidade e equidade aos alunos com necessidades especiais. O objetivo

é garantir uma inclusão efetiva e consistente para o desenvolvimento educacional, atendendo não apenas às necessidades específicas desses alunos, mas também promovendo a valorização e o avanço de uma educação mais inclusiva.

Ao investigarmos as ações de inclusão estudantil e o contexto histórico dessas ações nos institutos federais, com foco no IFRO Campus Porto Velho Calama, inicialmente procuraremos identificar as estratégias e práticas que visam promover um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para alunos com TEA.

Consultamos o portal eletrônico do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), composto por 41 Instituições Federais (IF's), incluindo 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e o Colégio Pedro II. O CONIF desempenha um papel ativo na discussão e promoção da educação pública, gratuita e de qualidade (CONIF, 2024). No portal, buscamos mapear as ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente na aba que detalha a atuação dos institutos em cada estado. Através desse mapeamento, observamos os perfis dos institutos federais, identificando as Linhas de Pesquisa citadas por cada instituição, que representam as diretrizes de atuação das unidades.

Em razão da grande quantidade de IF's da RFEPCT, destacamos aqui o IFRO e o Colégio Dom Pedro II, para apresentar as ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e nas Linhas de Pesquisa de cada instituto federal no Quadro 1 e Quadro 2, de acordo com o que foi disponibilizado no Portal do CONIF.

Quadro 1: Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa do IFRO

Instituição	Eixos Tecnológicos	Linhas de Pesquisa
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentos Eficiência Energética 2. Agropecuária 4.0 3. Biotecnologia e Saúde 4. Tecnologias Sustentáveis 5. Recursos Naturais da Amazônia 6. Café 7. Eficiência na Gestão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agropecuária 2. Alimentos 3. Café 4. Comércio 5. Construção Civil 6. Extração Vegetal 7. Meio Ambiente 8. Produtos da Sociobiodiversidade 9. Piscicultura 10. Saúde 11. Arranjos Produtivos Locais 12. Saúde Animal 13. Serviços 14. Tecnologia

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, dados coletados no Portal do CONIF em outubro de 2024.

Quadro 2: Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa do CPII

Instituição	Eixos Tecnológicos	Linhas de Pesquisa
Colégio Pedro II (CPII)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente e saúde 2. Gestão e Negócios 3. Produção Cultural e Design 4. Informação e Comunicação 5. Turismo, Hospitalidade e Lazer 6. Desenvolvimento Educacional e Social 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação de professores na escola 2. Ações Inovadoras no Ensino Básico 3. Análise do perfil genético e motor de crianças e adolescentes com necessidades específicas. 4. Ciências humanas: ensino e perspectivas 5. Ciências humanas: extensão e saberes interdisciplinares 6. Diversidade no Espaço Escolar 7. Educação física, intervenções socioculturais e inclusão escolar 8. Estudo das bases antropológicas, filosóficas e psicomotoras do movimento humano 9. Estudo sobre as relações da Educação Psicomotora com o ensino e a aprendizagem 10. Inclusão no Ensino Básico 11. Laboratório de criação e produção musical Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) 12. Estudo das bases antropológicas, filosóficas e psicomotoras do movimento humano 13. Estudo sobre as relações da Educação Psicomotora com o ensino e a aprendizagem 14. Perfil Genético e Coordenativo de Pessoas com Necessidades Específicas 15. Residência Docente e Formação do Professor: 16. Práticas musicais em processos de ensino e aprendizagem e música 17. Práticas musicais em processos de ensino e aprendizagem e música Processos Avaliativos, Educação e Inclusão

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, dados coletados no Portal do CONIF em outubro de 2024.

Em razão da grande quantidade de instituições a serem analisadas, escolhemos como exemplo o IFRO por ser o nosso local de pesquisa e Colégio Pedro II por ser o local entre todos os institutos analisados, o que demonstrou ser o que possui mais ações de pesquisa em inclusão.

Com base nas informações constantes do Portal do CONIF, em outubro de 2024, os institutos federais demonstram distintas ênfases em seus Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa.

Considerando o Quadro 1 localizado na Região Norte do Brasil o IFRO concentra seus eixos tecnológicos e linhas de pesquisa nas áreas agrárias, como Alimentos, Café, Extração Vegetal, Meio Ambiente, Produtos da Sociobiodiversidade e Piscicultura, sem detalhamento sobre a educação. Presumimos, portanto, que a educação esteja incluída na linha de pesquisa “serviços”, portanto não evidencia áreas como educação ou educação inclusiva. Assim, de acordo com o Portal do CONIF (2024), nenhum dos 7 institutos federais na Região Norte registraram ações de pesquisas voltadas especificamente para a educação inclusiva.

Já conforme o Quadro 2, que consta o Colégio Pedro II (CPII) localizado no Rio de Janeiro, na Região Sudeste do Brasil, destacamos os Eixos Tecnológicos que citam algo ligado a saúde, educação e inclusão: Ambiente e Saúde; e Desenvolvimento Educacional e Social, e nas Linhas de Pesquisa. também citamos os itens ligados saúde, educação e inclusão entre eles: Análise do perfil genético e motor de crianças e adolescentes com necessidades específicas; Diversidade no Espaço Escolar; Educação física, intervenções socioculturais e inclusão escolar; Inclusão no Ensino Básico; Laboratório de Criatividade; Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED); Perfil Genético e Coordenativo de Pessoas com Necessidades Específicas; e Processos Avaliativos, Educação e Inclusão. Sendo esta instituição, como já citado, a que apresentou a maior quantidade de ações de pesquisas voltadas para as práticas inclusivas. Enquanto a maioria das IF's analisadas no portal do CONIF sequer mencionaram algo sobre inclusão. Em razão dos muitos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisas só fizemos constar no Quadro 2 do CPII os relacionados a nossa temática.

Isso demonstra que, de acordo com as pesquisas feitas no Portal do CONIF em 2024, a maioria das instituições que compõem a RFEPCT não apresenta de forma explícita ações de inclusão em seus Eixos Tecnológicos e nas Linhas de Pesquisa. Isso sugere uma possível lacuna ou falta de clareza na pesquisa, elaboração e implementação de ações inclusivas nestas instituições.

Além disso, analisamos o Planejamento Estratégico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PERFEPCT) para o período de 2024 a 2028, buscamos no portal do CONIF (2024) informações sobre inclusão para autistas prevista para esse período. Observamos que não houve representantes do IFRO no Grupo de Trabalho para elaboração do Plano Estratégico, ao contrário de institutos de outras regiões. Isso indica falta de mobilização interna ou participação dos gestores. No PERFEPCT na aba do Mapa Estratégico, constam os objetivos do Plano Plurianual (PPA) um deles contempla: o objetivo de expandir a oferta da educação profissional levando em conta especificidades sociais, culturais, territoriais, ambientais, de sustentabilidade, inclusão e acessibilidade. Há também um indicador sobre recursos aplicados em Assistência Estudantil na Rede Federal, que abrange atendimento a pessoas com deficiência, embora não especificamente autistas. Outro indicador mencionado é a relação entre estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado e o número de estudantes atendidos. Esses indicadores demonstram uma preocupação com a inclusão.

Porém, conforme fala do membro do NAPNE N1 é necessário se colocar essa pauta em ordem de prioridade:

“a gente teve uma reivindicação que era Professor da Educação Especial pro IFRO que ia sair nesse concurso agora e não saiu, e não saiu? Por mais que tenham pais, por mais que tenha gente lutando, o que acontece? Quando chega no Conselho Superior – CONSUN do IFRO, quando chega no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, simplesmente não passa, eles falam: “aqui é só uma pauta tem problemas mais importantes”, não é que não seja as outras pautas também são, mas é que a inclusão ela sempre muitas vezes fica de lado.” Membro do NAPNE N1)

O membro N3 também corrobora com a necessidade de recursos para contratação de servidores:

“professor auxiliar é o que mais precisamos aqui, existem casos de autistas em sala de aula, por exemplo primeiro ano de informática eles sentam na última cadeira, eles colocam fone de ouvido ou abafadores para não escutar nada, eles não falam com ninguém, eles chegam sentam, terminou a aula eles se levantam e saem,” (Membro do NAPNE N3)

No início do ano de 2024 efetuamos um levantamento junto ao IFRO, sobre as ações de inclusão de Ensino, Pesquisa e Extensão e de Assistência Estudantil, que o Campus Porto Velho Calama desenvolve para estudantes com

necessidades específicas com foco em alunos com TEA, o resultado segue abaixo:

- Campanhas de conscientização com produção de material audiovisual;
- Elaboração de plano educacional individualizado;
- Contratação de profissionais para acompanhar os autistas que necessitam desse suporte;
- Adaptações de atividades e provas;
- Oferta de cursos, capacitações e formações para os docentes;
- No caso de estudante dos cursos técnicos integrados, é feita entrevista com os pais e responsáveis para conhecer melhor as características dos estudantes;
- Oferta de Curso de Formação Inicial em Agente de Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, na modalidade EAD;
- Diálogo para desenvolvimento de um PPC para um curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em que uma das abordagens será a sensibilização do tema dentro e fora da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, procurou-se explorar o universo do aluno com TEA e suas demandas educacionais, além de fomentar o debate sobre as práticas inclusivas já implementadas e a necessidade de novas ações.

Os principais resultados até o momento indicam que, conforme a pesquisa realizada no Portal do CONIF em 2024, a maioria das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) não apresenta, de forma clara e explícita, ações de inclusão em seus Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa. Tal constatação sugere uma possível lacuna ou falta de clareza nas políticas e práticas inclusivas dessas instituições. Verificou-se, igualmente, a necessidade de um aprofundamento nas discussões acerca das práticas já implementadas, a fim de estimular o surgimento de novas iniciativas de inclusão estudantil.

Além disso, observou-se a ausência do IFRO no Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano Estratégico (2024-2028) do CONIF, dife-

rentemente de outras instituições da mesma rede. Isso pode refletir uma falta de mobilização interna ou participação efetiva dos gestores do IFRO na busca por melhorias institucionais, com especial atenção às ações de inclusão estudantil.

A partir das discussões nas rodas de conversa e da análise da literatura, concluiu-se que é imperativo fomentar o diálogo, o aprendizado e o aprimoramento da formação de profissionais, de modo a construir um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

A relevância dos achados desta pesquisa reside na promoção de uma reflexão crítica entre profissionais da educação e demais interessados sobre as necessidades dos estudantes com TEA, ao mesmo tempo em que destaca as ações inclusivas já desenvolvidas e aponta para aquelas ainda necessárias.

Considerando que a pesquisa está em andamento, acredita-se que os objetivos foram parcialmente atingidos, com o desenvolvimento e análise de parte das rodas de conversa, a aplicação de mapas mentais aos alunos com TEA do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM), além da proposição de algumas ações estudantis baseadas nessas observações e da apresentação de iniciativas inclusivas promovidas pelo IFRO.

Entre as etapas subsequentes, que ainda não puderam ser concluídas, incluem-se: a finalização das transcrições das rodas de conversa; a análise das representações sociais oriundas dessas interações e dos mapas mentais dos alunos com TEA, seguindo a metodologia de Kozel (2009) e os pressupostos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007); análise documental; a continuação da escrita da pesquisa; e a elaboração de um Guia de acolhimento com foco nas ações de inclusão de estudantes com deficiência, especialmente autistas. Essas etapas visam responder à problemática central deste estudo: De que maneira as ações de inclusão atendem às necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO, Campus Porto Velho Calama?

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5** (5a ed.). Porto Alegre, RS, 2014. Editora: Artmed. Disponível em: <https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

BRASIL, Planalto. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).** Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638> Acesso em: 10 out. 2024.

CONIF. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,** 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação *omnilateral*. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: https://www.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_1/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

GALVÃO, Wilson; KOZEL, Salete. **Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas.** Ateliê Geográfico, Goiânia-Go, v.2, n.5, dez/2008, p.33-48. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/article/view/5333>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H... **Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital.** Educação & Realidade, v. 46, n. 3, p. e 116974, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRPQj8KnjCsb/#>. Acesso em: 20 out. 2024.

KOZEL, Salete. **As Linguagens do Cotidiano como Representações do Espaço: uma Proposta Metodológica Possível.** UFPR.PR/ BRASIL-2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.p df..> Acesso em: 22 nov. 2023.

KOZEL, Salete. **Representação do espaço sob a ótica, dos conceitos: mundo vivido e dialogismo.** Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos -Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças- Espaço de Socialização de Coletivos – (2010).Pdf. Disponível em: <https://library.org/document/zlvn622y-representacao-do-espaco-sob-a-otica-dos-conceitos-mundo-vivido-e-dialogismo.html>. Acesso em:17 de nov. 2023.

LIBERALESSO, Paulo, e LACERDA. Lucelmo, **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** 1ª Edição, M. books, 2020.

MACHADO, Vania F. **Formação de Professores nas Modalidades de Educação a Distância e Presencial: representações sociais de alunos sobre as modalidades de ensino. 2015.** 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1176>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Marcia C. H. e CRUZ, Gilmar de C. (2014). **Roda de conversa: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio.** *Imagens da Educação*,v.4, n. 2, p. 31-39. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

MONTENEGRO, A. C. de A. *et al.* **Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo.** *Audiology - Communication Research*, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/ZpKbgfnP8wH6k73HHHXSKxd/#>. Acesso em 23 out. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis-São Paulo, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Andréa. **A utilização de ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizagem em matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Anais Do XXIII Workshop de informática na escola (WIE 2017), 2017. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/download/16334/16175/>. Acesso em: 23 out. 2024.

PEREIRA, Marinete da S. N. *et al.*. **A importância do diagnóstico precoce no transtorno do espectro autista: algumas considerações**. 2024 Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/02/L90C8.pdf>. Acesso em 23 out. 2024.

RASMUSSEN, Fernanda de S. M.; SILVA, Rosemeire da C.; e NEIX, Carine da S. V. **O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista**. Construção psicopedagógica. 2021, vol.30, n.31, pp.101-112. Disponível em: <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08>. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, Zuíla G. C.; e ARAÚJO, Irisneide M.S, **A Representação da escola: espaço de subjetividades e escolhas**. In: PEREIRA, Rosa M. C.; LIMA, Solimária P.; SANTOS, Zuíla G. C. (orgs.). *Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. Porto Velho: EDUFRO, 2020, p. 13-32.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5fa34c65-89bd-4921-9e5e-6d-c660be9f02>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA, Micheline.; MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Acesso em: 14 out. 2024.

WEIZENMANN, Luana S.; PEZZI, Fernanda A. S.; ZANON, Regina B. **Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p.e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 20 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.035

ACOLHIMENTO DE ALUNOS DEFICIENTES EM ESCOLAS REGULARES: REAL INCLUSÃO DENTRO DE VÁRIOS DECÊNIOS

Fátima Fidelis Pantaleão¹
Vivianne Sousa²

RESUMO

Numa realidade sobre a inclusão escolar almejada a vários dez anos, criar expectativas para o próximo decênio se torna uma incógnita, já que se fala de uma perfeita inclusão escolar de alunos com alguma diversidade ou especificidade relacionadas às características físicas, psicológicas, sociais e intelectuais, como já se falava a muito tempo e ainda não a alcançou. O acolhimento dos alunos deficientes e com algum transtorno de aprendizagem continua precisando ser melhorado e bem estruturado, mesmo já sendo vistas algumas melhorias nesta esfera da Educação, pois, apesar de se falar em inclusão escolar a muito tempo, até o presente momento existem inúmeros professores despreparados, escolas com infraestrutura inadequada e que não dão suporte de atendimento especializado, dentre outras problemáticas encontradas em relação à temática, no dia a dia das escolas. Para melhor compreender esta realidade educacional no Brasil, este estudo foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que utilizou de artigos acadêmicos e científicos com credibilidade teórica, respeitando conhecimentos e reflexões já existentes sobre o caminho da inclusão escolar no país. Por meio das informações coletadas, é possível observar certa melhoria no processo de inclusão escolar, porém, se pensada em relação ao longo tempo que se fala sobre este tipo de inclusão e sobre sua importância, a evolução é pequena, pois ainda é frequente encontrar escolas com déficits no atendimento a alunos deficientes, independente de qual necessidade eles tenham e de

1 Mestranda do Curso de Educação da Ivy Enber Christian University, fatimapantaleao2010@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Educação da Ivy Enber Christian University, tutoravivianne@enberuniversity.com;

suas especificidades. Isso faz entender que é preciso aprofundar as reflexões sobre a temática e buscar alternativas mais tangíveis para que a inclusão escolar deixe de ser uma ideia documentada e se torne uma realidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Déficits escolares, Pequena melhoria, Reflexões necessárias, Realidade.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala de inclusão escolar, muitas reflexões surgem, pois, como afirmam Baptista et al. (2023), a deficiência é um desafio que precisa ser acolhido, com o intuito de se construir algo novo, envolvendo todos, como sociedade e escola.

Essa ideia é o pilar da inclusão escolar, pois, acredita-se que é preciso superar as barreiras que o diagnóstico impõe às pessoas que possuem alguma especificidade (BAPTISTA et al., 2023). Dentro desta perspectiva, não se pode limitar os recursos e as estratégias.

Tais conceitos e ideias vem de longa data; desde quando iniciou a conceituação a caracterização da inclusão escolar, entendendo a necessidade de, como relatam Baptista et al. (2023), inovar e inventar estratégias que possibilitam maior aquisição das habilidades propostas nas ações pedagógicas, por parte dos alunos deficientes. “A inovação é uma iniciativa importante, [...] pois inovar significa identificar um problema e procurar resolvê-lo” (BAPTISTA et al., 2023, p.1).

De acordo com Pagni (2019), em 2018, completou-se dez anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o propósito de criar políticas públicas que possibilitassem a inclusão de alunos deficientes em escolas regulares, bem como de materializar os esforços de inclusão, num âmbito nacional.

Atualmente, como também foi relatado por Pagni (2019), o que se vê é a ampliação de matrículas de alunos atípicos (termo atual), que garantam o acesso destes alunos em escolas regulares e à continuidade de sua escolarização. Currículos escolares foram adaptados, bem como a infraestrutura da escola. São, pois ainda são incrementadas formações de professores para atuar com os alunos que precisam de algum tipo de suporte mais específico e ações que estimulem a participação da família e da comunidade escolar, neste intento.

Entretanto, muitos desafios foram e são encontrados durante tantos decênios definidos para com essa inclusão. Se pensar-se em relação aos primeiros dez anos, muita evolução se deu, em relação à infraestrutura escolar; às políticas públicas; às leis e ações brasileiras; e as atuações escolares inclusivas. Se pensar-se num decênio retroativo atual, muitas ações foram consideradas inadequadas, como a inclusão de alunos com níveis elevados de especificidade; despreparo real dos professores, sendo que muitos se especializaram em

Educação Especial e não se sentem preparados e capacitados para atender alunos atípicos. Entendeu-se, com isso, que são muitos os desafios correlacionados ao efetivo acesso e permanência destes alunos, no âmbito escolar, de acordo com Pagni (2019), que já observava esse desafio.

Ainda, conforme dispõe Pagni (2019, p.2), existem desafios que proporcionem “condições de igualdade no acesso aos saberes e práticas em circulação, de acessibilidade aos meios para deles se apropriar e de dignidade nas relações de sociabilidade produzidas” na escola.

Com isso, este estudo tem como objetivo aprofundar as reflexões sobre a inclusão escolar dentro de vários decênios correlacionados à temática, bem como buscar alternativas mais tangíveis para que a inclusão escolar deixe de ser uma ideia documentada e se torne uma realidade.

2 METODOLOGIA

Para melhor compreender a realidade da inclusão escola, no Brasil, este estudo foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos acadêmicos e científicos com credibilidade teórica, respeitando conhecimentos e reflexões já existentes sobre o caminho da inclusão escolar, no país, sem deixar de se posicionar perante tal situação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação se fala sobre a escola inclusiva, referenciando iniciativas que propunham uma reforma no sistema educacional brasileiro. Com isso, às crianças e aos jovens que apresentavam alguma especificidade, se deu a garantia a matrícula nas escolas públicas regulares, conforme relatam Mendes e Vilaronga (2023).

Entretanto, não vinha a garantia da permanência e do sucesso educacional destes alunos, na escola (MENDES; VILARONGA, 2023), mesmo porque foi algo definido e não estruturado à realidade que as escolas enfrentam, apesar de políticas públicas bem elaboradas.

O direito à educação, somente é possível se a escola comum conseguisse responder às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o

conhecimento produzido e acumulado pela cultura (MENDES; VILARONGA, 2023, p.2).

Mendes e Vilaronga (2023) dizem que, dentro desta prerrogativa e a partir nesta nova, iniciou-se políticas de inclusão escolar, que demandou de mais pesquisas sobre a temática, pois foi observada a necessidade de produzir conhecimento sobre como preparar a escola de forma que acolha os alunos com necessidades diferenciadas, garantindo-lhes um real desenvolvimento educacional.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001 *apud* PAGNI, 2019), os objetivos correlacionados às políticas públicas têm relação com a ideia de ampliar o sentido transversal da educação especial, numa visão que vai desde a educação infantil até a superior; de adaptar os currículos e o atendimento educacional especializado, para que seja possível garantir a continuidade da escolarização de pessoas com deficiência em níveis de ensino cada vez mais elevados; de capacitar professores para que eles consigam atuar com alunos deficientes, nas escolas regulares e, quando necessário, nos atendimentos especializados; de promover acessibilidade urbanista e arquitetônica a esses alunos, bem como mobiliários e equipamentos que facilitem o desenvolvimento pedagógico e social deles; e possibilitar acesso às famílias e à comunidade escolar, para que elas participem de todo processo de inclusão escolar dos alunos que necessitam de um acolhimento e atendimento mais específico.

Muitos desafios são percebidos, até hoje, neste processo de inclusão escolar de alunos que necessitam de atendimento educacional e social específicos, como condições de igualdade no acesso aos saberes e práticas, por parte deles, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar, para que eles consigam de apropriar dos direitos fundamentais que se relacionam à educação de qualidade e a dignidade nas relações sociais produzidas pela escola (PAGNI, 2019).

Com base na realidade apresentada no último decênio de inclusão escolar, ainda há muito por se fazer, indo de encontro com o pensamento de Pagni (2019), de anos atrás, que percebe que as práticas e saberes circulantes nas escolas, bem como as formações dos professores das escolas regulares e a participação familiar ainda deixam a desejar. Muitos profissionais se aperfeiçoam para atender e acolher esses alunos, porém, eles se tornam especialistas na educação especial e acabam por atendê-los como especialistas e não como professores regulares. É preciso que estes últimos professores referenciados estejam capacitados ou,

pelo menos, com boas intenções e abertos para adversidades, para acolher os alunos deficientes, o que pouco se vê no dia a dia da escola.

Em relação a este problema, pensou-se e busca-se, atualmente, meios de capacitar os professores já no momento de seu estudo universitário, segundo Mendes (2023), com o objetivo de evitar a necessidade de formações continuadas permanentes, pois enquanto esta formação não acontece, o professor enfrenta vários desafios frente ao acolhimento, cada dia maior, de alunos deficientes, em suas salas de aula.

De acordo com Mendes e Vilaronga (2023), alguns estudos mostram que além desta necessidade, é perceptível que os professores não devem trabalhar sozinhos com esses alunos, necessitando de apoio multifuncional, caminhando para um mesmo objetivo, que tem relação com o melhor desenvolvimento educacional e social de alunos deficientes. Talvez essa ideia seja uma relevante base para uma melhor inclusão escolar destes alunos, pois é preciso encontrar estratégias mais tangíveis para acolhe-los da melhor forma possível, possibilitando uma real aprendizagem e socialização deles.

Conforme relatam Mendes e Vilaronga (2023), algumas estratégias já são recomendadas, como garantir a formação permanente dos profissionais envolvidos, bem como valorizá-los; oferecer informações que quebrem mitos e preconceitos; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, para criar ou fortalecer redes de apoio, utilizando de modelos bem-sucedidos no atender à diversidade e já eram reconhecidos como estratégias poderosas para que aconteça a real inclusão escolar. No entanto, o que se vê no dia a dia, é uma realidade que precisa buscar mais estratégias que realmente consigam incluir os alunos deficientes em sala de aula, mesmo que já é vista uma certa inclusão escolar, pois o caminho é longo e existem muitas barreiras que limitam esse progresso, como o entendimento dos professores da sala em utilizar destas estratégias em seu cotidiano, pois acreditam que elas precisam ser utilizadas, apenas, pelos professores de educação especial, já que eles são especialistas em atender esses alunos, mesmo, em alguns casos, tendo feito a especialização em educação especial, pois, para eles, este “curso” foi feito para aumentar sua pontuação em concursos e em cargos efetivos. Fica aqui, explícito, que não é a maioria dos professores que age desta forma, mas, infelizmente, são vários encontrados, ainda, atualmente.

Com seu estudo, Mendes e Vilaronga (2023) dispõem que:

Na escola comum, os alunos do público-alvo da Educação Especial têm cumprido uma jornada de cerca de 30 horas semanais numa sala de aula que nada lhes oferece a não ser a possibilidade de estar junto aos colegas, e devem ainda receber, em média, duas horas de atendimento educacional especializado que nunca consegue suprir suas necessidades educacionais (MENDES; VILARONGA, 2023, p.6).

Tal informação faz entender que ainda é preciso muito para se ver uma real inclusão escolar, mesmo já tendo grande avanço nesta temática. Segundo Mendes e Vilaronga (2023), para o sucesso da inclusão escolar, precisa-se de maiores investimentos e reais execuções de políticas públicas correlacionadas, além do compromisso de diversos grupos, como governo, políticos, família, pesquisadores, professores e a comunidade escolar, para que cada um assume seu papel e responsabilidade na concretização dos princípios inclusivos. No entanto, nesta prerrogativa, os desafios da inclusão recaem, principalmente, sobre o professor de sala, que, acostumado a trabalhar sozinho, recebe um aluno que demanda de atendimento especial e se depara com a falta de suporte, apoio, segurança e condições de trabalhar na escolarização de qualidade com seus alunos, o que reflete num real processo de inclusão escolar dos alunos deficientes.

3.1 O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR

A figura do professor, no processo de ensino e aprendizado de alunos deficientes, sublinha uma insuficiente inclusão, pois, conforme relatam Schwanaberger e Grinberg (2022), ele enfrenta um trágico destino de impossibilidades que garantem o processo de inclusão. Ele vive uma batalha diária, buscando incluir grupos de alunos com especificidades, para que não terminem sendo um fracasso pessoal e individual.

Para Collet e Grinberg (2022 *apud* SCHWANABERGER; GRINBERG, 2022), os objetivos, propostas e promessas que sustentam uma vida em comum, ou seja, a inclusão, está longe de acontecer, de verdade, decorrente das desigualdades presentes no dia a dia, outro fator que dificuldade a inclusão escolar, pois, para “considerar” um aluno deficiente, existe um processo longo, que demanda de tempo e recursos, o que, em alguns casos, por falta dos dois, dificulta seu aprendizado, já que não tem suas especificidades atendidas, por não serem bem definidas.

De acordo com Mendes e Vilaronga (2023), considerando as dificuldades na melhoria das oportunidades educacionais dos alunos deficientes, nas salas de aula regular e entendendo a necessidade de avançar no conhecimento sobre as alternativas mais eficazes que preparam os professores para oferecer um sistema inclusivo, ainda é visto o incomodo em relação ao aluno que demanda de acolhimento mais especificado, pois há a necessidade de mudanças gerais na escola e na sala de aula e isso torna-se um problema que incomoda a todos.

Precisa-se de bons conhecimentos acerca da inclusão, por parte dos professores da sala regular, para aproximar o trabalho horizontal de todos os alunos, sem deixar de adaptar-se à realidade de sua sala e de seus alunos. Para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva, Mendes e Vilaronga (2023) declaram que o conhecimento e as habilidades para tal têm relação com uma boa prática de ensino que inclua a avaliação das necessidades especiais e com a adaptação do conteúdo curricular, utilizando de procedimentos de ensino, para possibilitar maior variedade de habilidades.

Para Schwanaberger e Grinberg (2022), no campo da deficiência, a capacitação, que vem como complemento às mudanças, pois possibilitaria essas adaptações, tornando-as reais no dia a dia da escola, acaba por produzir lógicas excludentes e segregadoras. Tal entendimento pode vir da ideia de que quando o professor se capacita para atender alunos deficientes, ele acaba por se excluir da sala de aula regular e trabalha diretamente com eles; ou de que ele não consegue adaptar suas ações de forma que atendam a todos, pois são expostas informações apenas sobre os alunos deficientes e não se coloca as intervenções correlacionadas à aprendizagem de todos os alunos, tanto atípicos, quanto típicos, o que geraria uma real inclusão.

Mesmo com todas essas adversidades encontradas no caminho da inclusão, no que diz respeito ao professor de sala regular; e que existe um limite entre o ideal e o que de fato ele pode realizar dentro da sala de aula, para com os alunos atípicos, ele é muito importante neste processo e sua formação contínua é muito relevante e deve ter a devida atenção, mesmo porque ele que detecta os ajustes que devem ser feitos no ambiente escolar e, com isso, precisa de condições satisfatórias para desenvolver de forma adequada a aprendizagem de seus alunos (MENDES; VILARONGA, 2023).

O que se entende é que o professor de precisa do apoio da família, da comunidade escolar e, principalmente, do professor de educação especial, pois, como falam Mendes e Vilaronga (2023), ele vai demandar deste apoio, para que

consiga construir práticas inclusivas em sua sala de aula. Este entendimento já é percebido há vários decênios e continua neste atual, o que faz compreender que ainda há muito o que se fazer para a inclusão escolar alcançar o que está no documento que a materializa.

3.2 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Em relação ao professor de educação especial, a Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001 *apud* MENDES; VILARONGA, 2023), dispõe sobre os serviços de apoio pedagógico especializado que devem ser realizados nas salas regulares, prevendo a atuação colaborativa de professores especializado em educação especial, entretanto, não especifica como essa parceria colaborativa pode acontecer, somente dizendo que os professores regulares e especialistas devem trabalhar em equipe.

Nesta mesma resolução (BRASIL, 2001 *apud* MENDES; VILARONGA, 2023), o professor de educação especial é descrito como aquele que desenvolveu competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como de implementar, liderar e apoiar as estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas para que as ações sejam adaptadas para atender os alunos atípicos, além de trabalhar em equipe, assistindo o professor regular nas práticas necessárias à promoção da inclusão destes alunos. Entretanto, dentre esses decênios relacionados a inclusão escolar, esta disposição, na realidade, gerou conflitos entre os professores regulares e os especialistas, pois os primeiros acreditam que os segundos não têm o direito de interferir no seu trabalho e somente podem auxiliar, por meio de estratégias e ações realizadas fora da sala de aula, no processo de aprendizagem de seu aluno atípico. Assim, o que seria uma equipe, deixou de ser, trabalhando, os especialistas, mais as aprendizagens relacionadas à coordenação motora, à socialização e às atividades de vida diária, deixando de utilizar de estratégias para aprendizagem pedagógica deste aluno, ficando por conta do professor regular, que não tem capacitação suficiente para adaptar as atividades de forma adequada.

No que diz respeito à formação dos professores especialistas, estes se intitulam como tal a partir de se graduar em cursos de licenciatura em educação especial ou por meio de pós-graduação em área específica (MENDES; VILARONGA, 2023). Além deste tipo de formação, é necessária capacitação

contínua, mesmo porque as especificidades dos alunos estão em constante análise e aprofundamento, sendo reconhecidas a cada estudo a respeito e demandando de novas estratégias.

As atribuições do professor especialista em educação especial é articular ações com os professores da sala de aula, definindo, juntos, o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que vão de encontro com o currículo escolar e a aprendizagem de todos os alunos, deficientes ou não (MENDES; VILARONGA, 2023).

De acordo com Silva e Carvalho (2017), o planejamento é muito importante, pois, para realizá-lo, é preciso compreender o processo de inclusão escolar, o que facilita estabelecer estratégias e recursos que devem ser utilizados a ponto que os alunos deficientes sejam realmente incluídos escolarmente.

É importante que os professores e profissionais da educação especial discutam e reflitam sobre a prática pedagógica e as situações do cotidiano escolar, para se orientarem mais especificamente sobre as ações a serem realizadas com os alunos que necessitam de uma ação mais específica (SILVA; CARVALHO, 2017).

3.3 ESCOLA, FAMÍLIA E INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com Mendes e Vilaronga (2023), todos os profissionais que fazem parte da escola e do sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem estar incluídos e conhecerem os princípios da inclusão escolar, bem como estar de acordo em colocá-los em prática, pois, se isso não acontecer, é inevitável o fracasso de escolarização dos alunos deficientes, destruindo a pirâmide escolar destes alunos.

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES; VILARONGA, 2023, p.13).

As ações da escola têm relação com toda a estada do aluno deficiente na escola; vai desde o momento que ele entra, até o momento que ele sai, incluindo

o momento dele utilizar o banheiro e beber água, se alimentar, no intervalo, dentre outras ações. Dentre os profissionais que atenderão a criança, neste momento, há os paraprofissionais de apoio, que são os auxiliares de vida escolar, também conhecidos como cuidadores, auxiliares, profissionais de apoio, dentre outros, conforme relatam Mendes e Vilaronga (2023). Eles acolhem os alunos deficientes com a supervisão dos professores das salas de aula e são treinados para isso.

Em relação à família, Silva e Carvalho (2017) deixam claro que, como primeiro grupo social em que a criança deficiente está inserida, ela é a responsável pelas tomadas de decisão em relação à participação de seus filhos nas atividades propostas pelos professores. De acordo com Fiorini e Manzini (2014 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017), algumas famílias acabam por atrapalhar o processo de inclusão escolar das crianças atípicas, pois não aceitam a deficiência destas crianças e, com isso, não aceitam que elas participem de atividades diferenciadas destinadas à ajuda-las no desenvolvimento educacional e social.

Este problema ainda é corriqueiro no dia a dia da escola, mas em menor proporção, pois, com as informações mais expostas sobre as especificidades encontradas, atualmente, nas crianças que estão sendo inseridas nas escolas, desde a educação infantil, muitos pais já estão percebendo a necessidade de entender seus filhos e suas especificidades. Tal avanço vem de encontro com a necessidade de um trabalho conjunto entre família e escola, pois, conforme relatam Silva e Carvalho (2017), a atitude familiar interfere no êxito da inclusão escolar, sendo determinantes as crenças parentais, neste processo, ou seja, o sucesso da inclusão escolar demanda o crédito da comunidade em relação à competência das escolas em atender as especificidades de todos os alunos.

Como apoio à inclusão escolar, é importante citar a participação de alguns profissionais que podem agir dentro e fora da escola e que são de grande relevância, segundo Mendes e Vilaronga (2023), para que a inclusão seja real, sendo eles, o psicólogo escolar, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentre outros, dependendo da especificidade do aluno. Esta equipe multidisciplinar é muito importante no processo de inclusão escolar do aluno deficiente, pois auxilia a escola e todos os envolvidos no tratar desse aluno, numa visão muito ampla. Em algumas escolas, a participação desta equipe está a cada dia mais presente, mas ainda há um caminho longo para que ela seja garantida efetivamente, já que os governantes tem correlação com essas ações e, com a rotatividade, muitas ações mudam, às vezes, para melhor e às vezes, para pior.

3.4 REAL INCLUSÃO ESCOLAR DENTRO DE VÁRIOS DECÊNIOS

De acordo com Faria e Camargo (2018 *apud* FARIA; CAMARGO, 2024), a temática da inclusão escolar, no cenário brasileiro, cresce continuamente, principalmente, em relação à formação de professores, pois, é apontado o problema nesta vertente e professores capacitados é fator fundamental à efetiva inclusão escolar.

Uma problemática dentro desta ideia de capacitação, já que se entende a necessidade de haver uma formação contínua a todos, professores regulares e de educação especial, tem relação com os aspectos emocionais destes profissionais, pois, conforme relatam Faria e Camargo (2024), a preocupação volta-se aos aspectos didáticos e metodológicos e esquece-se de como professor está se sentindo perante a necessária e obrigatória inclusão escolar de alunos atípicos.

Esta preocupação deve ser exaltada, pois, atualmente, com todo processo de inclusão escolar crescendo e se modificando, na busca de encontrar um método mais eficiente e eficaz de inclusão, o professor e suas emoções são deixados de lado, o que interfere de maneira gritante no trato deste professor para com seus alunos que demandam de atenção e acolhimento mais especificados. Segundo Schutz et al. (2007 *apud* FARIA; CAMARGO, 2024), as emoções vividas pelos professores afetam seu senso de identidade.

Dentro destes decênios de inclusão escolar, tema que gera embates no ambiente escolar, utiliza-se de políticas públicas para acontecer, numa visão coletiva, que, para Orrú (2019 *apud* FARIA; CAMARGO, 2024), impede a criação e a reinvenção de novos caminhos, por parte dos professores, já que, precisam seguir algumas regras que engessam suas ações, como trabalhar a parte social dos alunos atípicos e, com frequência, o que é visto é tirar estes alunos da sala, pois eles precisam realizar algumas atividades extraclasse. No entanto, muito se fala desta problemática, mas uma pior tem relação com a vontade do professor de que tire esses alunos da sala de aula, pois ele não se sente preparado para atendê-los ou nem tentam procurar formas para isso, mesmo tendo o apoio disponível de professores e profissionais especializados no atendimento destes alunos, que se prontificam a ajuda-los.

De acordo com Silva e Carvalho (2017), muitos desses profissionais e professores não são capacitados na área da inclusão escolar, bem como não demonstram engajamento filosófico e político para acolher as diretrizes que

direciona à inclusão, pois possuem várias dúvidas conceituais, falta de clareza e questionamentos relevantes sobre a política que fala da inclusão escolar.

Em relação ao PNEEPEI, para Pagni (2019), meio às incertezas políticas que sempre fazem parte das crises institucionais do país, alguns limites sobre a implementação das diretrizes da PNEEPEI devem ser alvos de reflexão, bem como alguns principais desafios políticos de enfrentamento às turbulências de um momento que muito se fala sobre políticas públicas inclusivas, dentre elas, a ideia de que o aluno deficiente é uma ameaça frente à escola e a todos os envolvidos no desenvolvimento social e escolar deste aluno.

Dentro do PNEEPEI, como em todas as políticas públicas voltadas à inclusão escolar, há uma grande preocupação com a significação, com a filtragem e com a restrição da potencialidade subjetiva apresentadas pelos alunos deficientes, pois empreender técnicas acumuladas pela educação especial não é suficiente para se alcançar metas postuladas que se relacionam com a socialização e inclusão escolar destes alunos, por parte dos professores (PAGNI, 2019).

Em parte, esta limitação ocorreu em razão daqueles saberes e técnicas não terem conseguido sensibilizar os professores que atuam nas escolas de educação básica e de tornar inteligíveis suas ações para os dispositivos de inclusão se restringissem às adaptações curriculares, às salas de atendimento especializado e multifuncional, dentre outros (PAGNI, 2019, p.5).

Segundo Pagni (2019), essas limitações fazem perceber, por parte dos professores regulares e os de educação especial que é preciso focar em saberes e técnicas destinados aos alunos deficientes e que, alguns alunos não deficientes, mas que agem de forma semelhante ao deficiente, precisa de tratamento singular e diferenciado, como o outro. Durante vários anos, estas limitações permeiam a inclusão escolar, mas, de certo modo, faz entender que, quando todos se deparam com as especificidades e adversidades de uma sala de aula, é preciso agir com os alunos de forma que sua aprendizagem seja efetiva, sempre colocando em pauta o que demanda cada destas especificidades e adversidades.

É clara a necessidade de que se tenha o conhecimento da política de educação inclusiva, bem como sobre seus determinantes e suas práticas, para que realmente ocorra uma real inclusão escolar e social, garantindo as necessidades dos alunos (SILVA; CARVALHO, 2017).

Sem esse conhecimento, tanto por parte dos governantes e gestores, quanto pelos professores e profissionais que trabalham diretamente com o

aluno deficiente, acolhendo-o, a inclusão escolar não consegue sair do papel e o despreparo de todos, neste envolvimento, segundo Silva e Carvalho (2017), não permite vencer as dificuldades advindas das práticas com esse aluno, o que se torna um problema de transmissão de conhecimento, deixando de existir um saber. É preciso que todos tenham a consciência da necessidade de se unir e buscar melhorar a qualidade do acolhimento dos alunos atípicos.

O despreparo citado não vem somente da falha da formação dos envolvidos, mas também das especificidades da educação especial, que geram, certas vezes, o sentimento de angústia e medo nestes profissionais, em especial, nos professores, que se veem como incapazes de transmitir conhecimento aos alunos atípicos, não efetivando o efetivo aprendizado destes (SILVEIRA et al., 2012 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017). Com isso, é preciso melhorar a formação destes profissionais envolvidos, para que eles se sintam capazes de incluir escolarmente seus alunos deficientes, conforme relatam Castro e Almeida (2014 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017).

Pensando, ainda, em decênios, a realidade da inclusão escolar é melhor que outrora; as ações foram acompanhando as necessidades e flexibilidades que o assunto demanda, porém, no dia a dia, as novas intervenções, como o trabalho entre os professores regulares e os de educação especial, em conjunto, não são, por completo, reais, pois ainda transparece a separação na ação destes dois pontos cruciais no desenvolvimento do aluno deficiente, devendo eles acolherem juntamente esse aluno, para que a aprendizagem seja complementar e vinculada, utilizando de estratégias diferenciadas, pelas duas partes. Para Silva e Carvalho (2017), é preciso compreender a importância de acolher cada aluno, atípico ou não, com base em suas necessidades e capacidades, para que, desta forma, se torne possível identificar quais as adaptações e estratégias deverão ser utilizadas para que todos os alunos aprendam, por meio de aulas ministradas que atendam suas necessidades, respeitando suas especificidades, bem como de estruturar a escola para que isso aconteça, pois a escola tem que ser acessível a ele.

Para isso, é preciso, além de conhecer a deficiência do aluno, deve-se conhecer, também, sua personalidade, vontades, desejos, para propor atividades que sejam adequadas às suas capacidades e necessidades, bem como aos seus interesses. “A falta deste conhecimento pessoal e físico do aluno pode gerar dúvidas sobre a real capacidade de aprendizado do aluno”, bem como pode gerar, nos professores e demais profissionais, um questionamento sobre

a possibilidade de ensino deste, impactando no término do desenvolvimento de suas potencialidades (SANTOS; MARTINS, 2015 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017).

Ainda é vista a classificação de alunos normais e deficientes no cotidiano da escola, não como meio de análise para planejar atividades, mas para diferenciar alunos. Para Mantoan (2006 *apud* SIL CARVALHO, 2017), é necessário desconstruir essa visão e agir de uma forma mais subjetiva e afetiva, para criar um ambiente de aprendizagem mais adequado e que efetive a inclusão escolar almejada.

É preciso mudar as atitudes; reconhecer os limites dos conceitos, dos procedimentos e das técnicas, porém se apropriar da ideia de experimentar e subjetivar o processo de inclusão escolar e rever as estratégias dos campos dos saberes e das técnicas que legitimam este processo, bem como suas ações, tal como exposto e desenvolvido por longas décadas de inclusão escolar, conforme relata Pagni (2019), devendo continuar a se desenvolver por outros próximos decênios, sempre se atualizando e se adaptando às especificidades encontradas atualmente e que virão.

Então, o que precisa ser melhorado? Além do que já foi falado, segundo Silva e Carvalho (2017), é preciso maior apoio, por parte das instituições, aumentando o oferecimento da política de inclusão escolar, para que ela seja cumprida, possibilitando maiores capacitações aos professores, para que eles se sintam capazes de atuar com os alunos deficientes, acolhendo-os e ensinando-os da melhor forma possível, bem como tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias que auxiliam no processo de inclusão e permanência destes alunos, na escola e compreendam a política de educação especial (SILVA; CARVALHO, 2017).

As emoções dos professores perante a inclusão escolar têm uma variação entre angústia, desamparo, aflição, impotência e esperança, amor, além de frustração, insegurança, tristeza e sentir-se mal, de acordo com Faria e Camargo (2024), pois a inclusão escolar está caminhando em passos lentos, mesmo sendo real, ainda precisa de muitas adaptações e tomadas de consciência, pois, estes sentimentos estão correlacionados a professores que sabem que precisam de ajuda, mas, ainda, são encontrados professores que não dão a devida importância à inclusão escolar. O que se vê, atualmente, não são só professores regulares que se sentem incapazes e despreparados para acolher e trabalhar com alunos atípicos, mas sim professores que não buscam e não aceitam a ajuda de outros

profissionais especializados neste acolhimento, pois acreditam que não precisam ou que não devem ter alunos com especificidades em suas salas de aula. É um pensamento antiquado, que precisa deixar de existir, pois a cada dia aumenta-se a quantidade de alunos que demandam de alguma especificidade em seu processo de aprendizagem e ser incluídos escolarmente.

São vários os desafios que ainda permeiam a inclusão escolar, mas é preciso voltar-se mais a realidade que as escolas enfrentam, do que a ideias fundamentadas cientificamente, apenas, pois o cotidiano das instituições escolares, perante o acolhimento de alunos deficientes, é mais difícil do que se vê na literatura; várias estratégias propostas não deram certo; várias mudanças já foram necessárias e outras já estão sendo, mesmo porque as especificidades das crianças também estão em constante mudança. Entretanto, tem um porém, tanto a escola, quanto os professores e profissionais que atendem e acolhem estes alunos deficientes precisam buscar estratégias para possibilitar uma adequada inclusão escolar e permitir uma aprendizagem, por parte destes alunos, pois, não adianta colocar a culpa no sistema educacional e nos intentos governamentais e não fazer sua parte, já que é um trabalho conjunto, em prol dos alunos atípicos que elas atendem. Como relatam Silva e Carvalho (2017), mesmo com tantos desafios, só uma escola que oferece abordagem de conteúdos e das relações sociais de qualidade tem a capacidade de promover o pleno desenvolvimento humano de todos, inclusive dos alunos deficientes, e de dar condições de liberdade e dignidade para estes, respeitando e valorizando as diferenças entre os seres humanos.

CONCLUSÃO

Com base nas informações adquiridas com a pesquisa bibliográfica que fundamenta este estudo, foi possível observar que ainda, apesar de muita evolução em vários âmbitos da inclusão escolar, ainda há muito o que caminhar. Algumas dificuldades ainda permeiam este processo, como a falta de capacitação adequada de todos os professores envolvidos, em especial, os professores regulares, tendo como motivos, tanto a ideia de que o professor já se acha capacitado e não precisa acompanhar as mudanças constantes que se referem aos alunos e suas especificidades, quanto a ideia de que não de responsabilidade dele trabalhar o aluno e isso faz só com que este aluno esteja presente na sala, sem evolução nenhuma de seu desenvolvimento, já que só cabe ao professor

de educação especial ensinar “algo” para ele, pois ele “não consegue aprender nada”. Esses entendimentos são comuns dentro das escolas.

Em relação à estruturação escolar, muito se vê nas escolas, entretanto, algumas mudanças precisam ser feitas, com o intuito de tornar a instituição mais acessível a todos os alunos.

As emoções dos professores também devem ser alvo da preocupação de quem coordena as ações a serem realizadas com os alunos deficientes, pois, muitos demonstram sentimentos bons, mas a maioria se sente frustrado por não acolher seus alunos com a eficiência que é cobrada, tanto de seus superiores, quanto de si mesmo. Esse entendimento alivia e ameniza o déficit existente, ainda, no processo de inclusão escolar, pois se vê que os professores estão começando a se preocupar com a real situação de suas salas de aula e das necessidades de cada um de seus alunos, atípicos ou não.

Fala-se muito de intervenções e estratégias para se incluir e acolher os alunos deficientes, inclusive, com respaldo legal, porém, ainda precisa-se rever alguns conceitos, em especial, os correlacionados com a capacitação dos professores, que continua encontrando barreiras e falta informações mais tangíveis; e com o trabalho em conjunto, entre professores regulares e da educação especial, que é muito raro de ser visto, já que eles acabam não trabalhando as mesmas habilidades e competências, deixando de focar na aprendizagem comum a todos, como a alfabetização, processo inicial dentro da aprendizagem dos alunos.

Não são só espinhos, muitas situações melhoraram no decorrer destes vários decênios de inclusão escolar, pois, hoje, é comum encontrar alunos com especificidades no cotidiano escolar regular, bem como é visto um trabalho dedicado para incluí-los, tanto no âmbito escolar, quanto social, já que a escola também tem essa função. Somente há a necessidade de algumas reflexões e revisões perante algumas atitudes que acabam retardando um trabalho tão importante, que é a inclusão escolar. Precisa-se utilizar de informações mais tangíveis sobre a temática para criar estratégias e intervenções pertinentes para cada situação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. **Um diálogo com Andrea Canevaro**. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/BgLnMybkjm5LbJBXgLhKz8c/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em: 19 set. 2024.

FARIA, P.M.F.; CAMARGO, D. **Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural**. 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/BkK6mwnxCQXrRdv3yk35xNB/?lang=pt#>>. Acesso em: 23 set. 2024.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FnGxEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT30&dq=Ensino+colaborativo+como+apoio+%C3%A0+inclus%C3%A3o+escolar_+Unindo+esfor%C3%A7os+entre+...+-+Enic%C3%A9+Gon%C3%A7alves+Mendes,+Carla+Ariela+Rios+Vilaronga+-+Google+Livros.html&ots=e1oFt5PQbY&sig=LV8vQ-BLxLimEMzBdzqfQ2WZt9E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 set. 2024.

PAGNI, P.A. **Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica**. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqz-WP9YyJ3b/#>>. Acesso em: 19 set. 2024.

SCHWANABERGER, C.M.; GRINBERG, S. **Docente avatar de la in/exclusión**. El Gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978062/313169978062.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, N.C.; CARVALHO, B.G.E. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa**. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dS-M/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em: 20 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.036

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA: INTERVENÇÕES GRUPAIS E A DESPATOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

Letícia Leite Bessa¹
Luciana Queiroz Fontenele²
Jannayna Queiroz Carvalho³

RESUMO

Um dos principais públicos das clínicas-escolas dos cursos de Psicologia no Brasil são as crianças e os adolescentes com queixas escolares. Neste relato de experiência, compartilhamos o trabalho desenvolvido no estágio em Psicologia de uma instituição privada em Fortaleza, com grupos de crianças e adolescentes com queixas escolares, bem como, com seus responsáveis. Tivemos como perguntas norteadoras: a) é possível sustentar uma clínica psicológica/psicopedagógica que não fortaleça os discursos de culpabilização e patologização que recaem sobre aqueles que são encaminhados para esse tipo de intervenção? e b) qual o papel da formação do estudante de Psicologia na construção de uma prática despatologizante e inclusiva? Objetivamos, assim, discutir o desafio da despatologização da queixa escolar tanto na formação em Psicologia, quanto no contexto da intervenção clínica psicopedagógica. Embasamo-nos em reflexões teórico-metodológicas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar que apontam para a necessidade de operarmos deslocamentos nos lugares instituídos ao “aluno que não aprende”. Procedemos a análise da experiência considerando quatro categorias: intervenção

- 1 Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, docente da graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, leticialeitepsi@yahoo.com.br;
- 2 Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, docente da graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, lucianaqf@gmail.com;
- 3 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidad Del Salvador, docente da graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, jannaynaqueiroz@unifor.br.



grupal junto às crianças e aos adolescentes; intervenção grupal junto às cuidadoras; intervenção junto às escolas; e o modelo de supervisão do estágio. Concluímos que existe uma tentativa de fazermos da clínica psicopedagógica um espaço de crescimento individual e grupal, em que a construção da queixa escolar é problematizada, as conquistas de cada pessoa são celebradas, as marcas identitárias são valorizadas, enquanto promovemos uma formação crítica comprometida com práticas inclusivas e potencializadoras do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Queixa escolar, Despatologização, Processo grupal, Intervenção psicopedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Em termos gerais, a Psicopedagogia é definida como uma área do saber que se constitui a partir do diálogo entre diversas disciplinas e que tem por objetivo compreender, em diferentes contextos, as questões relacionadas à aprendizagem enquanto processo (Rubinstein, 2018). A práxis psicopedagógica é desenvolvida com crianças, adolescentes e adultos, de forma individual ou grupal, sendo necessário que o profissional “possua instrumentos apropriados para pesquisar, compreender e promover mudanças nos processos de avaliação e de intervenção” (Rubinstein, 2018, p.183).

A intervenção psicopedagógica é relacionada a diferentes aspectos (cognitivos, subjetivos - afetivos/emocionais, psicomotores, orgânicos, relacionais, culturais) e a diversos contextos (escola, família, clínica, sociedade) da aprendizagem que são integrados ao mesmo tempo em que existem individualmente (Weiss, 2016). Essa compreensão vai na direção da superação do reducionismo e da fragmentação dos processos de aprendizagem, ao passo que, amplia o entendimento sobre as demandas e as subjetividades constituídas nos enredos das queixas de aprendizagem.

No Brasil, a partir de 2000, a Psicopedagogia foi considerada uma especialidade da Psicologia por meio da Resolução CFP nº 014/00 (Conselho Federal de Psicologia, 2000). Um dos principais públicos das clínicas-escolas dos cursos de Psicologia no Brasil são crianças e adolescentes com queixas escolares, seja por inadaptação à escola ou por dificuldades de aprendizagem (Braga e Moraes, 2007). Esse é, portanto, o âmbito da pesquisa que ora apresentamos.

Neste trabalho, compartilhamos uma experiência desenvolvida por docentes do curso de Psicologia de uma instituição privada em Fortaleza, como supervisoras de uma disciplina de estágio, com estudantes do oitavo ao décimo semestre, junto a um projeto de Psicopedagogia, vinculado ao serviço da clínica-escola da mesma instituição. Apresentamos e analisamos, nesse manuscrito, um recorte dessa experiência, a saber, a intervenção psicológica em uma perspectiva psicopedagógica clínica, realizada com grupos de crianças (entre oito e onze anos) e de adolescentes (entre doze e dezoito anos) encaminhados ao projeto por alguma queixa escolar, como também, de cuidadoras responsáveis por essas crianças ou por esses adolescentes.

De um modo geral, trabalhamos com crianças e adolescentes que já passaram por processos de avaliação clínica (médica, psicológica ou psicopedagógica)

e que já são estigmatizadas tendo algum diagnóstico ou não. Assim, na maioria dos casos, crianças e adolescentes já chegam ao projeto com rótulos: “o disléxico”, “o TDAH”, “o que não pára quieto”, “o que precisa ser laudado”, “o menino com 15 anos que ainda não sabe ler”, “o aluno que a escola não aguenta mais”, bem como aquele que incomoda porque “ninguém consegue descobrir o que ele tem”. Observamos que esses rótulos evidenciam uma prática comum no processo de ensino-aprendizagem que é a responsabilização do indivíduo criança/adolescente por suas dificuldades, desconsiderando aspectos educacionais e sociais, como baixa qualidade de ensino ou insuficiência de políticas públicas que estabeleçam efetivamente o direito à educação para todos (Benedetti et al., 2018). As famílias também chegam, muitas vezes, vulnerabilizadas, por também carregarem rótulos e por receberem pouco apoio institucional, seja da escola ou do Estado, ante as dificuldades enfrentadas.

Segundo Braga e Moraes (2007), persiste, por parte dos profissionais da educação e da saúde, uma tendência a tratar as queixas escolares como de origem exclusivamente biológica ou psicológica. Segundo Meira (2012), no fenômeno de medicalização da vida, problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos são deslocados para o campo médico e, nesse sentido, fenômenos que têm origem social, política e/ou escolar são interpretados como questões biológicas em uma perspectiva individual.

Essa visão que patologiza e medicaliza os processos educacionais, tem se mostrado forte e crescente. Perante esse quadro, questionamo-nos: a) é possível sustentar uma clínica psicológica/psicopedagógica que não fortaleça os discursos de culpabilização e patologização que recaem sobre aqueles que são encaminhados para esse tipo de intervenção? e b) qual o papel da formação do estudante de Psicologia na construção de uma prática despatologizante e inclusiva?

Em uma análise de prontuários psicológicos de clínicas-escolas na cidade de São Paulo, Souza (2005) destaca dois pontos. O primeiro, a predominância das queixas escolares nos motivos pela busca do atendimento de crianças e adolescentes, sendo a maior parte das famílias encaminhada pela própria escola. O segundo, a falta de diálogo entre estagiários/supervisores de Psicologia e a escola, o que faz com que o *setting* clínico de tratamento da queixa escolar isole o cenário mais importante em que essa queixa é, na maioria das vezes, produzida, a própria escola.

Em semelhança ao discutido por Souza (2005), boa parte das crianças e adolescentes que chega à clínica-escola de nossa instituição, é encaminhada pela escola com demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nosso acolhimento na clínica psicopedagógica busca não isolar a escola desse processo de produção da queixa, como também, tenta romper com os rótulos dos diagnósticos e seus efeitos limitadores. Assim, seguimos algumas estratégias, a saber: tratamos os discursos diagnósticos (presentes em laudos médicos, em relatórios avaliativos e nos prontuários dos participantes do projeto), permanentemente, como hipóteses diagnósticas e nunca como diagnósticos fechados; orientamos para que as estagiárias novatas só venham a entrar em contato com todo o material já produzido sobre os participantes, como as avaliações psicodiagnósticas e os registros nos prontuários, após o primeiro mês de contato com o grupo; incluímos no tratamento clínico além da criança/adolescente uma pessoa maior de idade que seja sua responsável, a quem chamamos de cuidadora; e construímos diálogos periódicos com as instituições escolares onde as crianças/adolescentes estudam.

Nesse sentido, buscamos imprimir, no lugar do discurso da dificuldade de aprendizagem, que seria um atributo individual e localizado naquele que personifica o fracasso escolar, a lógica da produção coletiva do fracasso e da queixa escolar (Patto, 1991). Alinhamo-nos, portanto, à compreensão, que permeia a atual relação entre a Psicologia e a Educação, advinda de um movimento de crítica, intensificado na década de 80, a partir principalmente dos estudos de Patto (1991), em que se entende que o fracasso escolar é produzido no interior da própria escola, e que, nessa construção, enreda-se uma teia que envolve diversos aspectos, por exemplo, a metodologia de trabalho, a relação professor-estudante, o contexto social mais amplo, as políticas educacionais e todo o processo histórico e social progresso a tal produção.

Diante desse compromisso, ganha destaque a preparação das estagiárias que conduzem os grupos interventivos. Observamos que as estudantes de Psicologia chegam ao estágio, na maioria das vezes, permeadas por uma visão da Psicologia vinculada à clínica tradicional, que individualiza e localiza no interior das pessoas questões que são coletivas e de atravessamentos sociais. Nas supervisões, procuramos problematizar e desnaturalizar a construção do processo de ensino-aprendizagem, para que consigam analisar os casos que acompanham nos grupos com uma lente crítica, sem endossar as falas de culpabilização e de patologização que chegam das escolas, das famílias e da sociedade. Quanto a

isso, Souza (2005) anuncia que os psicólogos em formação evocam processos patológicos, orgânicos ou emocionais para explicarem o fracasso no processo de aprendizagem sendo, portanto, valioso que se amplie a compreensão do processo de escolarização e sua importância na constituição dos sujeitos.

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o desafio da despatologização da queixa escolar tanto na formação em Psicologia, quanto no contexto da intervenção clínica psicopedagógica. Para tanto, destacamos os desafios com os quais lidamos cotidianamente, quando tentamos romper com práticas de medicalização e exclusão que atravessam crianças, adolescentes e famílias ao conviverem com o fracasso escolar; assim como, promover uma formação e uma atuação comprometidas com a inclusão e principalmente com a práxis psi potencializadora do desenvolvimento humano.

O artigo está organizado em mais três seções: metodologia, resultados e discussão e considerações finais. Na metodologia, descrevemos como se dão as supervisões, as intervenções, as visitas às escolas, os registros nos prontuários e as devolutivas e encaminhamentos. Nos resultados e discussões, analisamos nossa experiência a partir dos seguintes eixos: a intervenção junto às cuidadoras; o trabalho realizado junto às escolas; a supervisão formativa; e como esses eixos afetam os grupos de crianças e adolescentes atendidos no projeto. Nas considerações finais, apresentamos as limitações do projeto e suas conquistas.

Com a pesquisa podemos perceber a importância da intervenção junto às cuidadoras e o trabalho realizado junto às escolas, para o processo de despatologização da criança/adolescente, uma vez que fazemos um deslocamento do atendimento clínico ao “estudante problema”, redirecionando o processo interventivo para o contexto complexo (família, escola e sociedade) (Weiss, 2016), desculpabilizando a criança/adolescente e possibilitando uma clínica da aprendizagem com melhores resultados. Outro ponto importante encontrado foi a riqueza da supervisão formativa para o melhor desempenho da estudante de Psicologia ao adentrar a intervenção psicológica em uma perspectiva psicopedagógica clínica, assim como para sua formação, o que acaba afetando positivamente os grupos de crianças e adolescentes. Concluímos com isso que nossa prática clínica corrobora com o processo de despatologização e promove inclusão.

Esclarecemos que nesse artigo optamos por usar o gênero feminino quando nos referirmos às professoras/autoras, às estagiárias, às professoras e

coordenadoras das escolas, assim como, às cuidadoras do referido projeto, em virtude de haver predominância feminina nesses grupos.

2 METODOLOGIA

A experiência que relatamos aqui se trata de uma pesquisa-intervenção, que consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa (Rocha e Aguiar, 2003). O trabalho reflete as intervenções na clínica-escola de uma universidade, enquanto proposta de ação transformadora na realidade sócio-política, junto a crianças e adolescentes com queixas escolares e a suas famílias, mas junto também a estudantes de oitavo, nono e décimo semestre do curso de Psicologia.

Descrevemos a seguir, os cinco momentos distintos que compõem essa experiência: as supervisões, as intervenções, as visitas às escolas, os registros nos prontuários, as devolutivas e encaminhamentos.

Quanto às supervisões, por se tratar de uma clínica-escola, todas as estagiárias do projeto participam de supervisão que costuma acontecer de duas formas. A primeira é semanal, reunindo as estagiárias que acompanham o grupo de crianças ou de adolescentes com as estagiárias que acompanham o respectivo grupo de cuidadoras. A outra é mensal, envolvendo as três professoras/supervisoras do estágio juntamente com todas as estagiárias. Arelado a essa supervisão coletiva mensal, acontece o grupo de estudos, momento de discussão, em que as leituras são articuladas às vivências do estágio.

No que diz respeito às intervenções, ou seja, os atendimentos nos grupos, as sessões têm duração semanal de 1 hora e 30 minutos. Cada grupo possui, em média, seis participantes. Trabalhamos com a modalidade grupal, pois a intervenção psicopedagógica em grupo acelera processos de aprendizagem e diminui o tempo em que os participantes permanecem no processo clínico (Barbosa, 2016).

As sessões são conduzidas pelas estagiárias, partindo de dois modelos de protocolo, elaborados por uma das autoras desse artigo e objeto de estudo de sua pesquisa de doutorado. Os protocolos são referências não rígidas de condução de trabalho, discutidos nos momentos das supervisões e, sempre que necessário, recebem adaptações.

Para os grupos de crianças e adolescentes, o protocolo tem a seguinte sequência: 1) Acolhimento e integração; 2) Contrato de convivência; 3) Relação

família e escola; 4) O aprender em outros espaços; 5) Análise dos prontuários dos participantes (fora da sessão); 6) Visita à escola (fora da sessão); 7) Intervenção nas três grandes áreas da aprendizagem – leitura, escrita e matemática; 8) Relações intra e interpessoais, afetividade, desenvolvimento psicomotor e socialização; 9) Síntese das intervenções, devolutiva e encaminhamentos quando necessários. Nesse contexto, as intervenções acontecem por meio de atividades lúdicas, pedagógicas, psicopedagógicas, jogos diversos e técnicas de dinâmicas de grupo.

Para os grupos de cuidadoras, são pontos do protocolo: 1) Acolhimento e integração; 2) Contrato de convivência; 3) Relação família, escola e projeto; 4) O aprender em outros espaços; 5) Cuidando do cuidador; 6) Levantamento de temáticas que perpassam o processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes; 7) Intervenção direcionada a partir das temáticas levantadas; 8) Síntese das intervenções, devolutiva e encaminhamentos quando necessários. Nesse contexto, as intervenções acontecem por meio de rodas de conversa e técnicas de dinâmicas grupais.

Quanto às visitas às escolas das crianças e dos adolescentes do projeto, previstas no protocolo, devem ser realizadas pelas estagiárias semestralmente. Nestas visitas, as estagiárias procuram conversar com professoras e coordenadoras, perceber a visão que estas têm sobre a queixa escolar do estudante acompanhado, conhecer o espaço físico escolar, reconhecer práticas pedagógicas diferenciadas ou sensibilizar para essa possibilidade quando o caso requer.

O resultado desse contato, bem como o conteúdo das sessões são registrados em prontuários da clínica-escola. Tanto crianças e adolescentes, quanto suas cuidadoras, têm um prontuário em que as estagiárias fazem anotações sobre sua participação individual no processo grupal. Além disso, existe um formulário de transcrição da dinâmica grupal. Tais registros são importantes para que possamos acompanhar o processo de cada membro e de cada grupo.

Quanto às devolutivas e encaminhamentos, acontecem da seguinte forma: ao final do semestre, as estagiárias dão devolutivas aos participantes dos grupos; recebem *feedback* sobre o trabalho realizado; encaminham os participantes dos grupos a outros especialistas, quando necessário; dão alta a quem está apto para isso; ou desligam (com os devidos encaminhamentos também) quem atingiu a idade-limite do grupo. Tais informações são sintetizadas em relatórios psicopedagógicos, de cada criança ou adolescente, que são entregues às suas respectivas cuidadoras.

A discussão dos dados que se apresenta nesse texto se deu por meio da análise documental (Gamboa, 2013) dos registros presentes nos prontuários individuais, nas transcrições dos atendimentos nos grupos, nos relatórios psicopedagógicos e nas anotações produzidas pelas acadêmicas e professoras em cada supervisão de estágio.

Essa pesquisa foi realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza (COETICA) e mediante parecer favorável através do nº 3.570.165, e, desse modo, atende aos aspectos éticos estabelecidos nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam da ética em pesquisas envolvendo seres humanos. Os procedimentos do estudo foram desenvolvidos de forma a proteger a privacidade, o anonimato e a autonomia dos sujeitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por semestre, o projeto é responsável pelo atendimento, em média, de oitenta pessoas entre crianças, adolescentes e responsáveis, assim como, pela visita, em média, a quarenta escolas. Além disso, como já dito, somos três professoras orientadoras e cerca de vinte e oito estagiárias a cada semestre. Representamos, como se observa, um projeto de expressiva dimensão junto ao Serviço de Psicologia Aplicada da instituição de ensino à qual estamos vinculadas.

Nesse estudo, analisamos nossa experiência a partir dos seguintes eixos: a intervenção junto às cuidadoras; o trabalho realizado junto às escolas; a supervisão formativa; e como esses eixos afetam os grupos de crianças e adolescentes atendidos no projeto.

3.1 INTERVENÇÃO JUNTO ÀS CUIDADORAS.

Como os processos de aprendizagem não ocorrem de forma isolada no indivíduo, objetivamos romper com a lógica patologizante, investindo no envolvimento das cuidadoras, levando-as à formação de um grupo interventivo. Desse modo, demonstramos que todas precisam ser envolvidas, ouvidas e engajadas, mas esse não é um trabalho fácil. Nem sempre a pessoa que acompanha a criança ou o adolescente entende o motivo de sua participação. No entanto, no decorrer das intervenções, vamos percebendo em suas falas rupturas com a ideia de que a queixa não está relacionada apenas ao indivíduo. E já chegamos

a vivenciar situações em que elas próprias passaram a se ver como sujeitos de aprendizagem, levando a centralidade do aprender para suas vidas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a mãe de um adolescente que voltou à escola, matriculando-se em um curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos), deixando claro para as estagiárias que seu interesse tinha surgido a partir das intervenções que aconteciam no grupo.

Em geral, as cuidadoras costumam se apresentar como as mães (ou tias, ou avós) dos sujeitos “com problemas”. Os filhos (ou sobrinhos, ou netos), naturalmente, “os que têm” o problema. Na intervenção, tentamos provocar deslocamentos desses lugares instituídos. Na análise de Machado (2007), operar deslocamentos dos sujeitos é um importante papel do psicólogo na escola. No contexto escolar, é necessário transformar esses lugares, ajudar todos os atores envolvidos na construção da queixa escolar a enxergarem a complexidade dessa construção. Estendemos, assim, a análise de Machado (2007) para a clínica psicopedagógica no contexto de nossa atuação nos grupos. Isso se faz necessário para que as cuidadoras consigam ampliar sua autopercepção e suas possibilidades de existência, bem como venham a ser agentes da despatologização.

Assim, no grupo, as cuidadoras desnaturalizam ideias cristalizadas sobre suas potencialidades e as de seus filhos, escutam e se identificam com as histórias dos outros, ressignificam suas vivências pessoais e escolares, pensam sua relação com a escola de seus filhos e com o processo mais amplo de ensino-aprendizagem, em um ambiente de acolhimento, valorização e respeito.

3.2 INTERVENÇÃO JUNTO ÀS ESCOLAS

Da mesma forma que investimos no envolvimento das cuidadoras, apostamos no engajamento das escolas, por partirmos do princípio de que as dificuldades apontadas nas crianças e nos adolescentes, necessariamente, envolvem as práticas escolares (Angelucci, 2007). Como já mencionado, o envolvimento com a escola acontece mediante uma visita semestral das estagiárias. Apenas o fato de fazermos-nos presentes nesse espaço, muitas vezes, já é provocador de mudanças. Por mais de uma vez, vivenciamos a seguinte experiência: ao entrarem em contato com a direção da escola para agendar a visita, as estagiárias percebiam que a pessoa com quem falavam ao telefone não sabia nada (ou sabia muito pouco) a respeito do estudante, porém, isso já se mostrava diferente no momento da visita. Ou seja, professoras e coordenadoras, em geral,

ao serem procuradas, fazem um movimento para se apropriarem da situação escolar da criança ou do adolescente em questão, o que pode vir a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem que atravessa não só o estudante, mas professores e comunidade escolar, em geral.

Também vivenciamos a situação em que, logo que uma criança iniciou a participação no projeto, a estagiária soube pela mãe que ela não estava frequentando a escola. A direção da instituição tinha informado à mãe que o estudante precisava receber o suporte extra de um profissional para acompanhá-lo nas atividades em sala, e que, enquanto a escola buscava esse suporte junto aos órgãos competentes, a criança não deveria frequentar as aulas, cabendo à mãe aguardar a sinalização para seu retorno. Logo após a ligação da estagiária para a escola, a mãe recebeu a convocação da direção para que seu filho regressasse às aulas, mesmo sem ter conseguido ainda o apoio. Deflagramos aqui o que sinalizam Fernandes et al. (2007) a respeito da “escola pobre para a criança pobre”. Por vezes, a resignação é a saída encontrada pelas famílias na relação com a escola, como se esta lhes fizesse uma concessão ao atender seu filho na instituição.

Em algumas situações em que sentimos resistência das escolas em receber a visita das estagiárias, comumente nos deparamos com algo que parece negligência da escola de um lado e aceitação das famílias de outro. Foi o caso de uma escola que, na ocasião da visita, falou para as estagiárias que “permitia” que o estudante faltasse aula no dia em que ela frequentava o projeto, sendo que o horário do grupo era no contraturno ao da escola. Para a família poderia parecer uma concessão, mas para nós, evidenciou-se a dificuldade da escola em lidar com os desafios provocados pela presença daquele estudante e a dificuldade da família em entender o direito da criança de ser atendida integralmente no espaço que é seu.

Nessas tentativas de aproximação com as escolas, encontramos outras limitações. A maioria dos usuários do projeto mora em bairros periféricos da capital de Fortaleza, muitas vezes, atravessados pela realidade da violência. Em alguns desses casos, as próprias cuidadoras alertam às estagiárias para não realizarem a visita à escola por motivo de insegurança no bairro. Trata-se de uma limitação que compõe o processo de produção do fracasso escolar, como também, do fracasso do Estado em assegurar condições mínimas para uma educação de qualidade. Ou seja, para além de atravessar o desenvolvimento de nossas ações junto às escolas, essa questão denuncia o que já problematizava Patto (1991, p.

343) no início da década de 90 a respeito de uma certa “cronificação” da realidade do sistema educacional brasileiro: “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”.

Temos buscado operar com outras estratégias quando por algum motivo fica inviável essa visita, como o contato por telefone ou *e-mail*. Apesar de nem sempre ser possível essa aproximação, pensamos que a relação entre a clínica e a escola precisa ser de mais parceria e construção coletiva, em direção ao que é proposto por Angelucci (2007, p. 357):

Mesmo quando a procura pelo serviço psicológico ocorre em função de uma solicitação da escola – o que é muito comum –, esta não se vê, necessariamente, implicada na questão ou mesmo deseja participar do trabalho proposto. Diante disso, como cuidar para que este atendimento não se reduza a uma prática desvinculada da realidade escolar, redundando mais uma vez na psicopatologização do fenômeno da queixa?

3.3 EM BUSCA DE UMA SUPERVISÃO FORMATIVA

As estagiárias realizam as intervenções grupais em co-facilitação e participam das supervisões semanais em grupo com os demais estagiários. Desse modo, mostramos para as estagiárias que as suas intervenções/capacitações são conectadas, contribuindo para a desfragmentação das propostas interventivas e do olhar que elas lançam para os usuários. As supervisões semanais são ocupadas principalmente pela análise do encontro anterior; pela escolha sobre o que será realizado no próximo encontro e pelas reflexões teórico-práticas com o intuito de gerar conhecimento e de problematizar a queixa escolar. Já na supervisão mensal, além da integração de todas as estagiárias, discutimos textos, técnicas e compartilhamos experiências.

Experimentamos nos encontros de supervisão, principalmente nos mensais, os quais denominamos “supervisão coletiva”, uma modalidade de aprendizagem “em grupo, no grupo, com o grupo” (Barbosa, 2009, p. 330), espaço em que, portanto, também nós, como mediadoras e facilitadoras dos processos de aprendizagem de nossas estagiárias, observamos e sentimos a potência das trocas e construções de saberes. Acreditamos, como Barbosa (2009), que o conhecimento é não só compartilhado, mas tecido no grupo e que nossa facilitação ajuda nossas estudantes a aprenderem no grupo o que se faz em grupo. Assim,

naquele momento, como aprendizes, as estagiárias constroem novos conhecimentos e novas posturas que levarão para suas experiências ao planejarem e conduzirem intervenções nas conduções de seus próprios grupos. Entendemos que deste modo contribuimos para uma formação ética, crítica e integrada de nossas alunas.

Todo o aparato construído nas supervisões objetiva ampliar a compreensão das estagiárias sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como, fomentar outras formas de se relacionar com as demandas da clínica psicopedagógica, como podemos exemplificar a seguir. É comum que as estagiárias cheguem à supervisão, depois dos primeiros encontros dos grupos, apresentando-nos as crianças ou os adolescentes com expressões como: “ele não consegue ler nada”, ou “ela não sabe escrever”. Quando perguntamos como essa leitura ou essa escrita aparece, é comum elas reafirmarem que “não aparece”. Nesse momento, aproveitamos para problematizar com elas como acontecem os processos de aquisição da leitura e da escrita. Ancoradas em estudos, como o de Ferreira (2001), mostramos como tais processos vão muito além de um desempenho convencional em uma ou outra habilidade. A apropriação desse saber por parte das estagiárias possibilita que enxerguem as conquistas das crianças/adolescentes, como também, que se posicionem de forma mais crítica diante do discurso do “não conseguir/ não saber nada”, superando uma lógica dual de eficiência e deficiência.

3.4 GRUPOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES – POR UMA INTERVENÇÃO COMPLEXA

Apoiadas em uma visão complexa sobre o fracasso escolar, escolhemos discutir sobre o trabalho com as crianças e os adolescentes após as análises relacionadas à família, à escola e às facilitadoras das intervenções.

Ao realizarmos um trabalho grupal junto às queixas escolares, percebemos o quanto o grupo potencializa a intervenção psicopedagógica, apresentando, em sua constituição e dinâmica, uma força geradora de mudanças, advinda dos saberes trazidos por cada membro e do manejo de grupo, enquanto atividade desenvolvida pelo facilitador em sua práxis.

Em um contexto em que socialmente o foco é o problema, trabalhamos para que, no espaço clínico, os deslocamentos sejam possíveis. Passamos a evidenciar o potencial de cada um, dentro do espaço grupal, possibilitando

ressignificar a construção do saber desse sujeito e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento grupal. Temos como exemplo o caso de uma criança, que, ao chegar no projeto, mostrava-se introspectiva, apresentando baixa autoestima, pouca credibilidade no seu potencial de aprendizagem e com um discurso autodepreciativo. Na intervenção, percebemos sua grande habilidade artística e criativa, que foi trabalhada, evidenciada e valorizada no processo grupal. Isso possibilitou o fortalecimento da sua autoestima, abertura para vivenciar situações desafiadoras propostas no grupo, bem como, o reposicionamento com relação ao seu processo de ensino-aprendizagem nos contextos da clínica, da família e da escola.

Uma importante característica de nossa experiência é o perfil do público por nós atendido, a saber, em sua maioria, famílias pobres, com baixa escolarização, moradoras de regiões periféricas da cidade, com filhos estudantes de escolas públicas ou pequenas escolas particulares. Este marco identitário não pode ser negligenciado, pois é sabido que muitas vezes as crianças pobres sofrem com uma escola pobre (onde faltam livros, professores e apoio aos professores), como também, com o estigma da dificuldade de aprendizagem e comportamento (Fernandes et al., 2007), terminando por serem duplamente culpabilizadas, quando não acessam uma educação de qualidade e quando são responsabilizadas pelo fracasso escolar. Essas crianças também sofrem por serem vistas como uma massa homogênea – “São todos Marias e Pedros iguais entre si” (Fernandes et al., 2007, p. 148) – que não sabe aproveitar as oportunidades que a escola lhes dá.

Deste modo, percebemos como imprescindível trabalharmos com nossas estagiárias, e também com todos os envolvidos, a ideia de que, mesmo lidando com crianças e adolescentes pobres, estamos diante de um grupo heterogêneo, bem como, que suas características não justificam qualquer dificuldade de aprendizagem.

Ademais, procuramos realizar a clínica psicológica da aprendizagem além do *setting* clínico. Todos os semestres buscamos estender as intervenções das estagiárias para outros espaços, tais como centros culturais, áreas verdes, cinemas, entre outros, ampliando o olhar clínico, a condição interventiva e de resultados, propriamente ditos, na evolução de cada participante do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse relato, refletimos sobre o quanto é difícil sustentarmos uma clínica psicopedagógica, no contexto da formação psicológica, que rompe com os discursos de culpabilização e de patologização dos estudantes que fracassam, em nome de uma práxis psi potencializadora do desenvolvimento humano.

Mesmo acreditando, a partir dos retornos das estagiárias e dos membros dos grupos, que o trabalho vem alcançando o objetivo de, coletivamente, problematizar as questões relacionadas à exclusão e patologização desses sujeitos que nos procuram pedindo ajuda, somos convocadas, enquanto professoras, a fazer mais, a partir de inquietações que a própria prática produz. Pensamos, por exemplo, que se faz necessária a problematização dos encaminhamentos que recebemos das escolas para a intervenção clínica, ou seja, alcançarmos as escolas em uma perspectiva preventiva, antes de a queixa escolar se instaurar como um problema individual. Para isso precisaríamos estreitar os laços com as educadoras dessas escolas, contribuindo para problematizações a respeito da constituição das queixas escolares e para a elaboração de estratégias coletivas diante da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, o que ainda não conseguimos alcançar.

Apesar do que ainda desejamos atingir, ante o desafio de romper com práticas de medicalização e exclusão daqueles que são encaminhados ao projeto, e de promover uma formação/atuação comprometida com a busca de um desenvolvimento pleno e saudável do ser humano, realizamos um fazer na clínica psicológica, na perspectiva psicopedagógica, em que as conquistas de cada um são celebradas, a singularidade é valorizada, ao mesmo tempo em que evitamos assinalar “erros” e “carências” e estimulamos a capacidade criativa e crítica de todos e todas. Destacamos, nesse processo, dois aspectos: o modelo de intervenção grupal, por vermos que essa é uma forma de tensionarmos a certeza de que o problema de aprendizagem é exclusivo do indivíduo e que, portanto, ele deve ser “tratado” de forma individual; e a intervenção junto às cuidadoras e às escolas, por ser um meio de reposicionar a prática psicológica diante da queixa escolar, que sempre localizou o problema no estudante, o que respaldou cientificamente a sua estigmatização e exclusão.

5 REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. de P. S.(org.) **Orientação à queixa escolar**. Casa do Psicólogo, 2007, p. 353-378.

BARBOSA, L. M.S. **Psicopedagogia: o aprender do grupo**. Pulso Editorial, 2016.

BARBOSA, L. M. S. Psicopedagogia em grupo, no grupo e com o grupo: para além da patologização. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 325-336, 2009. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862009000200017 Acesso: 25 out. 2024.

BENEDETTI, M. D.; BEZERRA, D. M. M. M.; TELLES, M. C. G.; LIMA, L. A. G. D., Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 73-81, jan/abril., 2018. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5572018000100073&script=sci_arttext&lng=pt Acesso: 13 set. 2024.

BRAGA, S. G.; MORAIS, M. de L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **Psicologia USP**, v. 18, p. 35-51, 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400003> Acesso: 27 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº. 014/00, de 20 de dezembro de 2000**. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 2000.

FERNANDES, Â. M. D. *et al.* Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A.; FERNANDES, Â.; ROCHA, M. da. (orgs). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. Casa do Psicólogo, 2007, p. 147-166.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Artmed, 2001.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. Cortez, 2013, p. 59- 81.

MACHADO, A. M. Plantão institucional: um dispositivo criador In: MACHADO, A.; FERNANDES, Â.; ROCHA, M. da. (orgs). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 117-143.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2012, São Paulo, v. 16, n. 1, 135-142, jan./jun. 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14> Acesso: 13 set. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. T. A. Queiroz, 1991.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2003, v. 23, n. 4, 64-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso: 27 out 2024.

RUBINSTEIN, E. A especificidade da avaliação psicopedagógica interventiva. In: SCICCHITANO, R. M. J.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.) **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática**. 2 ed. Wak, 2018, p. 183 - 192.

SCARIN, A.C.C.F. e SOUSA, M.P.R. de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v.24, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158> Acesso em 16 out. 2024.

SOUZA, M.P. R. de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da clínica**, São Paulo, v.10, n.18, p. 82-107, jun. 2005. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-1282005000100008 Acesso: 13 set. 2024.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14 ed. Lamparina, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.037

MÚLTIPLAS FORMAS DE LER E VALORIZAÇÃO DA CULTURA DO SERTÃO: A LITERATURA EM MULTIFORMATOS COM PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Alessandra Lopes de Oliveira Castelin¹
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa²

RESUMO

Este trabalho discute aportes da literatura em multiformatos com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, enquanto suporte de leitura mais acessível, problematizando a elaboração de livros acessíveis no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI em articulação com ações do Projeto de Extensão MULTILab – (PIBEX/UFPI) no ano de 2024, apresentando opções de estratégias e recursos inclusivos de modo a promover múltiplas formas de ler e valorização cultural. Deste modo, este estudo tem como objetivo refletir a produção de literatura acessível com elaboração de livros em multiformatos com princípios do DUA que favorecem perspectivas de inclusão, diversidades, acessibilidades e valorização cultural. Esta pesquisa ancora-se na legislação educacional vigente e estudos do Design Inclusivo (DI) e DUA que articulado a estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e recursos de Tecnologias Assistivas (TA), favorecem a comunicação e aprendizagem mais acessível, possibilitando a construção de novas formas de aprendizagem, em prol da educação mais acessível, inclusiva e digital. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com revisão

1 Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale/RS. Docente Adjunta na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenadora do Projeto de Extensão: MULTILab – UFPI 3ª Edição – PREXC-UFPI. Universidade Federal do Piauí – UFPI – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB/UFPI, Piauí. alessandralopes@ufpi.edu.br

2 Professora orientadora: Doutora em Educação. Docente na Universidade Politécnico de Leiria – IPLEiria, Leiria, Portugal. Investigadora Integrada ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPLEiria (CICS.NOVA. IPLEiria). Professora convidada do Programa de Pós -Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão – Universidade Feevale/RS. E-mail: celia.sousa@ipleiria.pt

de literatura e pesquisa bibliográfica com análise de dez livros em multiformatos desenvolvidos nas ações extensivas da terceira edição do Projeto MULTILab -UFPI, intitulado: Coleção Histórias da Nossa Gente, que contou com a produção de livros em multiformatos. O estudo revela que os livros em multiformatos contribuem com a difusão de uma cultura literária mais acessível e inclusiva, pois apontam a utilização de diferentes versões e recursos, contemplando diferentes dispositivos que facilitam o acesso ao conteúdo impresso e digital, viabilizando o acesso aos livros e a aplicação dos livros nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos, repercutindo na valorização da cultura.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Inclusiva, Livros em Multiformatos, Projeto MULTILab – UFPI, Valorização da Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute conceitos sobre literatura em multiformatos com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, enquanto de recorte de pesquisa doutoral³, na elaboração de livros mais acessíveis desenvolvidos junto ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, na cidade de Picos/PI, em articulação com ações do Projeto de Extensão MULTILab UFPI, devidamente cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PREXC, com bolsistas PIBEX, realizados no ano de 2024, apresentando opções de estratégias e recursos inclusivos de modo a promover múltiplas formas de ler com valorização da cultura local, especificamente do Semiárido Piauiense.

Sobre o conceito de livros em multiformatos, “são livros impressos, que reúnem em único exemplar o conteúdo literário e combinações de diversas estratégias sob múltiplos formatos, tornando a leitura mais acessível” (Castelini, Sousa e Quaresma da Silva, 2019, p.09).

Nessa perspectiva, como ponto de partida deste estudo utilizamos as seguintes questões: Quais princípios do DUA aplicam-se na produção de livros em multiformatos, enquanto recursos didáticos-pedagógicos mais inclusivos? Quais contribuições para a valorização cultural? Como objetivos elencamos refletir a produção de literatura acessível com elaboração de livros em multiformatos com princípios do DUA, que favorecem perspectivas de inclusão, diversidades, acessibilidades e valorização cultural.

Segundo Candau e Anhorn (2000, p.2) faz-se necessário e urgente a implementação da dimensão cultural em nossas práticas pedagógicas nos dias de hoje, considerando-se que as temáticas que escolhemos muitas das vezes não tem associação com pluralismo cultural no qual os alunos estão inseridos.

Este estudo de natureza qualitativa (Marconi; Lakatos, 2004), ancora-se em pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) e partiu de revisão bibliográfica, com análise de dez livros em multiformatos desenvolvidos nas ações extensivas da terceira edição do Projeto MULTILab-UFPI, intitulado: Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) que contou com a produção de livros em multiformatos,

3 Fragmentos de pesquisa doutoral desenvolvida por CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira . A Literatura em Multiformatos com Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: Caminhos para Inclusão e Diversidade. 579f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale. Novo Hamburgo, BR-RS, 2021.

na perspectiva dos estudos de Meyer; Rose e Gordon (2014) e utilizando das Diretrizes para Elaboração de Livros em Multiformatos (Castelini, 2021). Para a validação dos resultados e como forma de integrar diferentes perspectivas do fenômeno de estudo, optou-se pela técnica de triangulação de dados (Duarte, 2009).

Desde 2021 o Projeto de Extensão MULTILAB – UFPI busca fortalecer uma Rede de Estudos da Infância e Práticas Pedagógicas em prol da Diversidade e Inclusão, com ações que envolvem ensino, pesquisa, extensão e internacionalização vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PREXC, com bolsistas PIBEX, realizado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, no campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, na cidade de Picos/PI.

Por considerar a interdisciplinaridade no campo da educação e suas múltiplas dimensões, enquanto direitos humanos e pilares essenciais para a difusão de processos educacionais mais participativos, inovadores, inclusivos, democráticos e solidários, em sua 3ª Edição o Projeto MULTILAB UFPI busca refletir por meio da difusão de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, ações e eventos de extensão universitária com ênfase: na discussão de temas; encontros formativos; eventos online com temas específicos com participação de convidados/as, produção de materiais didáticos; divulgação nas redes sociais; interação com participantes nas redes sociais; grupos de estudos e clube de leitura; eventos para contação de histórias; elaboração de livros acessíveis e socialização de práticas pedagógicas e ações inovadoras que ampliam possibilidades de universalização, inovação e acessibilidades, mobilizando diferentes saberes, atendendo demandas emergentes do município de Picos/PI e região.

Foi nesta perspectiva, que a Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) desenvolvida na disciplina de Literatura Infantil – no curso de licenciatura em Pedagogia na UFPI/CSHNB, em articulação com a equipe de bolsistas PIBEX do Projeto MULTILab – UFPI no primeiro semestre de 2024. A coleção contém dez livros em multiformatos com princípios do DUA e que retratam em suas histórias infantis a valorização da cultura do semiárido piauiense, ao englobar costumes locais, brincadeiras tradicionais, pontos turísticos do estado e da cidade de Picos/PI, bem como alimentação regional, histórias e lendas que fazem parte do sertão piauiense, retratando elementos da cultura nordestina para crianças.

Considera-se que a aplicabilidade dos princípios do DUA nos livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) favorecem

acessibilidades, universalizando aprendizagens por meio de múltiplas estratégias metodológicas atingindo maior número de leitores, oportunizam caminhos para implementação de práticas de leitura que contemplam a valorização da cultura do Semiárido Piauiense, com elementos da diversidade e recursos de inclusão, contribuindo na disseminação de práticas de leitura mais inclusivas e acessíveis, com valorização da cultura.

Neste viés, destaca-se que este trabalho, estrutura-se desta forma: introdução, seguido dos aspectos metodológicos e do referencial teórico que sustentam as discussões empreendidas, a seção reservada aos resultados e discussões com apresentação dos livros e análises e as considerações finais, seguido dos agradecimentos e das referências.

METODOLOGIA

Este trabalho, discute conceitos oriundos de recorte de pesquisa doutoral e apresenta ações realizadas no âmbito do Projeto MULTILab – UFPI 3ª Edição com bolsistas PIBEX e socialização de livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente, elaborados no período 2024.1 na disciplina de Literatura Infantil, sob orientação da Prof. Dra. Alessandra Lopes de Oliveira Castolini, com discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, na cidade de Picos/PI.

De abordagem qualitativa, este estudo ancora-se em estudos de Marconi e Lakatos (2004) que consideram como um estudo que lida com dados qualificados e quando analisados em suas subjetividades fornecem uma discussão reflexiva relevante sobre o objeto da pesquisa analisado.

Para tanto, buscamos realizar este estudo com base em pesquisa bibliográfica, que partiu de uma revisão de literatura, que nas palavras de Gil (2002) refere-se aos recursos teóricos utilizados oriundos de artigos, documentos legais, livros e etc. esse tipo de pesquisa é indispensável em qualquer tipo de estudo.

Como respaldo teórico, buscamos fundamentação na legislação educacional vigente, sobre temas da Educação enquanto direito de todos, temas transversais e a pluralidade cultural, normas e técnicas na elaboração de produtos com design inclusivo, educação inclusiva e orientações da BNCC (Brasil, 1996, 1997, 2000, 2004, 2015, 2017), bem como estudos de autores da área do Design Inclusivo: Meyer, Rose e Gordon (2014), Rose e Gravel (2010), Story,

Muller e Mace (1998), entre outros, bem como estudos de Candau (2003), Castellini (2018, 2019, 2020, 2021, 2024), Manzini e Deliberato (2006), Sousa (2012, 2028), Zerbato e Mendes (2018), entre outros.

Para tratamento dos dados, foram analisados dez livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castellini, 2024), realizados no âmbito do Projeto MULTILab – UFPI no ano de 2024, conforme diretrizes apontadas por Meyer; Rose e Gordon (2014) com base nos princípios do DUA, em relação aos múltiplos meios de apresentação, aprendizagem e interação.

Neste trabalho foram consultadas as diretrizes para Livros em Multiformatos com princípios do DUA proposto por Castellini, (2021) com uma série de itens a serem observados nos momentos que antecedem as práticas de leitura, ou seja, no processos que envolvem o planejamento e nas ações de projetar os livros em multiformatos, tornando-os mais acessíveis (Castellini (2021, p.420).

Por meio da triangulação de dados (Duarte, 2009), após o tratamento dos dados, foram classificados em categorias e posteriormente analisados à luz da legislação vigente sobre o tema, bem como ancorada nas referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando perspectivas expressas no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948), que todo ser humano tem direito à instrução, ressaltamos que esse estudo assevera o compromisso com a literacia enquanto um direito humano fundamental e de base para a aprendizagem expressas nas orientações da Onu (2015) e nas diretrizes da Unesco (2016; 2020), pautados na educação inclusiva enquanto um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, por meio do aumento da participação de todos na aprendizagem e ao longo da vida.

Conforme orientações expressas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o trabalho com a literatura na escola, deve buscar expandir as diversas regiões do Brasil, valorizando os aspectos da cultura local, contribuindo para a visão de mundo, na percepção afetiva e na empatia ao conhecer o espaço cultural de outras pessoas.

Nesta perspectiva, o trabalho com a literatura contribui para ampliação do repertório cultural a medida em que percebemos costumes, experiências e a riqueza cultural como oportunidades de valorização da cultura do povo. A legis-

lação nacional vigente (Brasil, 1996, 1997, 2017) e seus documentos normativos possibilitam essas discussões na escola, repercutindo na valorização cultural e nas formas de incluir o respeito acerca da variação que acontece em nosso país.

Conforme estudos de Marinho e Pinheiro (2012, p.126) “é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Ao descobri-las, dar-lhes visibilidade torna-se uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural dos nossos alunos”. É neste viés, que o trabalho com a literatura infantil, com elementos que valorizam o contexto cultural tornam-se como ferramentas de suporte para o trabalho com práticas culturais desde a Educação Infantil, tornando a leitura mais significativa para as crianças.

Neste sentido, o trabalho com práticas de valorização da cultura revelam a identidade de um povo, no qual nos permite compreender suas histórias, costumes e conhecimentos de uma sociedade. Candau (2003) afirma que “cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar.”

Este estudo considera diferentes manifestações culturais e considera aspectos sobre a cultura do Semiárido Piauiense, com valorização da cultura nordestina por meio do desenvolvimento de livros em multiformatos, com recursos de inclusão e acessibilidades, na Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) realizada em articulação as ações do Projeto MULTILab – UFPI.

Das discussões empreendidas, reconhecemos a manifestação de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos e ao longo da vida, assim como, expresso no compromisso histórico realizado no Fórum Mundial de Educação em 2015, que culminou com a construção de uma agenda de educação com 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ações previstas até 2030 (Onu, 2015).

Manzini e Deliberato (2006), asseveram que “o ato de comunicar faz parte da natureza humana e não se constitui apenas na fala, é muito mais abrangente”, visto que há recursos verbais e não verbais que se complementam nas interações e que integram o corpo todo, a considerar que a maioria das pessoas recorre à diferentes tipos de linguagens e símbolos para se comunicar.

Sobre a diversidade das formas de comunicar, estudos de Célia Sousa (2012) consideram “a importância de possibilitar a todos, independente das suas especificidades, oportunidades de falar, ouvir e ser ouvido, e que o caminho seria propiciar recursos como forma de ampliar os processos de expressão”

(Sousa, 2012, p.16). Desse modo, consideramos que refletir sobre as diferentes formas de comunicar, ampliam as possibilidades de pensar em estratégias que possam vir a contemplar o máximo de leitores. Conforme Duarte (2009, p.222), “A inclusão social e a conquista da cidadania passam pela educação e sua porta de entrada é a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Ao evidenciar o papel das práticas de leitura no contexto da informação e comunicação acessível, estudos de Castelini, Quaresma da Silva e Heidrich (2018, p.09), consideram que “ao incentivar a produção de livros que tratam da inclusão e diversidade com múltiplos recursos digitais e tecnológicos, há uma (re)configuração nas práticas de leitura, englobando diferentes especificidades, considerando as diversidades existentes no público leitor”.

Assim, os livros em multiformatos, conforme Célia Sousa (2018), são livros impressos, que reúnem num único exemplar: texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um QRcode que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro com Língua Gestual Portuguesa (LGP), isso porque os estudo foi realizado em Portugal.

Em 2019, o conceito de livro em multiformatos, desenvolvido por Sousa (2018), foi ampliado, considerando necessidades de contemplar recursos multisensoriais nos livros, como forma de favorecer múltiplas experiências ao público leitor e promover a exploração dos sentidos, assegurando o desenvolvimento integral das pessoas.

Nos estudos de Castelini (2021) considera que

Os livros em multiformatos contemplam diferentes públicos e especificidades (cegos, de baixa visão, com déficit intelectual, aqueles que não se apropriaram do sistema de escrita, que apresentam múltiplas deficiências, estrangeiros que não compreendem a língua), tornando possível ressignificar o conceito de leitura, pois favorecem a utilização de diferentes estratégias de comunicação e recursos tecnológicos, digitais que oportunizam acessibilidades e novas formas de leitura, aprender e ensinar (Castelini, 2021, p.425).

Estudos desenvolvidos por Zerbato e Mendes (2018) esclarecem que a proposta DUA não apresenta um encaminhamento metodológico rígido, fechado e inflexível, pelo contrário, apresenta subsídios para que o docente possa direcionar suas intencionalidades educativas apoiado em alternativas coerentes com as

demandas apresentadas pelos estudantes e que favoreçam aprendizagens mais acessíveis.

Assim, Castelini (2021, p.425) considera que ao incorporar os conhecimentos da abordagem DUA na produção e escolha de recursos pedagógicos que atendam um público diverso, “poderá atender diferentes especificidades, tornando formas de aprendizagem mais flexíveis e dinâmicas”.

O Design Universal (DU) pode ser definido como “projeto de produtos e ambientes para serem utilizados na maior extensão possível por pessoas de todas as idades e capacidades” (Story; Muller; Mace, 1998, p. 2, tradução nossa), com objetivo de tornar a vida cotidiana das pessoas mais simples através da prática projetual direcionada a atender às necessidades de todos da maneira mais ampla possível, trazendo benefícios para todas as pessoas, independente da condição.

Segundo Sousa (2017), o Design for All (Design para Todos) visa permitir igualdade de oportunidades a todos os cidadãos para participar em todos os aspectos da sociedade. Aslaksen et. al (2010) destaca o princípio de igualdade como base para o design para todos.

Estudos de Rose e Gravel (2010) consideram que os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA ancoram-se em pesquisas práticas, que ocorrem no campo das ciências da aprendizagem e que tem grande impacto na educação inclusiva, visto que por ser um conceito recente tem sido amplamente difundido nas pesquisas que tratam inclusão.

Com ampliação dos conhecimentos sobre projetos voltad os à literatura infantil por meio de livros em multiformatos, buscamos estabelecer articulações com referencial teórico baseado nos princípios DUA, conceito esse originado na América do Norte, nos Estados Unidos desde 1990 (Castelini; Sousa e Quaresma Da Silva, 2020).

No Brasil, o direito à acessibilidade está amparado pela legislação nacional em documentos como:

- A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a lei supracitada;

- O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, apresentando uma seção inteira sobre acessibilidade (Castelini, 2021, p.427).

Desse modo, articulado as normativas em vigência, e estudos de autores da área, espera-se que possam auxiliar profissionais de diferentes áreas de atuação, bem como educadores e familiares no planejamento e nas ações de projetar um livro em multiformatos, contemplando opções de acesso, recursos e estratégias inclusivas, como forma de minimizar barreiras que impedem ou dificultam o acesso à leitura. Nesta perspectiva, ao tornar mais acessíveis as práticas de leitura, podem ser um ponto de partida para a construção de uma cultura de acessibilidade por meio dos livros.

Sobre o desenvolvimento de livros, concordamos com Lins (2003) ao afirmar que para a construção de um livro infantil devem ser pensados como um todo, envolvendo pesquisa, conhecimento técnico, harmonia entre texto e imagem, sendo resultado de um projeto de design. Para o autor, os elementos que constituem os livros infantis devem ser trabalhados de forma integrada, sempre considerando a fase de desenvolvimento e as necessidades educativas especiais das crianças as quais o livro se destina, sendo eles o formato, o suporte, a estrutura, o layout, o texto e a imagem.

Sobre os múltiplos formatos e suportes para livros infantis, existem livros de pano, madeira, metal e plástico; livros com som, cheiro e textura; livros origami e livros pop-up (Lins, 2003). A articulação destes recursos favorecem acessibilidades para todos (Sousa, 2018), flexibilizam aprendizagens, possibilitando experiências exploratórias dos recursos existentes nos materiais/livros inclusivos.

Para os autores Cardoso, Martins e Kaplan (2019) os formatos alternativos no livro “possibilitam que cada indivíduo se aproprie do material da maneira que preferir, considerando as diferenças humanas e possibilidades de promoção do aprendizado e socialização” (Cardoso; Martins; Kaplan, 2019, p.121).

Assim, diante da diversidade de alunos, exige-se respostas didático-pedagógicas diferenciadas nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ressignificando as formas de ler e de acesso aos livros, mobilizando múltiplas formas de comunicar e modos de fazer cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das ações realizadas no Projeto MULTILab – UFPI em sua 3ª Edição, a produção de recursos didáticos e práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e inclusão, são incentivadas por meio dos estudos e exposição de recursos didáticos por meio de Mostras Pedagógicas realizadas no CSHNB da UFPI desde 2022, e com a oferta de oficinas sobre literatura acessíveis que aconteceu em abril/2024.

A produção de livros infantis em multiformatos, da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) foram elaboradas por estudantes do 7º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CSHNB da UFPI, no decorrer da disciplina de Literatura Infantil, realizada no período letivo 2024.1.

A livros analisados neste estudo, tratam-se de 10 livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) que foram desenvolvidos no período de abril à agosto de 2024 na UFPI/CSHNB, com os seguintes títulos: 01: As aventuras de Pedro pelo Piauí 02: As aventuras de Custódio em Santana do Piauí; 03: Uma história de Jaicós; 04: Toquinho e a magia das Brincadeiras Tradicionais; 05: Juca e o Pé de Caju; 6: As brincadeiras com a Carnaúba; 07: São João na cidade do Caju; 08: Picos: dos teus montes, colinas e serras; 09: Um dia de Férias no Sertão e o 10: Um passeio por Picos: a capital do mel (Castelini, 2024).

As ações desenvolvidas de março à agosto de 2024, com utilização de recursos do Canva e dispositivos de gravação de voz, de imagem e recursos de tecnologia digital, contou com o envolvimento da equipe de bolsistas PIBEX do Projeto MULTILab -UFPI e na consultoria de parceiros do projeto e de profissionais da comunidade na validação dos recursos de audiodescrição e da tradução em Libras.

As atividades de estudo e organização das ações ocorreram de forma presencial no CSHNB da UFPI, localizado na cidade de Picos/PI, a elaboração dos materiais se deu de forma online com utilização de recursos tecnológicos e digitais.

Os dez livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) foram desenvolvidos com princípios do DUA e buscam a valorização de elementos da cultura nordestina, com destaque para o Semiárido Piauiense como valorização da cultura local.

No campo da literatura infantil, embora a ênfase maior esteja na análise das obras literárias, conforme estudos de Saldanha e Amarilha (2018) o contexto que envolve processos de desenvolvimento e produção dos livros infantis merece visibilidade.

Segundo Castelini e Sousa (2021) neste exercício de reflexão e aprofundamento, conhecer as minúcias deste processo e as intencionalidades dos diferentes profissionais que são expressas nas obras literárias, revelam a escolha de estratégias inclusivas, recursos tecnológicos, ferramentas educativas, recursos de linguagem, escolha das ilustrações, formato das obras, o caráter pedagógico ou não dos textos literários infantis, os quais muitos sugerem em seus discursos padrões comportamentais, padrões de beleza, corpo, consumo, impondo regras sociais e morais as quais são amplamente valorizadas pela sociedade.

Foi neste viés que a Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) é composta por 10 obras retratam nas suas histórias elementos da cultura local do Semiárido Piauiense e que apresentam recursos de acessibilidade e de Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, em múltiplos formatos em único exemplar, como: escrita simples, fonte aumentada, uso de Sistema Pictográfico de Comunicação – SPC, vídeolivro com tradução em Libras, alfabeto em Libras, audiolivro, audiodescrição das imagens e QR Code no livro que permite acessar a versão digital do livro e seus recursos digitais.

Para o tratamento dos dados, buscamos analisar os livros conforme orientações apontadas nos estudos de Meyer; Rose e Gordon (2014), e nas diretrizes para elaboração de livros em multiformatos propostas por Castelini (2021), com base nos três princípios do DUA, em relação aos múltiplos meios de: (I) Apresentação, (II) Aprendizagem e (III) Interação.

Em relação aos critérios de análise dos livros em multiformatos com princípios do DUA, foi possível eleger categorias que nos ajudam a compreender, a saber: (I) sobre os múltiplos meios de apresentação, no qual foi possível analisar: dados técnicos; opções de formatos; Design Inclusivo.

Na categoria (II) sobre os múltiplos meios de aprendizagem, foram analisados os seguintes componentes nos livros em multiformatos: Objetivos didático-pedagógicos; Linguagens; Recursos e Estratégias Inclusivas.

Na categoria (III) buscamos analisar os princípios do DUA com relação aos múltiplos meios de interação, baseados em: Meios de interação; Recursos Táteis, Multissensoriais; Tecnológicos; e Acessibilidades.

A partir da análise dos livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (castelini, 2024) realizada no âmbito do Projeto MULTILab – UFPI no ano de 2024, foi possível perceber que:

1. Os livros desenvolvidos apresentam formato padrão, com adoção de livros de 21 x 21 cm, número de páginas inferior à 25 páginas e escolha do papel conforme recursos apresentados no livro;
2. As produções seguem padrão de livros em multiformatos, nesse caso os exemplares analisados são quadrados, com variedade nos tipos de diagramação (associativa e dissociativa) e padrão em relação ao alinhamento do texto à esquerda nos exemplares analisados;
3. Os livros desenvolvidos na Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) articulada ao Projeto MULTILab - UFPI são disponibilizados na versão digital, de forma gratuita, ampliando possibilidades de leitura e disseminação da cultura do Semiárido Piauiense;
4. Os livros em multiformatos apresentam múltiplos meios de apresentação como: fonte ampliada, sendo acessíveis para pessoas com baixa visão, com recursos de audiolivro que auxiliam na contação da história e recursos de audiodescrição das imagens que pode ser acessada por meio da leitura do QR Code disponível em cada exemplar. Observamos a utilização de recursos de CAA como a linguagem em SPC – que é a escrita com símbolos, utilizou-se a base de dados do Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Portal ARASAAC; <http://www.arasaac.org/>) de livre acesso, que viabilizou a adaptação de textos por meio de símbolos e imagens que facilitam a compreensão a diferentes públicos como pessoas não alfabetizadas, com baixa literacia, estrangeiros que não dominam a língua e pessoas que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou dificuldade de compreensão.
5. Os livros analisados apresentam múltiplos meios de Aprendizagem que são expressos como: Valorização da história local; histórias que retratam o patrimônio cultural da comunidade; Resgate de brincadeiras tradicionais; Elementos da cultura do Sertão Nordestino, como o caju, o buriti e a carnaúba; Algumas ilustrações foram realizadas por crianças, valorizando as ações intergeracionais; Utilização de aspectos do contexto cultural e da realidade local, como o caso da cidade de

Picos/PI, lendas da cidade de Jaicós/PI, causos contados na cidade de Santana do Piauí/PI, pontos turísticos do estado do Piauí e que valorizam as belezas do Semiárido Piauiense; Em relação a Linguagem Visual: ilustrações de acordo com o objeto representado, socialização de festas tradicionais como o São João e os festejos da comunidade, comidas típicas e modos de viver no Sertão, utilização de recursos que tornam a história acessível para todos. Linguagem Visual: ilustrações em cores, símbolos adaptados para o contexto da história, elementos da cultura local retratados nos livros;

6. Os livros em multiformatos possuem versão em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) com janela para intérprete e utilização de legendas, tornando mais acessíveis para pessoas surdas ou que necessitam de recursos visuais para melhor compreensão; A versão em vídeolivro é disponível por meio do QR Code disposto em cada livro, favorecendo o acesso ao recurso;
7. Os livros analisados reúnem em único exemplar os formatos: fonte ampliada, escrita simples, Uso de Pictogramas para Comunicação – SPC, ilustração em cores; QR Code que possibilita o acesso digital em diferentes versões. Dos recursos digitais, além da utilização de vídeolivro, audiolivro com acesso gratuito por meio do QRcode, e a disponibilização da versão em audiodescrição.
8. Os livros em multiformatos analisados apresentam múltiplos meios de interação como: Exploração de elementos da cultura do Semiárido Piauiense no livro, recursos digitais, audiolivro, Alfabeto em Libras, vídeolivro com Libras e legendas. Nos livros foram disponibilizados um QRcode que remete ao drive do Projeto MULTILab – UFPI com acesso as legendas e áudio, com a contação da história, versão para impressão do livro impresso e com distribuição gratuita e acesso à versão pdf, no site e nas redes sociais do Projeto MULTILab – UFPI, com ampla repercussão na comunidade.

Para Castelini (2021, p.439) a produção de recursos didáticos e de literatura infantil articulados a formação inicial podem vir a ser o ponto de partida para a disseminação do conceito de livros em multiformatos com perspectivas ancoradas nos princípios do DUA, contribuindo com a instrumentalização de profissionais, educadores e comunidade em geral, por meio de orientações

sobre o projetar para inclusão e diversidade, considerando as múltiplas formas de comunicar.

Tais reflexões são pertinentes, visto que nos permite articular práticas interdisciplinares ao papel da universidade na construção e formação dos futuros profissionais, que atuarão em contextos educativos da sociedade, bem como na implementação de políticas públicas de promoção da inclusão e diversidade (Brasil, 2015).

Conforme Sheryl Burgstahler (2019) na educação, o design acessível apresenta-se como uma abordagem para garantir que programas educacionais atendam a todos os alunos e deve considerar pessoas com diferentes especificidades, com deficiência ou não, em busca de tornar a experiência educacional mais acessível para todos, não só para os estudantes, mas pais, funcionários, instrutores, administradores e visitantes pautados em diversas características.

Dessa diversidade, Burgstahler (2019), afirma que as diferentes características incluem questões relacionadas a raça e etnia, gênero, idade, estatura, capacidades e ritmos de aprendizagem, pois o design universal valoriza tanto a diversidade quanto a inclusão.

Para a autora supracitada, o campo de design universal originalmente aplicados na arquitetura e posteriormente em produtos comerciais e tecnologia da informação, no campo da educação são relativamente novos e possibilitam uma variedade de produtos educacionais como computadores, sites, software, livros didáticos e equipamentos de laboratórios e nos ambientes educacionais como salas de aula, bibliotecas e cursos à distância por exemplo, evidenciando uma prática proativa que beneficia a todos os alunos independente do contexto das deficiências.

Das discussões empreendidas, espera-se contribuir com a formação de futuros profissionais que atuam desde a Educação Infantil e que sob perspectiva interdisciplinar utilizam da literatura infantil como suporte para introdução de temas da diversidade, da inclusão e que possam vir a articular temas de valorização cultural, levando o sertão nordestino para as práticas educativas, oferecendo múltiplas formas de ler e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as discussões empreendidas neste estudo, além de fomentar o estudo de temas pertinentes, promove o diálogo com a comunidade

e divulga ações realizadas no âmbito do Projeto MULTILab - UFPI, que de forma interdisciplinar articularam a elaboração e o desenvolvimento de recursos didáticos e livros em multiformatos que contribuem na disseminação de práticas mais acessíveis e inclusivas.

Este estudo revela que os livros em multiformatos da Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024) contribuem com a difusão de uma cultura literária mais acessível e inclusiva, pois apontam a utilização de diferentes versões e recursos, contemplando diferentes dispositivos que facilitam o acesso ao conteúdo impresso e digital, viabilizando o acesso aos livros e a aplicação dos livros nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos, repercutindo na valorização da cultura e manifestações do povo nordestino que habita o Semiárido Piauiense, disseminando elementos da cultura do Sertão por meio de livros em multiformatos com recursos de inclusão e acessibilidades.

Nesta perspectiva, ao tornar mais acessíveis as práticas de leitura, podem ser um ponto de partida para a construção de uma cultura de acessibilidade por meio dos livros.

Consideramos que as discussões sobre aportes que fundamental a elaboração de livros em multiformatos com princípios do DUA apresentadas são inclusivas, inovadoras, ampliam o acesso à leitura para todos e garantem o direito à comunicação enquanto princípio de cidadania.

As investigações empreendidas nesse estudo fortalecem o diálogo interdisciplinar ao evidenciar ações inclusivas e práticas educativas que favorecem a comunicação acessível, desenvolvidas em ações de projeto de extensão universitária em parceria com outras universidades, do Brasil e de Portugal, enquanto pioneiras na produção de livros em multiformatos (Sousa, 2018) e que são difundidas para vários países por meio de protocolos de cooperação entre universidades, ressignificando práticas de leitura e uma cultura de acessibilidade.

Enquanto isso, cabe aos educadores, considerar o compromisso com a educação mais equitativa, justa e democrática em que devemos refletir sobre a construção de metodologias, materiais didáticos e recursos pedagógicos que atendam o maior número de pessoas, sem distinção e com valorização da Nossa Gente do Sertão.

Consideramos que o estudo forneceu subsídios relevantes para refletir a aplicação de princípios do DUA, que proporcionaram múltiplos meios de representação do conteúdo somado ao uso de mídias digitais e recursos de acessibilidade, ampliando oportunidades de acesso à leitura e aprendizagem e

quando utilizados desde o planejamento dos livros em multiformatos, trazendo benefícios aos leitores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos discentes do 7º Período de Pedagogia/CSHNB da UFPI, que no decorrer da disciplina de Literatura Infantil no Período 2024.1 aceitaram o desafio de desenvolver livros em multiformatos com recursos acessíveis, compondo a Coleção Histórias da Nossa Gente (Castelini, 2024), com apoio dos bolsistas MULTILab – UFPI - PIBEX 03/2023, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PRECX – da Universidade Federal do Piauí – UFPI, que oportunizaram as ações junto ao Projeto de Extensão MULTILab UFPI – 3ª Edição e a devida participação no X CONEDU 2024.

Estendemos nossos cordiais cumprimentos aos parceiros interinstitucionais do Projeto de Extensão MULTILab – UFPI, ao grupo COM Acesso da UFRGS, a Coordenação de Pedagogia – CSHNB/UFPI e a equipe do Centro de Recursos para Inclusão Digital – CRID® - enquanto pioneiros na produção de livros em multiformatos, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS, do Instituto Politécnico de Leiria – IPL, em Portugal e ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais CICS.NOVA de Lisboa pelas parcerias desde 2019.

REFERÊNCIAS

ASLAKSEN, Finn; BERGH, Steinar; BRINGA, Olav Rand; HEGGEM, Edel Kristin. ***Universal design: planning and design for all.*** Oslo, 1997.

BURGSTAHLER, Sheryl. ***Universal Design in Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs serve all students,*** 2019. Disponível em: https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Education_06_20_19.pdf> Acesso em out.2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.296,2 de dezembro de 2004. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, 2004.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª **Reunião anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2000.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Educação, escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

CARDOSO, E.; MARTINS, D. S.; KAPLAN, L. Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato Acessíveis. In: Informática na educação: recursos de acessibilidade da comunicação [recurso eletrônico] / organizadores Gabriela Trindad e Perry, Eduardo Cardoso [e] Cinthia Costa Kulpa; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, -. 95-125, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210536/001115227.pdf?sequence=1&isAllowed>> Acesso em out.2024.

CASTELINI, Alessandra L. O.; QUARESMA DA SILVA, Denise R.; HEIDRICH, Regina O. Discutindo Gênero e Diversidade Étnico Racial: a inclusão a partir do design inclusivo nos livros multissensoriais. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas Universidade Federal da Paraíba** V. 7 N° 0 3 Ano 2018 Educação, Gênero & Direitos Humanos ISSN | 2179 7137, 2018.

CASTELINI. A. L. O.; SOUSA, C.; QUARESMA DA SILVA, D. R. Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: Estabelecendo diálogos. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (diciembre 2019).

CASTELINI. A.; SOUSA, C.; QUARESMA DA SILVA, D. R. Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível a Todos. In: C. Lindín, M.

B. Esteban, J. Bergmann, N. Castells & P. Rivera-Vargas (Eds.) **Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació** (749-759), 2020. Universitat de Barcelona. Disponível em: http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf>Acesso em set.2024.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **A Literatura em Multiformatos com Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: Caminhos para Inclusão e Diversidade**. 579f. 2021. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social)-Universidade Feevale. Novo Hamburgo, BR-RS.

CASTELINI, Alessandra L. O.; SOUSA, Célia M. A. O. A. Aplicabilidades dos princípios do desenho universal para aprendizagem na literatura multiformato. III Congresso Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança. **DHEI – 2021, UALG/Portugal**, 2021.

CASTELINI, Alessandra L. de O. **Coleção Histórias da Nossa Gente – livros acessíveis em multiformatos**. Universidade Federal do Piauí – UFPI e Projeto de Extensão MULTILab UFPI 3ª Edição 2024 (no prelo).

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) **CIES e-WORKING PAPER**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

LINS, G. Livro Infantil? projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: **Edições Rosari**, 2003.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: **MEC/SEESP**, 2006.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 11. ed. São Paulo: **Atlas**, 2004.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: **Cortez**, 2012.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática. **Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing**, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>Acesso em set.2024.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. Desenho universal para a aprendizagem. Em E. Baker, P. Peterson e B. McGaw (Eds.) Enciclopédia Internacional de Educação, 3ª Ed. Oxford: **Elsevier**, 2010.

SALDANHA, D. M. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2438/showToc>. Acesso em set.2024.

SOUSA, CÉLIA. M. A. O. A. **O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE**. Tese Doutoral. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educacion. Universidad de Extremadura. Espanha. 2012.

SOUSA, C. M. A. O. A. **Literatura para todos**. In: CURSO CULTURA E ACESSIBILIDADE: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO, Porto Alegre/RS, Brasil, 2017.

SOUSA, Célia. M. **E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato?** III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração. IPL, 2018.

STORY, M., MUELLER, J.; MACE, R. *The universal design file: designing for people of all ages and abilities*. **Raleigh: NC State University, The Center for Universal Design**, 1998.

UNESCO. **Education 2030**. Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília. 2016.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos.** Paris, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.038

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E INTERCULTURAL: O CASO DOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NO NORDESTE BRASILEIRO

Emilly Monteiro Alves¹
Maria Beatriz Franca Diniz²

RESUMO

Desde 2014, o Brasil tem recebido refugiados venezuelanos da etnia Warao, povo indígena que tem mais de 8 mil anos de história e que viviam no delta do rio Orinoco. Em razão da crise humanitária vigente na Venezuela, por questões políticas, econômicas, sociais e ambientais, indígenas da etnia Warao buscam refúgio em países como o Brasil. O processo de migração forçada acompanha as histórias dos sujeitos, que buscam uma nova vida em uma cultura desconhecida por eles. O acolhimento dessa população que muitas vezes vivencia uma trajetória de deslocamento forçado traumático, deve ser estrategicamente pensado de forma inclusiva, multicultural e multilíngue. Os processos de aprendizagem de indígenas Warao precisam ser etnicamente diferenciados e únicos tendo em vista que a maioria da população Warao é analfabeta, o que intensifica obstáculos pré-existentes em um contexto educacional. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever as políticas públicas educacionais desenvolvidas em cenário nacional, tecendo considerações críticas em como melhorar o projeto já existente. Ademais, a pergunta norteadora desse estudo é: por que pensar em uma escola multilíngue é fundamental no pro-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Direito pelo UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa e Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e-mail: emillyriuepb@gmail.com

2 Pós-graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Direito Internacional e Direitos Humanos; Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNIESP; Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: beatriz.fd96@hotmail.com.

cesso de inclusão dos refugiados venezuelanos de etnia Warao? A pesquisa será traçada por meio de uma abordagem qualitativa de estudo exploratório, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o panorama geral dos Warao no Brasil e concomitantemente com uma pesquisa documental com escritos oficiais sobre as políticas públicas educacionais que são aplicadas para os refugiados Warao, especialmente na região Nordeste.

Palavras-chave: Educação multilíngue, Indígenas Warao, Refugiados Warao, Educação.

INTRODUÇÃO

A migração é um fenômeno que ocorre por diversas razões e pode ocorrer de forma voluntária ou involuntária. No primeiro caso, o deslocamento acontece por motivos de conveniência pessoal, a exemplo de pessoas que recebem oportunidades de trabalho no exterior ou mesmo no caso de intercâmbio estudantil. Por outro lado, na segunda situação, a migração é reflexo de fatores externos e extremos, como ocorrem em conflitos, crises humanitárias, catástrofes ambientais e em razão de perseguições políticas (Giroto e Paula, 2020).

Os fluxos migratórios de refugiados normalmente são oriundos de países que vivem com os reflexos da colonialidade³ em suas relações internacionais. A origem da crise político-econômica venezuelana possui causas multifacetadas, sendo considerada uma questão complexa do século XXI. Diante do crescimento da crise humanitária neste país, diversos migrantes, como os indígenas Warao, se deslocaram para os Estados de fronteira, como o Brasil, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Os refugiados venezuelanos de etnia Warao compõem um grupo heterogêneo, oriundos da região do Delta do rio Orinoco. Eles experienciaram diversas mudanças no ecossistema natural do local que viviam devido a circunstâncias majoritariamente externas, existindo uma história carregada pela migração forçada desse povo, caracterizada pela negação de seu território.

Em 2019 já existem relatos da presença dos migrantes Warao nos estados da região Nordeste, sendo os governos responsáveis por gerir a situação desafiadora de receber uma coletividade que é migrante e simultaneamente indígena, sendo necessário considerar tais particularidades para uma educação que seja acolhedora, intercultural e multilíngue.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever as políticas públicas educacionais desenvolvidas em cenário nacional para o setor educacional dos refugiados venezuelanos de etnia Warao. Destarte, o presente artigo buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: por que pensar em

3 A colonialidade para Mignolo (2017) é reflexo da manutenção de estruturas de poder e dominação que são construídas durante o colonialismo, mas que afetam a epistemologia, as relações culturais e sociais no presente. Sendo assim, entende que a colonialidade é anunciada na forma de que o conhecimento é produzido e validado, legitimando saberes ocidentais em detrimento dos não ocidentais. Para mitigar os efeitos desse fenômeno, propõe a descolonização dos saberes.

uma escola multilíngue é fundamental no processo de inclusão dos refugiados venezuelanos de etnia Warao?

Segundo o Relatório “Refúgio em números” em 2022, cerca de 65.840 pessoas foram reconhecidas como refugiadas no Brasil, atingindo um crescimento próximo a 10% em comparação ao ano de 2021. As nacionalidades dos principais solicitantes de refúgio no país conforme o documento supracitado são: venezuelanos, cubanos e angolanos (Silva et al., 2023). Por conseguinte, nesse momento do aumento do acolhimento de refugiados, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática.

Destarte, o olhar para o estrangeiro ou imigrante normalmente é baseado em uma percepção negativa, pautada pelo não pertencimento e considerando o critério da nacionalidade originária do indivíduo. Ser considerado estrangeiro em algum país significa não ser um nacional, estando em uma condição de não pertencimento àquela cultura. Por conseguinte, a posição do estrangeiro que reside em um novo Estado é de “outro” em relação aos cidadãos “nacionais”. A característica da não nacionalidade, do “não ser brasileiro”, acompanha o indivíduo e o coloca em uma posição de vulnerabilidade (Nicoli, 2008).

A argumentação deste estudo é constituída de duas etapas: uma breve reflexão da origem geográfica do povo Warao e posteriormente, uma síntese da discussão do arcabouço normativo da educação, trazendo algumas ações e/ou políticas públicas em alguns estados do Nordeste que acolhem os migrantes indígenas Warao e que receberam verbas emergenciais da Portaria Nº 942/2013 Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome.

METODOLOGIA

Para condução da presente pesquisa, opta-se pelo norte metodológico de uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para o objeto. Para Creswell (2010), a abordagem qualitativa é um instrumento para investigar e entender o significado que os sujeitos ou uma coletividade confere a uma questão ou a algum problema social. Ainda, segundo Minayo (2002, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que busca explorar de maneira concisa o fenômeno da migração dos indígenas Warao, com o objetivo de compreender a relevância da construção de uma educação multilíngue e intercultural que respeite e integre as individualidades, histórias e memórias dessa coletividade. Este estudo adotará uma abordagem bibliográfica e documental, sendo essencial identificar os marcos legais relacionados ao tema da educação. Além disso, serão referenciados autores que investigam essa temática, a fim de embasar as discussões e análises propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 A ETNIA VENEZUELANA WARAO, O DESLOCAMENTO FORÇADO E A CHEGADA AO BRASIL

Desde o período da colonização venezuelana até o século XVIII, a região do Delta do rio Orinoco tornou-se um refúgio para muitos povos indígenas, uma vez que os espanhóis não conseguiam estabelecer controle sobre essa área. Assim, junto aos Warao, diversas outras comunidades originárias buscavam um local seguro em meio ao genocídio colonial, o que resultou em uma diferenciação interna entre os Warao, manifestada através de variações em seus dialetos, estruturas sociais e práticas culturais. Embora os indígenas Warao pertençam a um mesmo grupo linguístico, essa coletividade demonstra uma significativa diversidade interna (ACNUR, 2021).

Dessa forma, é fundamental reconhecer a heterogeneidade existente entre os próprios Warao, uma população que se distribui por diversos locais da Venezuela, como Delta Amacuro, Monagas e Sucre. Essas comunidades, predominantemente situadas em contextos rurais, constituem a segunda maior população indígena do país, refletindo uma rica diversidade cultural e social entre seus integrantes. Sendo assim, os Warao têm sua cosmovisão, língua, cultura e hábitos específicos. Muitos deles são bilíngues (sabem sua língua materna, o Warao e o espanhol, com grau de fluência variável) e alguns sabem falar português (Dos Santos, 2022).

A etimologia da palavra “Warao” é entendida a partir da expressão “Wa Arao” que significa “Povo das Canoas”, uma vez que a população indígena da etnia Warao em sua maioria vive em áreas ribeirinhas e litorâneas, conhecidos como ótimos canoeiros e pescadores (Pereira, 2019). Dessa forma, também existem outras interpretações do etnônimo como “Povo das Águas” (Dos Santos e Zambrano, 2019; González-Muñoz, 2019).

Por conseguinte, o povo Warao tem grande proximidade geográfica com o elemento água e naturalmente tem habilidades quase que inatas de navegadores e pescadores, em que são capazes de compreender o ambiente que vivem para construção de suas moradias, bem como a navegação através de canoas, sendo esse meio de transporte parte da identidade característica dos Warao (González-Muñoz, 2019).

Os indígenas do povo Warao possuem hábitos matrilocais, tendo em vista de que quando um casal formaliza sua união, normalmente o núcleo familiar acompanha o da mulher. Além disso, possuem um forte senso de comunidade, então naturalmente existe a formação de unidades domésticas por indivíduos de comunidades diferentes. Esses grupos podem totalizar mais de 200 pessoas e mesmo por serem de raízes diferentes, se identificam como uma comunidade. O nome das casas tradicionais é o “*hanoko/janoko*”⁴ e normalmente estão localizados em comunidades ribeirinhas ou próximas a oceanos, em que as atividades primordiais estão na pesca, na construção de canoas e no artesanato (ACNUR, 2021; MPF, 2017).

A migração interna dos Warao para centros urbanos foi iniciada na década de 1960 em virtude de impactos ambientais na região do Delta do rio Orinoco. Inicialmente, foi realizado um barramento do Rio Manamo, afluente do rio Orinoco, por um dique estrada da empresa *Corporación Venezolana de Guayana*. Mesmo sendo resguardado como território de povos originários nas leis venezuelanas, o território dessa região foi impactado pela exploração petrolífera e a construção de outras barragens. A ação humana e de empresas privadas mudaram o ecossistema da região, o que ocasionou a salinização da água, do solo e dos recursos naturais essenciais para manutenção da população, o que influenciou os primeiros grupos a saírem das regiões ribeirinhas e se deslocarem para os centros urbanos na Venezuela (Simões, 2017).

4 São casas construídas de troncos de árvores em um sistema de palafita (ACNUR, 2021).

Esse fluxo aumentou em 1990, em razão da expansão do setor de petróleo na região do Delta. Em um relatório desenvolvido pela Comissão Permanente do Meio Ambiente e da Organização Territorial “O ecossistema da área do rio Delta é muito particular, estando em constante processo de formação, o que lhe confere uma elevada fragilidade ambiental, por esta razão, qualquer intervenção humana causará impacto na região” (Bustamante, Scarton, tradução nossa, 1999, p.3). Esse documento comprovou indícios de violações de leis ambientais venezuelanas como resultado da ação da petrolífera *British Petroleum*.

Além dos impactos ambientais, é importante compreender que a mudança para o contexto das cidades ocorre também para tentar melhorar a subsistência familiar. A partir de então, as práticas para garantir renda variam entre a venda do artesanato, de peixes e da atividade da coleta⁵. Ademais, a inserção da população em contexto urbano também facilita o acesso à medicamentos e serviços de saúde, que são distantes de suas comunidades originárias (MPF, 2017).

Pode-se estabelecer a dinâmica de migração Warao como um traço cultural desse povo. Contudo, não se pode excluir os fatores primordiais para a eclosão desses fluxos, sendo eles: a saída para os centros urbanos para buscar complementação de renda e, posteriormente, diante da crise humanitária e socioeconômica da Venezuela, os indígenas Warao são forçados a se deslocarem além das fronteiras e se enquadram na perspectiva de refugiado ao chegarem em países como o Brasil (Dos Santos, 2022).

Assim, a migração dos indígenas venezuelanos de etnia Warao no Brasil iniciou em meados de 2014, em razão da proximidade geográfica da Venezuela com o país, principalmente com os estados de Roraima, Amazonas e Pará, os primeiros a acolher essa coletividade. Em razão da política federal de interiorização a partir do “Operação Acolhida”⁶, os destinos foram amplificados para estados do Nordeste como Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco (Durazzo, 2020).

5 A coleta se configura como uma prática de pedir dinheiro nos centros urbanos. Essa atividade foi iniciada a partir do deslocamento para o contexto urbano venezuelano e também é comum no Brasil.

6 A “Operação Acolhida” é a política pública de caráter humanitário do Governo Federal iniciada em 2018 para organizar o acolhimento de migrantes e refugiados venezuelanos para o Brasil, em que busca realocar voluntariamente esses indivíduos em situação de vulnerabilidade para outras cidades do país, a partir do que se compreende como “interiorização”. Possui o objetivo de mitigar os impactos da superlotação dos serviços públicos do estado de Roraima.

A estrutura organizacional da política federal denominada “Operação Acolhida” é dividida em duas vertentes: I) a de origem política, coordenada pelo Governo Federal por meio do Ministério da Defesa e o Ministério da Cidadania; e II) a de vertente humanitária, co-responsabilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional das Migrações (OIM), tendo também a presença de diversas ONGs para fomentar tal resposta humanitária (Dos Santos, 2022).

Ao chegarem ao Brasil, os migrantes são encaminhados para os funcionários do ACNUR e da Polícia Federal para o recebimento da documentação e suporte no preenchimento de solicitação do protocolo de refúgio, que é de competência do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) tanto o julgamento, tramitação e arquivamento dos protocolos no país. Outra alternativa é requerer residência temporária, que os profissionais da OIM dão suporte no preenchimento dos dados no Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). Independente de qual seja a solicitação, já é possível buscar o Cadastro de Pessoas Físicas, a emissão da Carteira de Trabalho e o acesso à escola para crianças facilitado pelo *status* de solicitante de refúgio (*ibidem*).

Atualmente, os refugiados venezuelanos de etnia Warao são o principal grupo de migrantes indígenas da Venezuela que são acolhidos no Brasil, em que cerca de 5.000 indígenas chegaram desde 2016 pela fronteira por meio do estado de Roraima, especialmente na cidade de Pacaraima, compondo 65% desses migrantes da etnia Warao (OIM, 2020). Segundo dados oriundos do site oficial do ACNUR⁷, pelo menos sete mil indígenas venezuelanos passaram pela fronteira do Brasil e posteriormente foram se deslocando para outros estados do país, motivados por diversas razões como a insatisfação com a política de acolhimento, a vontade de se reencontrar com outros familiares e a busca por melhores condições de vida, sendo um processo de deslocamento que contempla ao menos 75 cidades do Brasil (Rosa e Quintero, 2020).

A partir desse contexto, é criado um gargalo para o desenvolvimento de uma política emergencial que acolha plenamente essa coletividade. Diante das especificidades dos refugiados venezuelanos de etnia Warao, roga-se que essa política pública seja criada, desenvolvida e aplicada a partir de uma visão etni-

7 Fonte: <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/temas-especificos/populacao-indigena>.

camente sensível, compreendendo toda a história desse povo e os impactos causados pelo deslocamento forçado.

2. A GARANTIA DA EDUCAÇÃO PARA REFUGIADOS NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO NORDESTE

Como citado anteriormente, ao ingressarem em território nacional, a modalidade principal de acolhimento é a partir do direito ao refúgio. Para melhor compreensão de conceito da palavra “refugiado”, segundo a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ACNUR, 1951), a mesma pode ser compreendida como aquele indivíduo que sai, refugia-se do seu país de origem devido ao medo de ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou concepções políticas, ocasionando um perigo a sua integridade o seu retorno, ao não pode ser protegido por seu país originário e em consequência a determinados acontecimentos.

Segundo Flister e Cavalcante (2023), os indígenas Warao são considerados como refugiados não somente devido ao reconhecimento nacional da situação de crise humanitária venezuelana, mas porque essa modalidade migratória não solicita a apresentação de documento oficial do país de origem, diferentemente do que acontece quando um imigrante solicita a residência temporária. Assim, muitos dos refugiados venezuelanos da etnia Warao não detêm de documentos oficiais emitidos por seu país e que sejam aceitos pela legislação brasileira, sendo explicado por Rosa e Quintero (2020) como um caminho flexibilizado para sua admissão.

Todavia, mesmo com a existência de institutos jurídicos domésticos e internacionais que busquem o acolhimento e integração dos refugiados, essa coletividade ainda enfrenta obstáculos que variam desde o idioma até a burocracia de conseguir um trabalho legalizado no Brasil, sendo o contexto social acentuado pelo preconceito e exclusão da sociedade. Destarte, também existem adversidades pelo fato de o território nacional ser extenso e possuir fronteiras com diversos países, o que viabiliza a entrada dos migrantes forçados no país, mas, simultaneamente, corrobora com a dificuldade de adotar políticas públicas de forma equitativa e homogênea (Nascimento e Félix, 2021).

Mesmo diante de tais entraves, a garantia de direitos básicos desses migrantes está prevista na Lei N° 9.474/1997 (Brasil, 1997) e na Lei N° 13.445/2017 (Brasil, 2017), aliada a outros instrumentos jurídicos, sendo o direito à educa-

ção consagrado nesse panorama. Contudo, é importante compreender além da categorização dos migrantes Warao como “refugiados”. A condição dos Warao como comunidade indígena deve ser devidamente considerada para assegurar o pleno reconhecimento de seus direitos.

Nesse contexto, a legislação brasileira relacionada à educação indígena serve como um importante ponto de partida. Essa legislação não apenas estabelece diretrizes para a inclusão e valorização das culturas indígenas no sistema educacional, também garante que as especificidades e necessidades dessa população sejam atendidas. Portanto, é essencial que as políticas públicas levem em conta a singularidade dos Warao, promovendo uma educação que respeite e integre suas tradições, línguas e modos de vida (Flister e Cavalcante, 2023).

Nesse aspecto, a Constituição Federal de 1988 garante direitos educacionais distintos aos indígenas, sendo fundamental a compreensão da organização comunitária, o idioma, os hábitos, as tradições e o modo de vida dessa população (Brasil, 1988). Assim, constitui-se como direito social a garantia da educação escolar indígena, descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996) a partir da ideia da interculturalidade⁸, o ensino bilíngue (sendo necessário no caso Warao, trilingue), que enalteça a cultura e ancestralidade e concomitantemente fomente o acesso ao conhecimento escolar, sendo possível extrair a ideia de uma educação que tangencie mais de uma língua e cultura:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, também existem instrumentos internacionais como a Convenção N° 169 (1989) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que contemplam garantias específicas para populações indígenas no setor educacional:

⁸ Compreendida a partir do diálogo de diferentes culturas.

Artigo 27. 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Artigo 28. 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país. 3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas. Artigo 30. 1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações, especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção (OIT, 1989, p.7-8).

Sendo tais concepções reforçadas na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007):

Artigo 14. 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. Artigo 15. 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos (ONU, 2007, p.10)

Contudo, mesmo que a legislação nacional seja inovadora para garantir a educação formal as diversas populações indígenas, em algumas situações ainda

há a presunção fazê-lo de forma assimilacionista⁹, reforçando estereótipos de origem colonial. Tal necessidade de tentar diminuir os costumes, tradições e epistemologias indígenas é problemática, como também está enraizada nos resquícios da colonialidade do projeto de dominação que foi imposto e formalizado por um longo período para os países em desenvolvimento. Por extensão as hierarquias coloniais que estabeleciam papéis de “dominador” e “dominado” ainda estão vívidas no imaginário coletivo (Quijano, 2005; Mignolo, 2017), o que pode ser comprovado pela tentativa de imposição de uma educação que desconsidera as particularidades das comunidades tradicionais.

Aníbal Quijano (2005) demonstrou que o mundo ainda é guiado por características colonialistas, e a alternativa para ir de encontro a essa epistemologia é a partir do processo de descolonização, desenvolvendo pesquisas que não reiterem os ideais de produção do conhecimento eurocêntrico. Em outras palavras:

o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. Em todo caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento (Quijano, 2002, p.5).

Nessa perspectiva, Williams (2011) afirma que em todas as sociedades existe uma estrutura basilar de valores dominantes, que são tidos como legítimos e ratificados por determinados mecanismos de poder. Um exemplo elucidado pelo autor se refere à educação como instrumento de compartilhamento de significados e valores, em que está imersa na estrutura dos mecanismos de poder.

Assim, até mesmo quando pensamos no setor educacional, é fundamental levar em consideração a descolonialidade à luz das implicações da modernidade no Sul global. Essas implicações são consideradas como a “colonialidade”, e são

⁹ Segundo Candau (2008) uma política assimilacionista promove que a diferenciação entre os indivíduos seja absorvida pela cultura hegemônica. “No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (2008, p. 50).

reflexos de uma herança de estruturas sociais, políticas e culturais de um legado colonial que ainda assombra a produção do conhecimento e realça estruturas de opressão (Quijano, 2002; Mignolo, 2017).

Por conseguinte, pensar na construção de uma educação multilíngue e intercultural para os Warao, é promover fissuras no processo de epistemicídio¹⁰ dessa coletividade, demonstrando um caminho da descolonialidade. Segundo Mendes (2019), pensar no século XXI, principalmente sobre o ensino e a educação, exige que diversos atores elaborem políticas linguísticas que desenvolvam o nascimento do diálogo intercultural. Para o êxito dessas políticas, as línguas são instrumentos importantes de mediação na edificação do conhecimento por meio da valorização da diferença e da ascensão da diversidade.

Nesse sentido, o ideal seria a construção de materiais bilíngues que considerem os idiomas de cada comunidade em detrimento do uso de materiais genéricos. Todavia, ainda é um desafio para efetivação da educação indígena multilíngue e multicultural porque os materiais utilizados são padronizados e têm produção em massa, não contemplando as especificidades de cada comunidade (Mendes, 2019).

Ademais, a OIM (2022) descreve um projeto denominado “Introdução ao Português para Indígenas Warao”, composto com a colaboração de diferentes atores. Esse programa foi desenvolvido a partir da teoria e metodologia da Antropologia Social e respeitou diferentes aspectos em um grupo heterogêneo a ser ensinado: suas características, idades, nível de escolaridade, núcleos familiares, sua cultura e língua.

Ainda, segundo a OIM (2022) o material didático também foi desenvolvido a partir de um olhar intercultural ao englobar músicas, comidas típicas, desenhos, textos, imagens e mapas. A utilização de múltiplos recursos objetivou aumentar o vínculo entre os participantes e os educadores, para fomentar a troca de conhecimento de forma lúdica. Contudo, a essência de projetos multiculturais e interculturais ainda não estão consolidadas nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Dessa forma, a política pública de acolhimento dos migrantes Warao em muitos estados está baseada no cerne das políticas de assistência social. Existem semelhanças nas políticas públicas, nas quais adotam um modelo de abriga-

¹⁰ Segundo Santos e Meneses (2010), o epistemicídio constitui-se como a destruição dos conhecimentos de determinados povos em decorrência do colonialismo.

mento no contexto urbano, diferente do território original desses migrantes. Por conseguinte, essa população é levada ao aldeamento urbano, bem como a seguirem hábitos sociais da sociedade que os acolhe, a exemplo de matricular as crianças em escolas e tomar vacina, em uma situação de “aldeamento urbano” (Silva, Barbosa e Leite, 2022).

No caso do Rio Grande do Norte, a atuação do Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes (CERAM/RN) e da Defensoria Pública da União foi fundamental para garantir o acesso à educação desses migrantes na cidade de Mossoró¹¹. Todavia, não há referência se a educação promovida será pautada a partir da perspectiva desses migrantes ou se é promovida por múltiplas línguas.

O Piauí possui um projeto piloto inovador que propõe preservar a cultura do povo Warao e que oferece a educação trilingue (em português, espanhol e Warao), denominado “Alfabetização EJA Intercultural Warao”, sendo movido pela Secretaria de Educação em colaboração do projeto Pacto pelas Crianças e a Secretaria de Assistência Social, em que contam com 12 educadores sociais indígenas Warao¹².

No que se refere ao estado do Alagoas, recentemente houve uma ação realizada pela Secretaria de Educação de Maceió, através da Coordenação Geral em Direitos Humanos e Cidadania e Coordenação Geral em Formação Continuada, sobre um Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros com foco para os migrantes Warao¹³. Contudo, no geral, poucas informações acerca de políticas públicas de educação para os refugiados venezuelanos de etnia Warao são encontradas, apenas notícias sobre o repasse emergencial de valores para o acolhimento dessa coletividade¹⁴.

O estado da Bahia é semelhante no sentido da insuficiência de informações sobre o setor educacional para os Warao, estando ao acesso público somente um evento estatal sendo desenvolvido pelo ACNUR em cooperação com o

11 Fonte: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/acordo-garante-acesso-a-educacao-por-indigenas-warao-em-mossoro-rn>.

12 Fonte: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/09/07/escola-com-a-identidade-deles-proje-to-pioneiro-oferece-alfabetizacao-trilingue-para-venezuelanos-indigenas-no-piaui.ghtml>.

13 Fonte: <https://maceio.al.gov.br/noticias/semmed/educacao-promove-curso-de-lingua-portuguesa-para-indigenas-da-etnia-warao#fe07da18-2823-426f-9bff-71b70505f1dd>.

14 Fonte: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/alagoas-cofinancia-recurso-emergencial-para-acolhimento-de-indigenas-venezuelanos-warao>.

Governo Municipal de Feira de Santana e a Universidade Federal da Bahia que buscou dialogar sobre as políticas públicas de educação a serem implementadas para os migrantes¹⁵.

No caso da Paraíba, dados da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano (SEDH) apontam o montante de cerca de 164 alunos Warao matriculados na rede municipal de educação, compondo 89 na faixa etária entre seis a dezoito anos, 33 alunos de dois a cinco anos, e 42 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em idades entre 18 a 60 anos¹⁶. Não há menção de como essas aulas são ministradas ou se atuam a partir da perspectiva intercultural ou trilingue. Entretanto, percebe-se que existe o desejo do governo estadual de promover um atendimento etnicamente sensível e diferenciado, o que é comprovado por ações que objetivam promover o diálogo entre culturas dos estudantes brasileiros e os venezuelanos, a partir de uma iniciativa da SEDH, da equipe do Centro Estadual de Referência de Migrantes e Refugiados (CERMIR), com o apoio do Departamento de Línguas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, em João Pessoa¹⁷.

Mesmo diante dessas políticas públicas e ações relevantes, Mendes (2019) observa que é crucial que as comunidades indígenas ampliem o número de professores para que possam atuar na rede escolar de ensino. Apesar das Secretarias Estaduais buscarem contribuir para a capacitação de professores para trabalhar nesse contexto específico, o número de vagas ainda é escasso para acolher as necessidades das comunidades indígenas do país para promover a educação multilíngue e intercultural (Mendes, 2019).

Portanto, o que se percebe na maioria das iniciativas citadas, com exceção do estado do Piauí, é que ainda estão em fase de construção e de implementação embrionárias, mas que podem ser os primeiros passos para desenvolver uma educação etnicamente e culturalmente sensível para os migrantes Warao acolhidos no Nordeste.

15 Fonte: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Evento%20em%20Feira%20discute%20pol%EDticas%20p%FAblicas%20de%20educa%E7%E3o%20para%20migrantes%20&id=10&link=secom/noticias.asp&idn=31754>.

16 Fonte: <https://auniaio.pb.gov.br/noticias/geral/politicas-publicas-levam-cidadania-aos-migrantes>

17 Fonte: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/acao-promove-intercambio-e-diversidade-com-estudantes-brasileiros-e-da-etnia-warao>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os migrantes Warao possuem uma história marcada pelo deslocamento involuntário, a princípio através da invasão de empresas que modificam o ecossistema do seu território e impactando diretamente para o modo de vida dessa comunidade. Posteriormente, a migração é marcada em um contexto de crise humanitária generalizada no país em que viviam, sendo o Brasil definido como local em razão da localização geográfica próxima.

É notório que a educação brasileira, mesmo diante de seus avanços, ainda enfrenta obstáculos em muitas situações e a rede pública realiza suas atividades mesmo lidando com percalços e gargalos pré-existentes. Nesse sentido, a educação voltada para os indígenas ainda é uma temática que necessita de profunda transformação para que seja reflexo do diversificado arcabouço jurídico de garantias existentes no Brasil.

No caso dos refugiados venezuelanos de etnia Warao, acolhidos em um contexto urbano, percebe-se uma tentativa governamental de incluí-los nas escolas públicas, contudo, na maioria dos casos, existe a pré suposição de que a iniciativa estatal é unicamente voltada pela inserção em escolas ou nos EJAS, desconsiderando a construção de uma educação multilíngue e intercultural.

Portanto, a importância em refletir no desenvolvimento de uma escola multilíngue existe para mitigar os efeitos perversos da migração forçada que ocorre com os migrantes Warao. É perceber que a cultura e o dialeto Warao também são instrumentos legítimos e fundamentais para se (re)pensar em um modelo de escolarização que aceite e simultaneamente, inclua a diferença.

REFERÊNCIAS

Ação promove intercâmbio e diversidade com estudantes brasileiros e da etnia Warao. **Governo da Paraíba**, [s.d.]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/acao-promove-intercambio-e-diversidade-com-estudantes-brasileiros-e-da-etnia-warao>. Acesso em: 25 out. 2024.

Alagoas cofinancia recurso emergencial para acolhimento de indígenas venezuelanos Warao. **Governo do Alagoas**, [s.d.]. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/alagoas-cofinancia-recurso-emergencial-para-acolhimento-de-indigenas-venezuelanos-warao>. Acesso em: 25 out. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

Integration of Venezuelan Refugees and Migrants in Brazil, 2021. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-en.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

População indígena. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/temas-especificos/populacao-indigena>>. Acesso em: 01 out. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Promulga a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Operação Acolhida, [s.d]. Disponível em <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>> . Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. Gabinete do Ministro. Portaria n. 942, de 13 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=6640>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BUSTAMANTE, María Eugenia; SCARTON, Alicia García. Venezuela: British Petroleum en el delta del Orinoco. **Ecología Política**, n. 17, 1999, p. 120-127. Disponível em: <https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2019/10/017_EcologismoAmericaLatina_1999.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2024.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. Acordo garante acesso à educação por indígenas Warao em Mossoró (RN). Disponível em: <<https://direitoshumanos.dpu.def.br/acordo-garante-acesso-a-educacao-por-indigenas-warao-em-mossoro-rn>>. Acesso em: 25 out. 2024.

DOS SANTOS, Josué Carlos Souza. **Entre idas e vindas: os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, Amazônia**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Roraima, 2022.

DOS SANTOS, Isis Pereira; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Percepções sobre aprendizagem e uso de Língua Portuguesa por indígenas venezuelanas da etnia Warao refugiadas em Pacaraima/RR. **Muiraquitã**, v. 7, n. 2, 2019.

DURAZZO, Leandro Marques. **Os Warao: do Delta do Orinoco ao Rio Grande do Norte**. Povos Indígenas do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn>>. Acesso em: 31 ago. 2024.

‘Escola com a identidade deles’: projeto pioneiro oferece alfabetização trilingue para venezuelanos indígenas no Piauí. *G1*, 7 set. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/09/07/escola-com-a-identidade-deles-projeto-pioneiro-oferece-alfabetizacao-trilingue-para-venezuelanos-indigenas-no-piaui.ghtml>>. Acesso em: 25 out. 2024.

Evento em feira discute políticas públicas de educação para imigrantes. **Prefeitura de Feira de Santana**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.feiradesantana.ba.gov>>.

br/servicos.asp?titulo=Evento%20em%20Feira%20discute%20pol%EDticas%20p%FAblicas%20de%20educa%E7%E3%20para%20imigrantes%20&id=10&link=-secom/noticias.asp&idn=31754>. Acesso em: 25 out. 2024.

FLISTER, Catarina Valle; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Warao? **SCRIPTA**, v. 27, n. 60, p. 65-100, 2023.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan./abr. 2020.

GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. Etnia indígena Warao: visibilidade dos preconceitos ocidentais contemporâneos diante da ancestralidade. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, SP, v. 18, p. 1-27, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8656931>>. Acesso em: 1 set. 2024.

SOARES, Jamerson. Educação promove curso de língua portuguesa para indígenas da etnia Warao. Prefeitura de Maceió. Disponível em <<https://maceio.al.gov.br/noticias/semmed/educacao-promove-curso-de-lingua-portuguesa-para-indigenas-da-etnia-warao#fe07da18-2823-426f-9bff-71b70505f1dd>>. Acesso em: Acesso em: 25 out. 2024.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Cienc. Cult.**, v. 71, n. 4, São Paulo, out./dec. 2019. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n4/v71n4a13.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 1-14, 2017.

MPF, Ministério Público Federal. Parecer técnico n. 10/2017. Manaus: MPF, 2017. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/41250_20170530_143844. PDF>. Acesso em: 30 ago. 2024.

NASCIMENTO, João P. R.; FÉLIX, Ynes da Silva. O Direito Humano ao trabalho dos refugiados no estado do Mato Grosso do Sul. *Revista Paradigma*, Ribeirão Preto:SP, v. 30, n. 3, p.267-291, 2021.

NICOLI, Pedro A. G. A proteção jurídica do trabalhador estrangeiro como exercício de alteridade. **Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg.**, Belo Horizonte, v. 48, n. 78, p. 113-121, jul./dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. Maioria dos indígenas venezuelanos Warao que chegaram ao Maranhão possuem até 40 anos e migraram em busca de trabalho e de reunificação familiar, 2020. Disponível em: <https://brasil.iom.int/pt-br/news/maioria-dos-indigenas-venezuelanos-warao-que-chegaram-ao-maranhao-possuem-ate-40-anos-e-migraram-em-busca-de-trabalho-e-de-reunificacao-familiar#:~:text=Os%20Warao%20s%C3%A3o%20hoje%20o,deles%20s%C3%A3o%20da%20etnia%20Warao>. Acesso em 1 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. Português para indígenas Warao: recomendações para um ensino culturalmente sensível. Disponível em: <https://brasil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2023-03/Caderno_Pedagogico%20-%20Portugu%C3%AAs%20para%20Ind%C3%ADgenas%20Warao.pdf>. Acesso em: 23. out. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 169, de 27 de junho de 1989. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%20C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2024.

PEREIRA, André Paulo dos Santos. O Povo Indígena Warao: um caso de imigração para o Brasil. **Revista Consultor Jurídico**, janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jan-21/mp-debate-povo-indigena-warao-imigracao-brasil>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Políticas públicas levam cidadania aos migrantes. **A União**, [s.d.]. Disponível em: <https://auniaio.pb.gov.br/noticias/geral/politicas-publicas-levam-cidadania-aos-migrantes>. Acesso em: 26 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**, n. 37, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 9 out. 2024.

ROSA, Marlise; QUINTERO, Pablo. **Entre a Venezuela e o Brasil: algumas reflexões sobre as migrações Warao**. 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2020. Disponível em: <https://evento.abant.org.br/rba/32RBA/files/239_2020-12-06_4144_23976.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA et al. Refúgio em números. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, E. A. da; BARBOSA, R. B.; LEITE, L. S. M. O processo de integração social de crianças e adolescentes indígenas Warao na escola pública em Mossoró-RN. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, . Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17128>>. Acesso em: 27 out. 2024.

SIMÕES, G. (org). **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p. 43-68.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.039

PRODUÇÃO DE LIVROS DIFERENCIADOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS¹

Marta Coelho Castro Troquez²
Noêmia dos Santos Pereira Moura³

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o uso de suas línguas e culturas na escola. Contudo, a escassez de material diferenciado, com conhecimentos produzidos nas línguas indígenas ou a partir delas e que contemplem as histórias, os modos de interagir com o meio ambiente, as criações artísticas e culturais destes povos, é constantemente denunciada. Neste contexto, desenvolvemos, desde 2022, o projeto “língua e cultura Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo principal é: reunir e ampliar o material existente nas e sobre as línguas Guarani e Kaiowá. Neste artigo, discutimos, através de nosso percurso no projeto, aprendizados e resultados em torno da construção de materiais em língua e cultura indígena. A metodologia empregada se orienta pelos pressupostos qualitativos da pesquisa-ação, entendida como processo formativo, no sentido de criar novas possibilidades de aprendizado para todas as partes envolvidas. A realização do projeto busca responder a demandas da educação diferenciada para indígenas, como garantido na legislação educacional do país no que diz respeito à produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas; também resulta na expansão de conhecimentos

- 1 O trabalho apresenta resultados do projeto de pesquisa intitulado “Língua e cultura Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas” (2022 a 2025), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CEP/ CONEP), via Plataforma Brasil.
- 2 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, martatroquez@gmail.com; martatroquez@ufgd.edu.br;
- 3 Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, noemiamoura@ufgd.edu.br;

sobre as/das e/ou nas línguas e culturas indígenas. Como processo formador, possibilita aos/as envolvidos/as a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos e a consolidação de um grupo interdisciplinar para prosseguimento em trabalhos futuros que trarão contribuições à área da Educação, mais especificamente, à Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Língua indígena, Cultura indígena, Escola indígena, Material escolar diferenciado, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Os projetos de educação escolar para os povos originários/indígenas no Brasil, desde seu início, foram marcados por processos de integração e de homogeneização linguística e cultural. Estes processos foram resultados da colonialidade que se instaurou a partir da conquista europeia e que levou à subjugação de corpos, saberes, línguas e culturas dos povos originários (Troquez; Nascimento, 2020; Lima; Troquez, 2024).

Foi uma longa história de subjugação, assimilação e imposição cultural e linguística para os povos indígenas em escolas orientadas por lógicas coloniais sem respeito a suas histórias, saberes línguas e culturas.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou o rompimento com este paradigma colonial e assimilacionista e assegurou aos indígenas o uso de suas línguas e o desenvolvimento de suas culturas na escola. A partir das garantias constitucionais, instaurou-se o direito à educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilingue e/ou multilíngue para os povos indígenas.

A legislação educacional brasileira amparou a criação de escolas indígenas específicas, a formação de professores indígenas em cursos específicos e a elaboração de livros e materiais didáticos específicos e diferenciados a partir das línguas e culturas (Troquez, 2012; 2019).

Nas décadas que se seguiram, foram criados cursos de formação específica de professores indígenas em diversas áreas do país e uma de suas atribuições consistiu e ainda consiste em possibilitar a produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas.

Por meio da Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, o MEC instituiu a Ação Saberes Indígenas na Escola e a regulamentou através da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. A ação tinha, e ainda tem, como objetivos: promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, oferecer subsídios à elaboração de currículos e práticas pedagógicas, estimular “pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (BRASIL, 2013).

Desde 2013, os professores indígenas, em colaboração com as universidades e assessores, vêm elaborando materiais diferenciados para suas escolas.

Contudo, este processo é lento, pois nem sempre há recursos para impressão e publicação dos materiais produzidos.

A escassez de material diferenciado com conhecimentos produzidos nas línguas indígenas ou a partir delas e que contemplem as histórias, os modos de interagir com o meio ambiente, as criações artísticas e culturais das dos diferentes povos indígenas é constantemente denunciada (Lima, 2024).

É, pois, importante reunir e ampliar o material já existente, disponibilizá-lo a docentes e estudantes indígenas e não indígenas. Neste contexto, desenvolvemos, desde 2022, o projeto “língua e cultura Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas”, cujo objetivo principal foi/é: reunir e ampliar o material existente nas e sobre as línguas Guarani e Kaiowá.

A língua Kaiowá é estudada faz mais de 60 anos por integrantes do Instituto Linguístico de Verão com o objetivo de traduzir a Bíblia nessa língua, mas só em registros esporádicos nos anos 1940 e 1950 ela foi objeto de estudo e tradução com valor em si; ou seja, só nesses poucos registros a língua é apreciada como expressão cultural do povo que a fala, e não de modo instrumental, para atender interesses externos à língua e à comunidade.

Como em outras línguas indígenas, a língua kaiowá é uma língua muito rica em tradição oral. Nela constam diversos gêneros de cantos, rezas, provérbios, fábulas, mitos de origem, palavras que curam, relatos míticos, histórias de vida de líderes presentes na memória das comunidades, conselhos, entre outros.

As pessoas que detém esse conhecimento linguístico e literário são pessoas física e espiritualmente mais maduras, a maioria em idade avançada. Estas pessoas estão vivendo um crescente desprestígio em suas comunidades, onde novos líderes começam a “suplantar lhes”, seja no campo da saúde (enfermeiros, médicos e agentes), da educação (docentes e acadêmicos), da política (vereadores ou representantes de políticos dos municípios, novos líderes fluentes no português), na religião (pastores, missionários) entre outros.

Em geral há pouca relação entre as novas gerações de kaiowá letradas e as gerações mais velhas de sábios e sábias analfabetos (CHAMORRO, 2021). A situação se agrava, pois, embora a língua kaiowá seja falada pela maioria das crianças, seu uso está restrito ao contexto familiar. Por isso ela é considerada uma língua vulnerável pela UNESCO (CHAMORRO; MARTINS, 2015, p. 735). Isto se agrava ainda mais porque a relação entre a geração dos avós e das avós se fragiliza consideravelmente com o avanço do processo civilizatório sobre as

áreas indígenas. Vive-se nessas comunidades uma crise linguística geracional muito séria.

Recentemente, o pesquisador Kaiowá Eliel Benites, que atua no Ministério dos Povos Originários como diretor do Departamento de Línguas e Memórias Indígenas, evidenciou que um idioma vai além da comunicação e da troca de informações e “precisa ser interpretado como o canal de símbolos e signos, que possibilitam a inserção de uma lógica e uma cosmovisão.”, pois implica na formação da subjetividade e no vínculo de pertencimento da pessoa ao seu grupo societário (citado por Monitoramento, 2024, s/n).

Segundo Altaci Kokama (citada por Monitoramento, 2024, s/n.), coordenadora-geral de Articulação de Políticas Educacionais Indígenas do MPI e primeira professora universitária indígena da Universidade de Brasília (UnB), as línguas indígenas vinculadas a seus ancestrais “são repositórios de saberes, mantém a floresta em pé e os rios limpos diante da crise climática.” Para esta indígena, a Década da Línguas Indígenas “faz compreender a dimensão real dos idiomas indígenas. Dá voz aos povos indígenas ao expressarem conceitos sobre suas próprias línguas e epistemologias indígenas”.

Podemos dizer que a língua Kaiowá é uma língua em perigo. A língua portuguesa é a língua mais forte nas escolas, por onde passam “quase” todas as crianças Kaiowá e Guarani. Se bem-sucedidas escolarmente, essas crianças, muito provavelmente, fortalecerão mais o uso da língua portuguesa do que da sua língua indígena.

Neste contexto, propomos o projeto. Com a intenção de contribuir para o fortalecimento do uso das línguas Kaiowá e Guarani a partir da reunião de material impresso e digital existente em e sobre essas línguas e suas culturas e, também, nos propusemos a produzir registros dos saberes indígenas em livros temáticos a serem impressos e colocados em suporte digital para uso nas escolas.

Estamos na década internacional das línguas indígenas. O estado de MS possui a terceira maior população indígena do país, em torno de 116.346 pessoas e distintas formas de assentamentos indígenas (IBGE, 2022). A Reserva Indígena de Dourados é uma das mais numerosas do estado e sua maior população é Kaiowá e Guarani (TROQUEZ, 2019a).

O município de Dourados é marcado por distintas formas de assentamentos indígenas. Na perspectiva antropológica, a composição dos territórios indígenas se divide em uma reserva, Terra Indígena/Reserva Federal Francisco Horta Barbosa, popularmente reconhecida como Reserva de Dourados, que

foi criada em 1917; uma Terra Indígena/Retomada Panambizinho, que foi conquistada pelos indígenas Kaiowá e totalmente desintrusada no ano de 2004 em favor das famílias Kaiowá; e, várias retomadas, que estão em litígio ou ainda não foram registradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Na Reserva de Dourados (RID) tem seis escolas indígenas para atender uma população multiétnica de mais de dezesseis mil pessoas. Logo se percebe que as escolas não atendem toda a população assentada. A RID subdivide-se em duas aldeias. Na Aldeia

Jaguapiru, estão localizadas as escolas municipais indígenas – Ramão Martins, Tengatuí, Lakuí Roque Isnardi, a Francisco Meireles (a “Escola da Missão Caiuá” escola conveniada entre prefeitura e Missão) e a Escola Estadual Indígena de Ensino Integral Guateka “Marçal de Souza”. Na Aldeia Bororó, estão as escolas municipais indígenas Agostinho e Araporã.

Essas instituições passaram a situação de Escolas Indígenas, após a criação da modalidade de Educação Escolar Indígena pelo Ministério da Educação (MEC) e a inclusão desta modalidade na legislação educacional do estado de Mato Grosso do Sul (MS) em 2002.

As leis do país garantem o direito ao ensino diferenciado e nas línguas indígenas nas escolas indígenas, contudo, há pouquíssimos materiais disponíveis nas línguas das populações da RID (TROQUEZ, 2012; 2019b; TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020) e estes estão espalhados em instituições ou arquivos pessoais.

Procuramos, com o projeto, reunir e desenvolver o material existente em e sobre as línguas Kaiowá e Guarani e lançar as bases para uma Biblioteca do conhecimento em torno destas línguas e culturas. Desta forma, nossos objetivos tem sido:

- **Objetivo geral:** Reunir e ampliar o material existente nas e sobre as línguas Guarani e Kaiowá, disponibilizá-lo a docentes e estudantes indígenas e não indígenas.
- **Objetivos específicos:** Lançar as bases para uma Biblioteca do conhecimento produzido pelas comunidades falantes dessas línguas ou mediante sua colaboração; produzir registros dos saberes indígenas em livros temáticos a serem impressos e em suporte digital, para uso nas escolas.

A seguir, apresentamos a metodologia do desenvolvimento do projeto.

METODOLOGIA

Trata-se de abordagem qualitativa com recurso a técnicas de busca bibliográfica e de análise, documental. Enquanto pesquisa-ação, valoriza o processo e os aprendizados dos sujeitos envolvidos.

As estratégias para atingir os objetivos são:

1. A aquisição on-line e/ou pessoal de materiais já existentes, e listados por integrantes da equipe, em livrarias, arquivos e repositórios institucionais, mobilizando para tal nossas redes sociais e grupos de pesquisas;
2. A realização, a partir de uma equipe interdisciplinar de docentes e estudantes pesquisadores e pesquisadoras, de um trabalho colaborativo na forma de oficinas temáticas das línguas indígenas em foco, para a partir delas, imergir nas profundezas do conhecimento elaborado por esses povos;
3. A criação de novos materiais, sobretudo livros, vídeos e podcasts, a partir dessa experiência intercultural de imersão, reconhecimento e respeito da diversidade.

A metodologia empregada tem se orientado pelos pressupostos qualitativos da pesquisa-ação, entendida como processo formativo, no sentido de criar novas possibilidades de aprendizado para todas as partes envolvidas (Fagundes, 2016; Pimenta, 2005).

O projeto articula estudos, pesquisas e projetos de extensão com realização de oficinas semanais ou quinzenais para a produção dos livros/materiais diferenciados. Também, realizamos reuniões e oficinas com a equipe para planejar ações pontuais, discutir avanços, entraves e estratégias para superação de obstáculos.

O desenvolvimento das ações específicas, como trabalhos de escrita, produção e tradução conta com colaboração de professores indígenas falantes da língua e de uma professora que domina bem a língua kaiowá, entre outros professores e colaboradores das escolas indígenas. Contamos também com especialistas externos para orientações pontuais, quando necessário.

O projeto articula uma equipe interdisciplinar com pesquisadores da Educação, Antropologia, História, Geografia, Letras, Licenciatura Intercultural Indígena, professores indígenas e acadêmicos/as da Universidade Federal da Grande dourados (UFGD).

Além dos/as docentes doutores/as, pesquisadores/as, o projeto conta com um/uma bolsista de iniciação científica e um/uma bolsista de apoio técnico. Estas bolsas foram destinadas no decorrer do projeto a diferentes acadêmicos e especialistas.

A bolsa de iniciação científica tem sido destinada a acadêmicos para realizarem o plano de trabalho da iniciação científica atrelado ao projeto principal, no sentido de cooperar com as atividades de pesquisa, análise, sistematização e produção de materiais diferenciados relacionadas aos objetivos do projeto a que está vinculado.

A bolsa de apoio técnico foi destinada inicialmente a uma professora indígena Kaiowá, mestre em educação, para nos auxiliar em processos de identificação de materiais nas línguas Kaiowá e Guarani e em processos de tradução. No momento (2024), a bolsa está destinada a um linguista, doutor, especialista em dicionários indígenas, pois estamos construindo dicionários escolares na língua Kaiowá e este suporte é necessário.

Há professores na equipe de três instituições diferentes, além da UFGD, instituição que sedia o projeto. Também contamos com a colaboração de professores e escolas indígenas, com as quais já contamos em nossas pesquisas e trabalhos de extensão universitária.

Na execução temos: um literato da língua guarani e kaiowá, uma antropóloga falante do guarani e estudiosa do kaiowá. Temos educadoras, geógrafa e historiadora com longa experiência na educação escolar indígena, também especialistas em alfabetização e letramento.

Entre as pessoas que colaboram e prestam assessoria ao projeto contamos com uma mestra falante de kaiowá, com produção literária e longa experiência de tradução, temos docentes kaiowá e guarani também falantes da língua que estão em contato com as pessoas mais velhas do seu povo, a saber, as mestras e os mestres tradicionais com os seus saberes/epistemologias/culturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O intuito da pesquisa-ação foi fortalecer os laços colaborativos e os aprendizados entre a equipe de pesquisadores e os docentes indígenas da Educação Escolar Indígena das escolas envolvidas.

Buscamos, concomitantemente ao processo de busca por materiais e produção de novos materiais, o fortalecimento dos processos de educação escolar diferenciada política pública para os povos indígenas no estado de MS; integramos ao projeto a investigação dos processos de educação escolar indígena nas escolas indígenas de Dourados voltados à produção de livros/materiais diferenciados nos cursos de formação de professores indígenas Normal Médio Intercultural – *Ára Verá* (Tempo/Espaço Iluminado) e na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria).

As universidades e seus coletivos não podem se furtar da tarefa de desenvolvimento de materiais diferenciados para as escolas indígenas nos territórios educacionais no Mato Grosso do Sul, uma demanda constantemente levantada pelo Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena. Também, não podemos nos dobrar diante da diminuição dos recursos orçamentários para as políticas de formação, os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por pesquisadores indígenas e não indígenas.

O projeto que desenvolvemos desde o ano de 2022 é mais uma iniciativa para manter e estreitar o canal de diálogo com as escolas indígenas no Mato Grosso do Sul, com os cursos de formação intercultural de professores indígenas e com o movimento social indígena.

É necessário ressaltar que os cursos de extensão, formação continuada e a continuidade da formação em nível de pós-graduação dos professores e professoras criou e continua criando interlocuções potentes na academia que resultam em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros que colocam em circulação os conhecimentos e procedimentos teórico-metodológicos de uma nova geração de pesquisadores/as indígenas estreitamente vinculados/as com seus territórios tradicionais.

Para Moura e Militão (2021), as elaborações teórico-metodológicas produzidas pela intelectualidade indígena avaliam o processo de luta de seus povos pela recuperação dos territórios tradicionais (*tekoha*) e pela apropriação e ressignificação da escola, entre outras pautas. Os pesquisadores e pesquisadoras se colocam em suas dissertações e teses, trazendo sua trajetória de vida, tanto

na educação indígena, quanto na educação escolar indígena. Naquelas que investigam a educação escolar indígena, apresentam o marco divisor da escolarização determinada e civilizadora e da escolarização autodeterminada, que se estabelece dentro do paradigma da interculturalidade crítica, na perspectiva da decolonialidade do ser, do poder e do saber (Moura; Militão, 2021)

Nossa pretensão foi e é, em coautoria com professores e professoras indígenas, elaborar mais materiais didáticos específicos e interculturais para o fortalecimento de currículos diferenciados nas escolas indígenas. A inovação é que boa parte desse material está sendo produzido na língua materna dos professores e de suas turmas.

No interior das escolas indígenas de Dourados, constituiu-se um corpo docente bem diversificado. Uma parte foi formada em cursos interculturais e específicos e a outra, que concentra um número maior de educadores/as, foi habilitada em cursos tidos como universais, pois são frequentados por qualquer pessoa que esteja legalmente no território brasileiro. Isso gera, internamente às escolas, uma disputa pelo currículo que será implementado e fortalecido. Além disso, as reservas federais e as terras indígenas são compostas por parentelas que foram diversamente construídas sociopoliticamente. A diversidade se expressa inclusive na definição de qual escola desejam para a educação escolar das crianças, jovens e adultos e qual proposta político pedagógica curricular querem implementar no âmbito dos territórios indígenas.

Os currículos das escolas indígenas de Dourados são territórios em disputas, mesmo que a maioria dos profissionais em educação sejam indígenas Kaiowá, Guarani (Guarani ñandewa), Terena ou “guateka” (resultante dos casamentos interétnicos).

Buscamos com o projeto em tela desenvolver ações e atividades de pesquisa, ensino e extensão nas escolas indígenas e a produção de materiais didáticos nas línguas maternas:

- Outros projetos de pesquisa, que estão em andamento, se somaram a este ou se desdobraram deste, com objetivo de: catalogar, digitalizar e disponibilizar para as escolas envolvidas o material pedagógico pronto e disponível; dialogar e levantar as demandas das escolas indígenas por material didático específico e bilingue, através da metodologia da pesquisa-ação e de oficinas/cursos nas quais se propõe a elaboração de material pedagógico;

- Projetos de Mestrado e Iniciação Científica (PIBICs) orientados por pesquisadores/as doutores vinculados ao projeto, foram e estão sendo desenvolvidos na UFG, com trabalhos apresentados em eventos acadêmicos;
- O projeto de extensão “O lugar da literatura e da tradução nas escolas indígenas”, foi realizado em 2022, na UFGD, com a presença de professores colaboradores de instituições parceiras e ampla participação de professores indígenas, com oficinas de produção de atividades escolares diferenciadas;
- O projeto de extensão “Línguas e culturas no contexto das escolas indígenas no TEE Cone Sul (ODS 4)”, foi realizado em 2023, com o objetivo de abrigar as oficinas de produção de materiais do projeto, possibilitar a participação de docentes indígenas e sua certificação. O mesmo projeto foi replicado em 2024 com o mesmo objetivo;
- Em 2023, realizamos o evento: “Semana de atividades sobre/para ‘dicionário escolar Kaiowá’” para dar abertura aos trabalhos com o dicionário escolar na língua Kaiowá. Trabalhos que estamos desenvolvendo até o presente momento.

A construção dos dicionários escolares na língua Kaiowá tem sido um dos produtos do projeto em andamento. Trata-se de três dicionários escolares voltados ao público infantil. Sendo construídos, primeiramente e totalmente, a partir da língua indígena e, posteriormente, é feita a tradução para a língua portuguesa. É um processo fantástico de trabalho em equipe que reúne pesquisadoras e docentes indígenas falantes da língua Kaiowá. Coordenado pela experiente professora Dra. Cândida Graciela Chamorro, pesquisadora e conhecedora da língua, e assessorado pelo apoio técnico professor Dr. Jorge Domingues Lopes.

Estamos para fazer, ainda em 2024, o lançamento do primeiro dicionário escolar (1) que articula desenho e palavra Kaiowá. Os outros dois (2 e 3), articulam palavra Kaiowá e explicações em Kaiowá. O dicionário 2 traz a explicação da palavra (nome ou ação) de forma mais simples; já o dicionário 3 amplia os significados e traz exemplos de uso da palavra. Tudo a partir da língua Kaiowá.

As oficinas para a produção dos dicionários Kaiowá são sempre muito produtivas e envoltas a muitos aprendizados tanto para as pesquisadoras como para os/as indígenas envolvidos/as. Estes aprendizados dizem respeito a aspectos culturais e linguísticos, pois a língua, assim como as culturas são dinâmicas e vão

se transformando e se reinventando através de novas construções, empréstimos e reelaborações.

O projeto está vinculado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – Educação de Qualidade (ODS 4) e a equipe executora está comprometida com o diálogo entre os conhecimentos da academia e dos povos envolvidos, sobretudo, no que diz respeito à vivência da língua indígena nos territórios indígenas atentando para os reclames da Década das Línguas Indígenas.

Outro produto em andamento é um livro didático de literatura que poderá ser usado pelas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Trata-se de um tipo de “lição de coisas”, voltado a temáticas fundantes da vida e organização social Kaiowá. Construímos diálogos interconectados com textos das produções de materiais diferenciados realizadas por pesquisadores indígenas, não indígenas e professores indígenas: literários, informativos, poéticos, entre outros. Propomos atividades pedagógicas ao longo do livro. Trata-se de livro bilíngue. Escrito em português com uso de textos, palavras e expressões na língua indígena. A produção deste livro conta com a organização do professor de literatura Dr. Adalberto Müller e fazemos discussões do material e das questões em construção coletiva com um grupo de docentes indígenas e não indígenas.

Há outra proposta em andamento que é a construção de um livro didático sobre a história da Reserva Indígena de Dourados (RID), com a possibilidade da construção de um mapa interativo.

O projeto inseriu-se na esteira de um trabalho que parte da equipe já realizava com os Kaiowá na produção de um dicionário Kaiowá-Português (Chamorro, 2023), o qual foi concluído no âmbito do projeto e já está em circulação e em uso nas instituições de ensino e pesquisa, nas escolas indígenas e está sendo útil na composição dos dicionários escolares ilustrados.

Uma coleção desse material impresso e digital existente nas e sobre as línguas Kaiowá e Guarani e suas culturas, lançará as bases para uma Biblioteca do conhecimento produzido pelas comunidades falantes dessas línguas ou mediante sua colaboração. Isto está em andamento.

No projeto inicial, havia a intenção de produzirmos vários livros temáticos/pilotos, nas seguintes áreas: 1 dicionário escolar Kaiowá-Português ilustrado, 1 gramática Kaiowá, 1 livro de ciências naturais/geografia, 1 livro de história, 1 livro de literatura indígena, 1 livro sobre o ser humano. Contudo, as discussões da equipe foram na direção de não fragmentar muito os saberes e tentarmos fazer um material mais integrado tipo um almanaque ou livro de “lição de coisas”

que aponte para temas importantes na cultura do povo e da língua contemplados. O que está sendo contemplado no livro didático de literatura.

A realização deste projeto procura responder a demandas da educação diferenciada para indígenas, como garantido na legislação educacional do país e permite a continuidade às investigações sobre produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas e a expansão de conhecimentos sobre as/das e/ou nas línguas e culturas indígenas (MARTINS; CHAMORRO, 2015; 2021; KNAPP, 2016; MOTA; CAVALCANTE, 2019). Como processo formador, tem possibilitado aos envolvidos a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos e a consolidação de um grupo interdisciplinar para prosseguimento em trabalhos futuros que trarão contribuições à área da Educação, mais especificamente, à Educação Escolar Indígena.

Imediatamente após a conclusão do projeto, prevista para o primeiro semestre de 2025, os resultados poderão ser aplicados para solução de um problema prático que é o uso dos materiais nas escolas e demais instituições de ensino e pesquisa. Alguns produtos já estão em uso pelos docentes, como o dicionário Kaiowá-Português.

Como resultados, ainda, é possível apontar: a busca, seleção e organização de bibliografias para compor acervo digital e físico sobre línguas e culturas de povos indígenas Guarani, Kaiowá e outros povos (foram encontrados e classificados 244 trabalhos); a aquisição de diferentes conhecimentos/saberes em torno das línguas e culturas dos povos em questão, seja por meio dos sites visitados e/ou textos, seja com a equipe de pesquisadores indígenas e não indígenas envolvidos no projeto nas diversas reuniões e atividades já realizadas no período 2022 a 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesta etapa do projeto, fica evidente:

1. a escassez e a necessidade da produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas;
2. a complexidade e a grandeza do desafio à frente para os pesquisadores e equipe envolvidos com esta tarefa, pois esta demanda saberes específicos sobre os povos, as línguas e as culturas em questão; saberes sobre produção de materiais escolares (livros didáticos, dicionário escolar);

- habilidades para estabelecer parcerias/assessorias, para envolver os docentes indígenas e para conhecer suas necessidades e/ou demandas escolares;
3. A riqueza da língua Kaiowá e as inúmeras possibilidades de trabalhos que podem ser realizadas em torno desta língua;
 4. A potencialidade do trabalho em equipe e a riqueza de possibilidades que um trabalho colaborativo proporciona no sentido de produção, reorganização, tradução, revisão, escritas e reescritas; tudo lindo. Como diz o Kaiowá “iporã”;
 5. Sobretudo, que nós podemos fazer, quando nos dispomos no caminho para tal, pois, ao iniciar este projeto, muitas foram as indagações, as incertezas e inseguranças, contudo, no momento que estamos vislumbrando resultados positivos, temos esta constatação.

A incursão nas escolas indígenas de Dourados e a realização deste projeto tem suscitado muitas indagações: Mas a quem interessa um material didático bilíngue nas escolas indígenas do Território Etnoeducacional Cone Sul, no Mato Grosso do Sul? Qual é a importância de ter uma formação intercultural e específica, nos cursos de formação de professores e professoras indígenas, que buscam fortalecer a língua vivida no interior das casas das suas famílias, quando a língua circundante e hegemônica na cidade e no campo em grande parte do município é o português? Qual é a intenção pedagógica dos professores e professoras indígenas ao utilizar ou não os materiais da Ação Saberes Indígenas e dos demais projetos que se propõem a colocar em evidência a língua materna, tal como o que estamos apresentando nesse capítulo?

Pretendemos que os resultados e conhecimentos produzidos sejam divulgados em eventos e publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais e, acima de tudo, que os produtos decorrentes do projeto, os livros e materiais diferenciados (dicionários escolares, livro de literatura, repositório digital), sejam úteis às escolas indígenas e não indígenas e aos pesquisadores. Que deem uma contribuição para atender aos questionamentos e às demandas por materiais diferenciados e/ou bilíngues.

Que contribua também para a disseminação das línguas e culturas Kaiowá e Guaraní em espaços não indígenas e possibilite a interculturalidade.

Os arquivos digitais decorrentes do projeto deverão ser disponibilizados no portal virtual da UFGD e divulgados pelas redes sociais dos diferentes atores envolvidos no projeto e em suas instituições, laboratórios e grupos de pesquisas.

A própria reunião dos registros sobre e nas línguas e a produção dos novos livros são atos para democratizar o bem cultural maior da população indígena em MS, a terceira maior população indígena no Brasil.

Esperamos contribuir com a expansão e produção de conhecimentos nas e sobre as línguas e culturas indígenas Kaiowá e Guarani e com a constituição de um acervo de materiais úteis à processos de ensino e pesquisa.

Ainda, a produção de materiais nas línguas indígenas fomenta o reconhecimento das pessoas mais velhas, artesãs da linguagem e permite aos profissionais do ensino e da pesquisa, indígenas e não indígenas, conhecer e trabalhar dentro de paradigmas que levem em conta as especificidades desses grupos.

Num contexto de escassez, esperamos que os produtos de nosso projeto sejam rizomáticos, que brotem como flores nas rochas, que floresçam e deem frutos. Que venham outros. Outras pesquisas, outros projetos. Que outras pessoas se animem na mesma direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SECADI. **Portaria nº. 98, de 6 de dezembro de 2013**. Brasília, DOU de 09/12/2013, nº 238, Seção 1, pág. 28.

CHAMORRO, Graciela. **Dicionário Kaiowá-Português**. Belo Horizonte: Javali, 2023.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

LIMA, Rafaela Bayerl de. **Materiais didáticos para alfabetização nas escolas indígenas da cidade de Dourados – MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação mestrado e doutorado em educação, Faculdade de Educação, UFGD, 2024.

LIMA, Rafaela Bayerl de; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Por uma educação escolar indígena decolonial. **Inter-Ação**, Goiânia, v.49, n.2, p. 1429-1445, maio/

ago. 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v49i2.79512>>. Acesso em: 25 out. 2024.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Dourados: Tese (Doutorado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÊS, Isabelle (Orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura, Transformações Sociais**. Dourados: Editora da UFGD, 2015, p. 729-744.

MARTINS, Andérbio; CHAMORRO, Graciela. Tekoha: notas linguísticas sobre o termo. In: IORIS, Antonio A. R.; PEREIRA, Levi Marques; GOETTERT, Jones Dari (Orgs.). **Guarani e Kaiowá: modos de existir e produzir territórios**. Vol.II. Curitiba: Appris, 2021. 14 p.

MONITORAMENTO. **MPI**: Resgatar e preservar: línguas indígenas são repositórios de saberes ancestrais. Publicado em 09/08/2024. Fonte: <<https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/resgatar-e-preservar/-linguas-indigenas-sao-repositorios-de-saberes-ancestrais>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. (Org.). **Reserva Indígena de Dourados Histórias e Desafios Contemporâneos**. 1ed.São Leopoldo: Editora Karywa, 2019a. p. 43-58.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira; MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção dos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko arandu nas escolas do Território Etnoeducacional Cone Sul. In: IORIS, Antonio A. R.; PEREIRA, Levi Marques; GOETTERT, Jones Dari (Orgs.). **Guarani e Kaiowá: modos de existir e produzir territórios**. Vol.I. Curitiba: Appris, 2021. 14 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): Composição Multiétnica, Apropriações Culturais e Desafios da Subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. (Org.).

Reserva Indígena de Dourados Histórias e Desafios Contemporâneos. 1ed. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019a. p. 43-58.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.25, p. 208-221, jan./abr. 2019b. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena:** da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012. Disponível em: <<https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.040

A PRESENÇA DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: EXPECTATIVAS E OPINIÕES DE PAIS, PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Raelen Brandino Gonçalves¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar expectativas de professores, pais e profissionais de saúde a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com autismo. A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico. A pesquisa foi realizada em um Município da Grande São Paulo a partir de identificação prévia de escola pública municipal em uma área periférica com um maior número de diagnósticos que mencionavam o Transtorno do Espectro Autista, TEA. Após a identificação de cinco crianças e seus familiares, foram mobilizados professores e profissionais da saúde que trabalharam com as crianças selecionadas. Dentre os profissionais da saúde foram abordadas uma neurologista, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. A metodologia utilizada consistiu na realização de entrevistas com os pais de forma semiestruturada, estrategicamente em três momentos acrescentando um quarto encontro para uma roda de conversa. Com os professores, do infantil e do fundamental e também com os profissionais da saúde as entrevistas foram realizadas em dois momentos. Os resultados apontaram expectativas para a escolarização, como relataram os professores do ensino fundamental, mas não apenas para ela, como destacaram os professores de educação infantil. A fala dos especialistas trouxe outro olhar a partir de como a situação poderia ser se oportunidades diferenciadas fossem ofertadas. Neste processo, a partir de Goffman (2015), foi possível olhar para o microscópico,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo- SP, raelen_9@yahoo.com.br;

demonstrando também o quanto debruçar sobre o microcosmo do chão da escola nos direciona a situações complexas que, a partir dali, extrapolam o muro escolar.

Palavras-chave: Expectativas, Transtorno do espectro autista, escolarização, inclusão.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto da dissertação de mestrado defendida em 2019 que teve como objetivo analisar as expectativas de professores, pais e profissionais de saúde a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com autismo.

Conhecer essas expectativas é fundamental para compreender como certas questões de escolarização têm sido trabalhadas frente ao diagnóstico, que por vezes vem acompanhado por estigmas que acompanham esse processo.

Adentrar a escola pública e reconhecer nela seus personagens me fez perceber desde o início do trabalho docente o quão diverso é esse universo.

Pensar sobre esta temática permite olhar para a criança que se encontra incluída e perceber como a mesma é vista e como as expectativas incidem sobre a pessoa e participam da criação dos papéis sociais que performam.

A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman (2010, 2014, 2015), que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico.

A presença dos diagnósticos no cotidiano escolar é crescente por isso se faz necessário perceber o aluno no contexto em que está inserido, sem reduzi-lo às particularidades orgânicas de seu corpo, uma vez que é no âmbito das relações cotidianas que a presença da criança diagnosticada com autismo se faz perceber e mobiliza aproximações e rejeições de toda ordem.

Esse diagnóstico configura expectativas e é no âmbito dos estudos sobre as expectativas que podemos perceber a construção de estigmas (GOFFMAN, 2015) que tornam determinadas personagens presas ao modo como são apontadas, descritas e, principalmente, projetadas, ou seja, ao modo como se prescreve o que conseguem e o que não conseguem fazer.

Por isso, o problema que configura o objeto desta pesquisa é a expectativa de familiares, professores e profissionais da saúde a respeito do horizonte possível de escolarização da criança diagnosticada com transtorno do espectro autista.

A pesquisa permitiu analisar e contextualizar este processo contrastando-o com outros estudos, publicações, dissertações e teses e, ao mesmo tempo, perceber até que ponto a visão sobre o transtorno do espectro autista pode interferir na forma como a criança é percebida em seu processo de aprendiza-

gem, o que pode ser feito com a aproximação em relação às personagens que acompanham a trama educacional na qual a criança se insere.

O autismo tem sido estudado no âmbito acadêmico e não exclusivamente pelas áreas médicas como apontou o levantamento realizado no banco de teses e dissertações Capes.

Até o presente momento, os Programas de Pós-Graduação em Educação contam com 158 pesquisas entre elas 126 dissertações e 32 teses defendidas no período de 1995 à 2017 e 61 periódicos no banco de dados Scielo, dos quais 54 publicações estão entre as classificações A1, A2, B1 e B2 da área de educação.

Autores como Goffman (2015), Freitas (2013) mostram que aspectos decisivos da realidade somente são compreensíveis se acompanhados de perto, dentro das situações em que as cenas do cotidiano se desenvolvem.

É preciso perceber que as situações, segundo Freitas (2013): “tornam as particularidades do corpo e do intelecto vantajosas ou desvantajosas em relação aos demais que estão presentes nos cenários institucionais” (p.39).

Pessoas são apontadas com palavras, avaliações, diagnósticos e estão sempre sujeitas a um enquadramento que reduz suas possibilidades àquilo que se julga conhecer a respeito da deficiência e não da criança com deficiência. O eixo da pesquisa se estruturou na possibilidade de dialogar com as personagens que circundam a vida de crianças diagnosticadas com TEA para compartilhar com elas o que tem sido produzido sobre o tema, e também ouvir o que esperam da escolarização dessas crianças.

De acordo com Bueno (1993) e Jannuzzi (1992), respostas educativas aos alunos com deficiências se firmam no Brasil a partir da década de 1930, intensificando-se nas décadas de 1970 e 1980 como aponta Rodrigues (2006).

Foi nesse período que, segundo o autor, emergiu a proposta de uma escola integrativa. Sobre essa questão, Glat, Machado e Braun (2006) destacam que a Educação Inclusiva representa o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Escola Especial, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências.

Bueno (2008) concorda com esse posicionamento quando destaca que em relação à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular esse processo já vinha ocorrendo no Brasil antes da realização desses movimentos internacionais, a partir de diversas perspectivas, porque a inserção de crianças, jovens e adultos dos extratos sociais superiores já vinha se materializando no

contexto educacional. Mas, mesmo com alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial, os processos de inserção de alunos com deficiências no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surge a bandeira da inclusão escolar.

No Brasil, desde 1988 almeja-se consolidar políticas inclusivas que possibilitem manter crianças com deficiências no âmbito da educação regular, evitando práticas segregadoras.

Ao pensar na inclusão do aluno diagnosticado com o transtorno do espectro autista, diversas questões surgem à medida que a educação inclusiva é reforçada na sociedade em geral.

Bueno (2008) ressalta a necessidade de rever essas práticas que excluem o aluno no próprio contexto escolar, o que faz com que o processo de inclusão seja apenas um processo de integração. Também Bourdieu (2015) reforça essa preocupação quando cunha a expressão “excluídos no interior” para referir-se àqueles que permanecem fora mesmo quando estão dentro.

Nesta pesquisa utiliza-se a expressão TEA que vem do DSM-V Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e não Transtorno Global do Desenvolvimento como é reconhecido no Brasil. A terminologia TEA surgiu pela primeira vez em 2003 conforme se apresentam nas produções acadêmicas apresentadas por Luz (2018) no período investigado de 1983 à 2015. O uso do termo autismo “manteve a hegemonia nos primeiros 19 anos do período avaliado, entre 1984 a 2002” (LUZ, 2018, p.524). A pesquisadora observou que no período de 2003 a 2009, ocorreu uma pequena adesão ao uso do termo TEA, mas de maneira residual quando comparada à utilização do termo autismo. Já o terceiro período por ela analisado, de 2010 a 2015, “ficou mais evidente a adesão gradativa do meio acadêmico à utilização do termo TEA: foram 21 artigos contra 48 que usaram o termo autismo”(LUZ, 2018, p.525).

Embora não haja um consenso quanto ao uso do termo, a opção decorreu do fato da terminologia TEA aparecer na fala das famílias, professores e profissionais da saúde ao se referirem ao autismo. Cabe destacar que todas as classificações tem suas insuficiências e correm o risco de um reducionismo, mas que tanto uma quanto a outra são descritores da criança.

Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, devendo ser objeto de cuidados biomédicos (DINIZ, 2012, p.15). “O

corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência” (DINIZ, 2012, p.8).

Segundo Diniz (2012) o modelo médico pode catalogar um corpo, considerando fatos biológicos, o modelo social da deficiência vai além, pois trata-se da experiência desigual de ser descrito de determinada maneira percebida em sociedade. “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2012, p.10).

Para os objetivos desta pesquisa convém destacar que não se trata de descrever o que é o autismo, tampouco participar de controvérsias produzidas no universo médico, especialmente entre neurologistas, mas sim elucidar aspectos da experiência de ser classificado como autista.

Porém não se pode desconsiderar que educação e saúde são campos completamente interligados no que se refere a inclusão (FREITAS, 2013, p.48).

Esse diálogo também é trazido por Schmidt (2013) ao organizar um repertório de pesquisas que tratam do tema autismo em diferentes áreas, entre elas as que partem da área médica, como é o caso da pesquisa trazida por Goergen (2013), neuropediatra.

Sobre a experiência de ser “enquadrado” Goffman (2010) traz duas perspectivas: o conceito “Identidade social real” que são os atributos que a pessoa prova possuir, e as exigências em relação ao que a pessoa deveria ser “Identidade social virtual”. Para ele quanto maior a distância entre elas, maior a estigmatização.

A inclusão aparece no discurso docente, enquanto as práticas na escola se distanciam do que seria de fato incluir.

Garantir acessibilidade do aluno com TEA à escola regular é integrá-lo, sem deixar de considerar que a inclusão é mais complexa, mais exigente e não se limita ao acesso. Não se pode dizer, como cita Rodrigues (2006), que a integração evolui para a inclusão, uma vez que a integração criou paralelamente uma escola especial à regular, classificando-os em “normais” e deficientes. Outro aspecto é que na escola integrativa os alunos só poderiam permanecer mediante comportamento e aproveitamento adequados.

A perspectiva da inclusão busca uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1996 apud RODRIGUES, 2006) que possibilite uma participação plena.

Se compreendermos essa heterogeneidade devemos responder em termos de estratégias de ensino e aprendizagem, “uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos” (RODRIGUES, 2006, p.311).

Essa diferenciação, de acordo com Rodrigues (2006), deve ser um compromisso da escola, do coletivo e não de um professor unicamente, para que surja uma nova organização escolar.

Com isso, a preocupação em desenvolver uma atitude inclusiva, segundo Freitas (2013) significa:

(...) não apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro (p.17).

METODOLOGIA

As estratégias utilizadas para obter informações foram as entrevistas semi estruturadas realizadas em momentos distintos, a saber, o meio do ano letivo, o fim do ano letivo e a roda de conversa realizada com os pais e responsáveis das crianças com diagnóstico. As crianças estavam matriculadas inicialmente na escola 1, que será denominada “Aprender”, porém no fim do ano letivo todos ingressaram no primeiro ano, permanecendo duas na mesma escola, duas matriculadas na escola 2, que será denominada “Conhecer” e outra para a escola 3 que será chamada “Integral” por apresentar essa modalidade de ensino para crianças do 4º e 5º ano.

O município de realização da pesquisa localizado na Grande São Paulo será chamado de “Um certo lugar”. A entrada na escola consistia da entrevista em três etapas, com pais ou responsáveis e também professores e profissionais da saúde, porém tanto professores como profissionais da saúde foram abordados duas vezes, os primeiros em razão do encerramento do ano letivo e início dos alunos em outra escola, e quanto aos últimos a entrevista ocorreu em duas etapas em razão do período de espera para as autorizações, sendo realizadas em novembro de 2017 e junho de 2018.

A entrevista com os pais ocorreu em três etapas, sendo a primeira entre maio e junho; a segunda novembro e dezembro de 2017 e a terceira junho de 2018. O quarto momento foi dedicado à realização da roda de conversa.

Após entrevista com os pais na primeira etapa, foram identificados profissionais da saúde que estavam relacionados com o cotidiano das crianças, seja pelo diagnóstico, como o tratamento. Foram entrevistadas uma neurologista, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e uma psicóloga a partir das descrições das crianças a partir das entrevistas com os professores.

As opiniões dos entrevistados foram registradas e com base nos pressupostos de Erving Goffman e Raymond Williams (2010) foram analisadas as palavras chave com as quais são expressas as expectativas de sucesso e fracasso escolar e os delineamentos de causas e consequências.

RESULTADOS

Beatriz, Lucas, Heitor, Pedro e Matheus são crianças diagnosticadas com TEA e que deram voz à pesquisa por meio de seus familiares.

Adentrar o cenário escolar, olhando “com o olhar” de Goffman fez com que me aproximasse das famílias e compreendesse um pouco das histórias de quem vivencia o diagnóstico em TEA. Logo na primeira entrevista as famílias relataram um pouco desse processo, percebi a angústia vivenciada por alguns, que foi além da intenção de ouvir somente as expectativas de escolarização, objetivo desta pesquisa.

Saber o que diferencia a criança das outras gera ansiedade, mesmo conhecendo casos próximos ou tendo alguém da família com o diagnóstico.

O conceito goffmaniano de identidade social real se distância da identidade social virtual, aquela que é projetada, a partir do momento que se tem algo que por vezes serve para justificar situações, ancorar outras, esse é o diagnóstico, esperado por uns e temido por outros, mas que vai redefinindo papéis, construindo histórias que podem ser de sucesso ou fracasso.

Ser descrito com autismo, em muitas situações é carregar um estigma, que é uma marca que nos diz o que esperar, onde chegar. Situações por vezes são naturalizadas pelo diagnóstico. Goffman (2015) nos ensina a olhar para os cenários onde estas situações se desenrolam e a perceber os personagens envolvidos na trama, esse é o significado de olhar para o microscópio,

Mãe da criança Lucas (nome fictício): Então, a dificuldade que eu vejo nele mais é a parte da fala, que ele não consegue expressar quando ele tá sentindo alguma coisa (...) E da minha parte, a parte mais difícil é lidar com o preconceito que as pessoas

ficam falando, olhando torto, “nossa nem parece que ele tem autismo” (...), porque o resto, o dia a dia eu vou lidando né, eu vou tirando de letra, cada dia é um aprendizado.

A fala da mãe revela o que Goffman (2015) descreve quando normais e estigmatizados se encontram, “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”(p.23) e reforça “esta incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que (...) os outros possam defini-lo em termos de seu estigma”(p.23).

O que fazer ou esperar após a confirmação do diagnóstico? Enquanto acompanhava uma criança que estava “sob suspeita” do diagnóstico, percebi a dificuldade encontrada pela família na escola, o que levou a permanência da mãe em sala de aula. Dificuldade também mencionada pela professora que confirmou essa necessidade.

As famílias cuja criança possuía um diagnóstico tinham acesso à escola especializada, fato de extrema importância na visão dos familiares pela possibilidade de contarem com atividades como natação, atendimento com especialistas como fonoaudióloga, psicóloga e fisioterapeuta.

Nesse percurso, situações vivenciadas decorrentes do diagnóstico chamaram atenção para o próprio estigma, a forma como a criança com TEA é vista.

O fato de estar em sala e não realizar a mesma atividade, ou ser deixada em um canto reforça o que Bourdieu (2015) descreveu sobre aqueles que estavam dentro do processo educacional e mesmo assim permaneciam fora, “os excluídos no interior”.

Ouvir os professores da educação infantil fez com que me deparasse com expectativas relacionadas ao próprio desenvolvimento da criança, bem como quanto a sua independência como relatou a professora da Beatriz. A criança não só passou pelo processo do desfralde, mas começou a utilizar o garfo para se alimentar. No caso do Matheus, foi verificada uma autonomia na utilização do vaso sanitário para as fezes. Já o aluno Heitor, demonstrou interesse por outros brinquedos do parque.

O desconhecimento sobre o autismo gera expectativas e ansiedade por parte dos docentes que ora se dizem assustados por terem relatos de comportamentos negativos, ora pelo conhecimento do diagnóstico antecipadamente. A preocupação em ler sobre o assunto é levantada por eles, assim como o desejo

pelo desenvolvimento das crianças, e a perspectiva de melhora, estão presentes na fala docente, que acenam com a possibilidade de alfabetização no ano seguinte.

As falas dos profissionais, neurologista, psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta trouxeram outro olhar sobre as expectativas.

Chamou atenção a questão da medicação que aparece diversas vezes na fala desses profissionais, o que nos exige cuidado para não naturalizar as situações.

A psicóloga trouxe importantes reflexões que poderiam auxiliar a prática docente, se esse diálogo fosse efetivo. A parceria família, escola e especialistas torna-se imprescindível para a inclusão escolar da criança.

A comparação que equivocadamente reitera dicotomias entre educação infantil como tempo do brincar e ensino fundamental como “algo mais sério”, tempo de estudar, se destaca na fala de alguns familiares e na visão de alguns professores do ensino fundamental, o que torna a mudança ainda mais difícil na opinião deles. A identidade virtual (GOFFMAN, 2015) que é a esperada de um aluno no ensino fundamental, em uma sala de alfabetização, muitas vezes não condiz com a real. Caminhar no ritmo dos outros produz, discursiva e materialmente, inúmeros repertórios descritivos, que Diniz (2012) considera como opressor da pessoa com deficiência.

O momento da transição visto como ruptura provocou resistência não só nas crianças com diagnóstico, mas também nos familiares que ora receberam a mudança de escola, ora se mostraram descontentes com as situações vivenciadas.

O ingresso das crianças no primeiro ano permitiu acompanhar o medo de um pai que não sabia como as outras pessoas da escola iriam atender seu filho, e a preocupação das outras famílias em relação a questão da alfabetização. Será que o filho vai chegar lá? Esse é um questionamento que percebi ao conversar com a mãe do Lucas e do Heitor, como em uma das falas: “Eu quero ver como que ele vai estar, porque vai ficando difícil, vai ficando pra trás”.

O tempo de aprendizagem de um aluno não é igual ao outro. A mãe do aluno Pedro tem convicção na aprendizagem do filho, que seria eficaz com a presença do cuidador.

Chamou atenção quando mencionou o real sentido da escola. Estar na escola e não fazer nada descaracteriza aquilo que é função dela.

A escola é lugar do conhecimento sistematizado, este é descrito por Ribeiro (1976) “sistemática no sentido de que ela envolve um certo formalismo, um certo ritmo” (p.76) o autor acrescenta que é também programada por consistir em uma “série de comunicações selecionadas e graduadas em dificuldades, amplitude ou profundidade crescente” (p.76).

O aluno Pedro havia fraturado o tornozelo no mês de abril e durante o período que estava em casa, recebia as tarefas deixadas pela professora. Após confirmação do diagnóstico passou a frequentar a Escola Especializada para acompanhamento com pedagoga e fonoaudióloga, ao mesmo tempo continuou frequentando a terapia com animais realizada em uma Universidade da região.

A inclusão é revelada pelo modo de agir, pelas práticas docentes. Nem sempre aquilo que esperam que o aluno aprenda é o que realmente precisa, como expõe a tia da Beatriz, revelando o desejo de que a sobrinha se pareça com as pessoas descritas com autismo pela mídia:

Tia da Beatriz: ah, eu sei que fala que autismo as crianças memorizam, né. É difícil assim ler e escrever, mas memoriza bastante (...) O importante é que igual, assim, que memorize, mas quando ver as coisas vai saber o que é e o que não é. O que é certo o que é errado, o que pode o que não pode. Isso é importante, que ela aprenda pra vida. Nem todos sabem ler, sabem escrever, mas sabe tantas coisas de mente, né. E tá aí, e eu vejo tanto autismo assim que nessas novelas começa a passar, filme que eu assisto, eu vejo tanta coisa. Ah meu Deus, eu quero assim também.

A expectativas foram ouvidas também em grupo que contou com a presença das mães do Heitor, Lucas e Pedro.

Ao discutir a questão da inclusão as mães afirmaram:

Mãe do Lucas: eu, assim na minha maneira de pensar, a inclusão ... Eles falam que a inclusão é só para criança ter acesso. Ter acesso, convivência com outras crianças da mesma idade, com adultos, para não ficar trancado, muito tempo assim fechado, trancado em si próprio. Aí eu penso assim, que a inclusão é para eles terem contato com a sociedade, pra poder estar se desenvolvendo.

A questão do acesso e convivência, citados pela mãe não caracteriza um processo inclusivo, mas a integração. O princípio da integração diz respeito como coloca Rodrigues (2006) a uma “participação tutelada numa estrutura

com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem de se adaptar” (p.303). Ter acesso não garante participação.

O desejo pela interação é expresso pela mãe:

Mãe do Heitor: que eles se travam. Pra tentar se desenvolver é difícil. Bem fechadinho ali no mundinho deles, se deixasse fica ali . Se der um telefone com joguinho dele, ele fica o dia inteiro ali. Então, a gente tem que tentar interagir, fazer a caminhada, movimento. Eles não podem ficar só no mundinho deles. Tem que estar sempre buscando interagir com as crianças da idade deles, poder aprender, desenvolver.

Goffman (2002) considera a interação como:

“a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata . Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros.” (p. 23).

Não ficar “fechado no mundinho dele” evoca o desejo pela aproximação com os outros, considerando a presença participativa em sala de aula, independentemente do diagnóstico apontar a dificuldade de interação como um dos fatores preponderantes no autismo. O objetivo da educação que se propõe inclusiva é criar e estabelecer vínculos de aproximação com os personagens do cenário escolar.

A criança com diagnóstico não pode ficar fora da trama (GOFFMAN, 2015) e atuar de forma coadjuvante, mas ser protagonista junto às demais.

Compreender que na forma escolar existe o pressuposto de que todos têm o mesmo ponto de partida e de chegada, caracterizando a simultaneidade, faz com que sejam apontados aqueles que não conseguem atingir a meta, ou como a mãe colocou: “vão ficando para trás”.

Ao mesmo tempo, implica entender as situações relacionais (FREITAS, 2013; SOARES e CARVALHO, 2012) que colocam em comparação um ao outro e que nos remete ao que Diniz (2012) ao falar das deficiências entende como produzidas pelo contexto em que se está inserido.

O cenário escolar ora se assemelha ao mostrado por Han (2017), a sociedade que busca o desempenho e que tem sua eficácia na produtividade. Essa produtividade se estende para a vida na perspectiva dos pais ao falar do diagnóstico “eu quero que ele faça ou quero que se pareça com a imagem do autista mostrado nas novelas”.

A aspiração a fazer parte do mundo descrito com as representações da normalidade foi percebida nas expectativas dos familiares, mas o que é de fato ser normal? No ideário de quem espera por melhoras, representa uma comparação física, comportamental e cognitiva. Isso nos volta a explicações orgânicas que querem justificar e explicar fatos como naturais como, por exemplo, “ele é autista, é natural que não interaja ou não se comunique”. São falas tendenciosas e por vezes reducionistas.

A ausência de um profissional em sala de aula denominado cuidador, gera angústia e revolta porque a expectativa de escolarização em relação aos filhos depende, em parte, desse auxílio individual.

O apoio especializado é um direito previsto em lei, porém a maior reclamação é a ausência desse apoio em sala de aula, e conforme a lei nº 12.764, este só acontece se comprovada a necessidade da criança.

O atendimento oferecido pela Escola Especializada cumpre esse papel, duas vezes na semana, no contra turno, porém esse apoio específico é reclamado pelos professores e familiares. Fato observado pela psicóloga e fonoaudióloga, que atribuíram o vínculo com o cuidador importante para a adaptação da criança no novo ambiente escolar.

Na escola da Beatriz pude observar a cuidadora no fundo da sala com a criança, distante dos demais. Este fato foi destacado pela neurologista em uma das entrevistas, que mencionou escutar relatos semelhantes dos familiares, em que estes auxiliares permanecem afastados da turma.

Ao mesmo tempo, o auxiliar enviado no início do ano de 2018, quando a criança foi para o primeiro ano, era um homem, e a tia se sentiu desconfortável com a situação e pediu a troca. Este fato mostra o quanto a educação reforça estereótipos femininos que por vezes exclui a figura masculina por não compor o padrão esperado.

Em razão de licença médica, foi presenciada a dificuldade de encontrar professor no início do ano letivo em uma das escolas, enquanto em outra, a aposentadoria dificultou a entrevista no fim do primeiro semestre, mesmo assim as expectativas foram ouvidas por quem estava com a sala no momento. Na escola da Beatriz a mudança de professores ocorreu ao menos três vezes.

A expectativa docente no primeiro ano é marcada pela angústia em como atender melhor o aluno, e ao mesmo tempo os demais da sala realizando as exigências feitas pela rede. Também mencionaram o fato dos especialistas não fornecerem informações que poderiam auxiliá-los em sua prática.

Ouvir as expectativas dos especialistas a partir da descrição da criança, fez com que percebesse como a situação poderia ser, caso oportunidades diferenciadas fossem ofertadas.

A inclusão da qual se fala tem encontrado inúmeras dificuldades quando o desafio é atender melhor a todos. Percebi isso nas falas das mães do Heitor e do Lucas que acreditam que sem um professor auxiliar fica mais difícil, senão impossível realizar aquilo que é proposto. Da mesma forma se posicionaram o pai do aluno Matheus e a mãe do aluno Pedro, esta enquanto aguardava o cuidador permanecia em sala com a criança. Mesmo assim os esforços para atender a todos se fez presente na fala docente.

A sugestão feita pela médica de que algumas crianças com o diagnóstico deveriam estar em uma escola especial, faz questionarmos o modelo de educação que tem sido oferecido e o quanto estas crianças encontram mecanismos excludentes.

Durante a entrevista realizada com a mãe do aluno Heitor, ela questionou o que era feito com o que eles me falavam. A mesma pergunta fez a tia da Beatriz. Minha resposta foi que suas contribuições auxiliariam no entendimento das expectativas de escolarização, permitindo que diversos profissionais possam compreender como é vivenciar a experiência de escolarização possuindo um diagnóstico a partir do olhar dos familiares, profissionais da saúde e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Goffman (2015) fez com que eu compreendesse melhor essas expectativas a partir da sua metáfora teatral e da identidade real e virtual, o quanto a forma que alguém é idealizado se distancia da realidade.

Entender o que significa receber e agregar à identidade um diagnóstico, e seu impacto no processo de escolarização, fez com que ouvisse expectativas de curto e longo prazo, o que depende de um conjunto interdependente de personagens como família, professores e especialistas.

Enquanto docente, me fez perceber como o processo inclusivo encontra naqueles que possuem um diagnóstico uma maneira de justificar ações estigmatizantes que ocorrem na escola, e o quanto essas crianças passam a ser apontadas como as que desestabilizam o processo educativo, seja pelo comportamento, como pela atenção que necessitam.

Embora existam dificuldades nesse processo, prevaleceu o otimismo dos que acreditam que tudo vai dar certo e que a experiência de escolarização vai aos poucos ter o seu lugar naquilo que creem ser essencial para a independência e autonomia.

Nesse percurso, de ouvir familiares, profissionais da saúde e professores, Goffman (2015), ensina a olhar o microscópico, e demonstra também o quanto debruçar sobre o microcosmo do chão da escola nos direciona a situações complexas que, a partir dali, extrapolam o muro escolar. As expectativas são para a escolarização, mas não apenas para ela.

O olhar para a criança deve ir além do diagnóstico, considerando as diferenças de forma que não repercuta como desvantagem. O processo inclusivo nos direciona a olhar para todos, demandando também esforços de todos os envolvidos. Enquanto a escola continuar desconsiderando as especificidades correrá sempre o risco de promover a exclusão, mesmo quando inclui. E mesmo respeitando as especificidades, o grande esforço inclusivo diz respeito a não perder de vista o que todos têm em comum, partindo do pressuposto de Claude Lévi-Strauss: “somos todos iguais, mas não idênticos”.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio. (orgs) **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, p.39-64, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J.G.S; MENDES, G.M.L. e SANTOS, R.A.. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, pp. 43-63, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GLAT, Rosan.; MACHADO, Kátia.; BRAUN, Patrícia. **Inclusão escolar**. Texto publicado nos anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

GOERGEN, Maria Sonia. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): Considerações introdutórias à temática. In: SCHMI DT, Carlo. (org) . **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

GOFFMAN, Erving. **Interação face a face**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro:LTC, 2015.

GONÇALVES, Raelen. Brandino. **A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unifesp, Guarulhos, 2019.

LUZ, Kátia Cristina. Veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões. BUENO, José Geraldo Silveira et al. (org). **A produção do conhecimento no campo da educação especial**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2018.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SCHMI DT, Carlo. (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

SOARES, Maria. Aparecid a. Leite.; CARVALHO, Maria. Fátima. **O professor e o aluno com deficiência** . São Paulo: Cortez, 2012 .

WILLIAMS, Raymond . **Palavras chave**. São Paulo: Boitempo Ed itora , 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.041

PAPEL DO QUALIFICAR ES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE MÃES ATÍPICAS: UMA EXPERIÊNCIA JÚNTO A AMAES.

Renata Resstel¹
Sabrina Santos Colodette²
Elisangela Coco dos Santos³
Alexandra Oliveira Aragão⁴

RESUMO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) está relacionado a um conjunto de situações que afetam as áreas relacionadas à comunicação, interação social e padrões comportamentais. Para a família, o diagnóstico tende a gerar adequações no sentido social, emocional e financeiro, o que exige enfrentamentos. Nesse sentido, o Qualificar ES, programa de qualificação profissional do Governo do Estado do Espírito Santo, voltado para inovação, empregabilidade e empreendedorismo, em parceria com a Associação de Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES), têm oferecido cursos de qualificação profissional para mães atípicas. Nesse contexto, o objetivo deste estudo envolve descrever a oferta de cursos e evidenciar a adesão por parte dessas mulheres. No ano de 2022, foram abertos dois editais: sendo o primeiro, com 40 vagas e 32 inscritas para o curso de Maquiagem e Design de Sobrancelhas; e o segundo, com 40 vagas e 28 inscritas. Ofertar cursos de qualificação profissional para mães atípicas durante o período de atendimento dos seus

1 Doutoranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Federal Darcy Ribeiro - UENF, resectidesept@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Microbiologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, sscolodette@gmail.com;

3 Doutoranda do Curso de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, elis-coco@gmail.com;

4 Mestre pelo Curso de Docência e Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santos - IFES, prof.ale.aragao@gmail.com;

filhos contribui para socialização, integração, aprendizado e pode oportunizar uma forma de composição de renda.

Palavras-chave: Qualificação Profissional. Transtorno do Espectro Autista. Políticas Públicas. Mães atípicas.

INTRODUÇÃO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova entidade nosográfica que vem agrupar os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), em decorrência da modificação no conceito de autismo infantil. Este, pode ser entendido como um conjunto de situações que se caracterizam pela tríade de prejuízos nas áreas relacionadas à comunicação, à interação social e a padrões comportamentais. A ampliação do conceito produziu uma reformulação no DSM-5 e no CID 10, em relação ao entendimento do autismo (LAMPREIA, 2009; BRASIL, 2013). A versão mais atual do DSM-5 descreve as características centrais do autismo como pertencentes a duas dimensões: a comunicação social e os comportamentos. (DSM-V, 2014). Para López-Pisón et al (2014 p. 402) o autismo é uma “síndrome comportamental, que compromete o desenvolvimento motor e neuropsicológico, dificultando a cognição, linguagem e a interação social da criança”.

No Brasil, o conceito de autismo está previsto pela Lei Berenice Piana nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A legislação tinha por objetivo instituir a garantia de direitos e proteção (BRASIL, 2012).

Uma alteração, que ampliou o direito de cidadania foi pontuada pela Lei nº.13.977 de 08 de janeiro de 2020, que introduz o símbolo da “fta quebra-cabeça”, mundialmente conhecido, em repartições públicas e privadas e a carteira de identificação de pessoa autista. Isso expressou o reconhecimento dessas pessoas e a visibilidade para seus familiares (BRASIL, 2020).

Para a família, a descoberta do diagnóstico da doença representa alterações no padrão de vida, devido à necessidade de adequar a sua rotina para o acompanhamento da criança em seu processo de desenvolvimento, o que pode gerar impacto social, financeiro e emocional (PINTO et al, 2017). Sanini e colaboradores (2010), afirmam que há evidências de intenso estresse nos cuidadores de crianças com autismo, especialmente nas mães, podendo ter, como uma das suas consequências, o desenvolvimento do quadro depressivo materno. A depressão materna pode afetar negativamente, tanto a mãe quanto a criança.

Para Weiss (2002), o autismo constitui-se em um grande desafio à maternagem, sendo que o suporte social e a escolaridade são fatores mediadores que favorecem o ajustamento familiar como um todo.

No Estado do Espírito Santo, desde 2001, está em funcionamento a Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES). Essa instituição consiste em um espaço administrado voluntariamente por pais e amigos de autistas. Sua gênese está relacionada à garantia da qualidade de atendimento complementar disponibilizado aos autistas e seus direitos (AMAES, 2023).

O Programa Qualifcar ES é uma política de Estado voltada para qualificação profissional, com vistas à geração de renda, empreendedorismo e empregabilidade que, em funcionamento desde 2019, vem possibilitando o ingresso no mundo do trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2021). Para grupos prioritários são realizados editais chamados de “Demanda Induzida”. Atualmente, seu catálogo de cursos compreende os eixos tecnológicos de: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Estética; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial.

Em 2022, um Convênio de Cooperação Técnica (CT nº. 003/2022) entre o Programa Qualifcar ES e a Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES), possibilitou que fossem ofertadas cursos de qualificação profissional para mães atípicas, enquanto aguardavam o atendimento do seus filhos. O objetivo estava relacionado à possibilidade de garantir a geração de renda complementar, promoção da autonomia e socialização (ESPÍRITO SANTO, 2022).

Com esse contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em descrever as ofertas de cursos realizados na Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES), por meio do Convênio de Cooperação Técnica, em parceria com o Programa Qualifcar Es como estratégia de profissionalização para mães de atípicas que frequentam a instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através da base de dados públicos colhidos através da oferta “Demanda Induzida”, como parte do documento de Acordo de Cooperação Técnica entre o Programa Qualifcar ES e à Associação de Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES). Por tanto, essa pesquisa tem por característica bibliográfica, exploratória e documental,

Além disso, adotou-se a divisão em dois momentos: bibliográfico e documental, utilizando recursos da rede de computadores e biblioteca virtual.

Conforme Gil (2002) esse tipo de recurso permite o acesso a periódicos de renome nacional e internacional.

Para a pesquisa bibliográfica, foram catalogadas referências que abordavam a temática com a utilização de descritores como transtorno do espectro autista, atuação de pais após o diagnóstico e mudanças na vida de pais pós-diagnóstico. Para a seleção por leitura de resumo, foram selecionados 11 artigos retirados de revistas científicas e legislação que descreve o assunto.

Em relação ao caráter documental, foram utilizados materiais jornalísticos, atas e editais disponibilizados nas páginas oficiais do Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI), Associação de Amigos dos Autistas do Espírito Santo e Programa Qualificar ES, que estão em formato eletrônico. O recorte da pesquisa documental foi a partir da data da assinatura do convênio em 2022.

A coleta de dados centrou-se na relação entre a oferta de cursos programados por demanda induzida e a adesão das mães atípicas. Cabe destacar que o processo de inscrição era realizado na própria associação e à qualificação ofertada no horário de atendimento de seus filhos. Como a adesão ocorreu em 2022, a coleta utilizou-se das ofertas do referido ano. Essa programação ficou a cargo da descrição do Convênio de Cooperação Técnica de número 003/2022, que objetivava a qualificação de familiares que frequentavam a AMAES. Assim foram apresentados os dados da primeira oferta com 40 vagas para o curso de maquiagem e design de sobrancelhas e à segunda oferta com 40 vagas para o curso de arte criativa.

Como proposta analítica, utilizamos a análise de conteúdo, que é descrita por Minayo (2013), com vistas a categorização e o agrupamento dos dados coletados. Assim, após a coleta de dados, pode ser estabelecidas três vertentes: as vagas para oferta de cursos e o número de mães inscritas. Essa correlação visa avaliar o interesse, procura e aceitação pela qualificação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A palavra autismo tem origem grega e significa “voltar-se para si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez por Bleuler, em 1911, não para criar uma nova entidade nosográfica, mas para nomear uma característica identificada em pacientes esquizofrênicos, relacionada à impossibilidade e/ou à grande dificuldade em se relacionarem socialmente (LAMPREIA, 2007).

Para Állan (2007), o Transtorno de Espectro Autista é uma desordem invasiva do desenvolvimento caracterizada por uma constelação de déficits de interação social, bem como um conjunto de movimentos corporais repetitivos estereotipados e por uma restrita área de interesses.

Os fatores relacionados ao desenvolvimento do autismo permanecem misteriosos e podem estar relacionados com a interação entre fatores genéticos e epigenéticos. Também é aceita a ideia de que seja uma desordem de aspecto neurológico, que se manifesta na área da comunicação e sociabilidade antes dos três anos de idade (ÁLLAN, 2007).

No Brasil a publicação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista apresenta o conceito legal, conforme expresso:

“I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012).

Essa política foi considerada um avanço e uma conquista para os pais de pessoas com TEA, uma vez que garante os direitos constitucionais como: o direito de pessoa deficiente, a qualidade de vida, saúde e tratamento adequado, o acesso à educação, moradia e trabalho que são próprios de todo o cidadão brasileiro. Outro reconhecimento ocorreu com a Lei 13.977/20, que aponta o reconhecimento nas repartições da simbologia que identifica o autismo (BRASIL, 1988; 2012; 2020).

AS MUDANÇAS FAMILIARES GERADAS PELO DIAGNÓSTICO DE TEA.

Ao receber o diagnóstico de autismo, a família precisa realizar ajustes, em especial, os pais. Como crianças com diagnóstico de TEA podem desenvolver maior grau de incapacidade cognitiva e dificuldade de relacionamento interpessoal, certamente terão necessidade de cuidado diferenciado, que inclui

adaptações da rotina escolar e de sua criação. Para que esse acompanhamento ocorra, é necessário uma reorganização familiar (GOMES et al, 2015).

Sobre esse aspecto, Prychodco e Bittencourt (2022) relatam que as principais mudanças que ocorreram na vida dos pais em razão da descoberta do diagnóstico de TEA em seus filhos, estão relacionadas ao emprego. Nesse contexto de adaptação, os pais tendem a reduzir sua jornada de trabalho ou adequar seu horário para acompanhamento dos seus filhos à terapias e tratamentos necessários para seu desenvolvimento.

Pondera Fernandes (2009) afirma que ser mãe de uma criança com desenvolvimento atípico pode ser estressante, na medida que existe uma sobrecarga adicional em todos os níveis: social, psicológico, financeiro e, também, nos cuidados com a criança. Assim, faz-se necessário a redução da carga horária de trabalho ou a busca por oportunidades próximas à residência ou à escola. A redução representa um impacto financeiro para a família para o provimento de suas necessidades. A proposta de realizar atividades que possam contribuir para o orçamento sem prejudicar o acompanhamento da criança, pode representar uma solução para a problemática de recursos.

Outro fato importante envolve a participação de familiares no desenvolvimento das crianças. Apesar dos avanços garantidos em lei, relacionados ao acesso a ensino formal, na prática, ainda existe resistência em relação à inclusão efetiva. Como forma de prover o acesso escolar, os pais acabam por optar pelo ensino de crianças no ambiente domiciliar. A inclusão e a aprendizagem possibilitam que a criança realize sua interação com o meio social e o desenvolvimento de atividades importantes para seu dia a dia (COSTA et al, 2020).

Com o propósito de contribuir para a ampliação da autonomia de pessoas com TEA e de apoio para suas famílias, foi criada, em 2001, a Associação dos Amigos dos Autistas do Estado do Espírito Santo (AMAES). Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, que tem como missão a luta pela defesa e garantia de direitos, através do acolhimento, atendimento, incentivo para autonomia e dignidade para familiares e pessoas com TEA (AMAES, 2023).

Mesmo com apoio de políticas que garantam visibilidade e da associação, a reorganização da vida familiar, para acompanhamento do cuidado, pode trazer impactos financeiros. A autonomia na geração de recursos, pode representar uma estratégia para complementação de renda familiar. E em alguns casos, a qualificação pode ser necessária.

Nesse sentido, em 2022 foi fomentado um Convênio de Cooperação Técnica de número 003/2022 entre o Programa Qualificar ES e a Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (AMAES).

“O Convênio de Cooperação Técnica tem por objeto a oferta de cursos, para os familiares dos atendidos pela AMAES, com o projeto “Cuidando de quem cuida”, por meio do Programa Qualificar ES, com a finalidade de garantir a qualificação dos familiares dos atendidos pela AMAES e a disponibilização da infraestrutura da AMAES ao Programa Qualificar ES, conforme Plano de Trabalho” (ESPÍRITO SANTO, 2022 p.1)

A cooperação técnica consistiu em uma parceria junto ao Programa Qualificar ES para que possa ser oferecido cursos de qualificação profissional às mães atendidas pela associação. Nessa parceria deveria ser considerado as necessidades do público alvo, bem como suas fragilidades. No plano de trabalho, inicialmente seriam cursos direcionados à Saúde e Bem Estar, composto por maquiagem e design de sobancelhas, com carga horária formativa de 40 horas. (ESPÍRITO SANTO, 2022).

RESULTADOS DA OFERTA DE CURSOS

O Qualificar ES realizou no ano de 2022, através do Convênio de Cooperação Técnica por “Demanda Induzida”, duas ofertas para qualificação das mães atípicas que frequentam a AMAES.

A primeira oferta foi para os cursos de Maquiagem e Designer de Sobancelhas. Em um segundo momento para o curso de Arte Criativa – Decoupage. A ideia consistiu em seguir a diretriz proposta pelo documento, que envolve preparar o ingressante para o mundo do trabalho, com foco na geração de renda (ESPÍRITO SANTO, 2021; 2022).

Assim, as ofertas de curso de qualificação, totalizaram quatro turmas, distribuídas nos horários matutino e vespertino. A escolha dos horários estava associada à permanência das mães no espaço e a sua realidade social.

A ideia inicial consistia em encontros duas vezes por semana. A carga horária de formação totalizou 40 horas na primeira oferta e 90 horas para a segunda oferta. Cabe ressaltar que o critério para aprovação estava relacionado à frequência ao curso.

Conforme expressa a tabela 1, na primeira oferta, foram disponibilizadas 40 para os cursos da área de Saúde e Bem Estar, com ofertas em dois turnos, totalizando 32 inscrições, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 - Curso de Maquiagem e Designer de Sobrancelhas: primeira oferta do Qualifcar ES na AMAES, 2022.

Turno	Quantitativo de Vagas	Quantitativo de Inscritos
Matutino	20	18
Vespertino	20	15
Total	40	32

Fonte: Qualifcar ES

Nessa primeira oferta foram disponibilizadas 20 vagas por turno, sendo a maior procura no período matutino. Das 32 inscrições realizadas para os dois turnos, todas concluíram o curso.

Já a segunda tabela, destaca a segunda oferta de cursos de arte criativa que seguiu o mesmo critério de ofertas no primeiro edital: 40 vagas, sendo o quantitativo de 20 vagas por turno.

Tabela 2 - Curso de Arte Criativa: segunda oferta do Qualifcar ES na AMAES, 2022

Turno	Quantitativo de Vagas	Quantitativo de Inscritos
Matutino	20	13
Vespertino	20	15
Total	40	28

Fonte: Qualifcar ES, 2022

Nesta segunda oferta, foi possível constatar que a escolha pelo horário do curso foi preferencialmente no turno vespertino, ao contrário da primeira oferta. O curso também foi ofertado no espaço da AMAES enquanto as mães aguardavam o atendimento dos seus filhos.

Ao final de cada curso foi realizada uma cerimônia de formatura com a entrega da certificação, que confere ao portador usufruto do saber aprendido. Para as mães que realizaram o curso de maquiagem e design de sobrancelha também foi entregue um kit empreendedor contendo materiais para as que desejassem iniciar a prática do empreendedorismo. Em alguns casos, a formatura representa um encontro com a escolarização, o que pode levar ao retorno para à escola, e o primeiro contato com uma certificação.

Nesse sentido, pode-se observar o sucesso do Qualificar ES junto à parceria com AMAES. O convênio estabelecido possibilitou o momento de espera de atendimento, ´por vezes ocioso fosse aproveitado. Um outro detalhe relacionado à escolha dos cursos: maquiagem e design de sobancelhas, envolve além da formação, cuidado com a própria autoestima e imagem. Arte Criativa possibilita o diálogo, enquanto ocorre a construção da peça a partir de materiais que podem ser aproveitados.

Outro fator consiste que para os familiares, o diagnóstico de autismo implica na necessidade de adequações na sua realidade, principalmente referente ao emprego. Isso pode representar um impacto financeiro e social para as famílias, conforme já apontado por Prychodco e Bittencourt (2022).

Assim, a proposta de qualificação dentro da AMAES, possibilita que, a princípio, familiares possam, dentro de suas possibilidades, descobrirem oportunidades de geração de renda e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a legislação brasileira, se enquadra em deficiência persistente e clinicamente significativa envolvendo a comunicação e a interação sociais, que envolvem a interação social; ausência de reciprocidade social; dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Nesse contexto, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é uma forma de reparação social e uma conquista para as famílias atípicas.

Seu diagnóstico tende a acarretar mudanças que envolvem a relação dos pais com o trabalho, no sentido de adequar horários para acompanhamento de seus filhos em terapias e, diante do investimento financeiro e falta de uma rede de apoio, muitas vezes, a mãe atípica se vê obrigada a abandonar a vida profissional para se dedicar integralmente aos cuidados com seus filhos com autismo. Essa mudança na rotina de vida tende a desencadear alterações financeiras, sociais e emocionais.

As mães atípicas, por muitas vezes, podem se sentir solitárias em sua rotina diária, pois muitas vezes, sacrificam sua vida social em prol do seu filho com autismo, pois estar em constante socialização pode trazer algum desgaste para essa mãe que está inserida numa sociedade capacitista que ainda estigmatiza as pessoas com deficiência.

Outrossim, essa mãe atípica pode se enxergar num cenário de abandono conjugal, culminando na necessidade de batalhar sozinha em prol do desenvolvimento de seu filho e sobrevivência. Nessas situações, a mulher se encontra na condição de alta vulnerabilidade social e, muitas vezes, sem possuir rede de apoio ou oportunidades para trabalhar, passa a viver na faixa de extrema pobreza, necessitando de políticas públicas assistencialistas.

Com o objetivo de promover justiça social, proporcionar socialização, construir/ampliar o **network** e estimular o empoderamento feminino, o convênio técnico entre o Programa Qualificar ES e a AMAES vem contribuindo para a qualificação profissional de mães que frequentam a associação.

Conforme constatado, os dois editais comprovam o interesse de familiares em participar das turmas de qualificação profissional. Isso pode ser constatado quando relacionado o número de inscritos e o número de formados, nos dois editais.

Assim, além de prover socialização, a parceria entre o Qualificar ES e a AMAES, proporcionou às mães atípicas um formato de atuação que pode contribuir para o seu bem-estar, pois a mesma além de receber os conhecimentos técnicos, possui a tranquilidade para estudar enquanto seu filho está no processo terapêutico.

Os cursos de Estética ofertados pelo Qualificar ES permitem que a mãe atípica possa empreender a fim de gerar sua própria renda. Após a finalização do curso, a aluna já é considerada uma profissional qualificada e com o kit empreendedor já pode realizar sua própria prestação de serviços, mesmo no conforto de seu lar, onde muitas das vezes, precisa estar para dar o acolhimento necessário ao seu filho com autismo.

A socialização promovida pela convivência em sala de aula com outras mães atípicas e os conhecimentos acerca das possibilidades de empreendedorismo podem estimular essas mulheres no empreendedorismo por cooperativa.

Atualmente, com a criação do Programa Qualificar ES Empreendedor, essa aluna egressa pode buscar auxílio e consultoria para o gerenciamento do seu negócio, bem como buscar financiamento com juros baixos devido ao fato de ser uma aluna egressa do Qualificar ES.

Outro benefício para as mães atípicas é que o contato com cursos de qualificação profissional podem estimulá-las a buscar elevação de escolaridade, principalmente, quando esta mulher diante do diagnóstico do autismo pode ter

interrompido os seus estudos para cuidar integralmente de seu(s) filho(s) com autismo.

Políticas públicas voltadas para qualificação profissional gratuita da população deveriam ser amplamente replicadas pelo território nacional, sobretudo para mulheres em condição de vulnerabilidade social, como é o caso de muitas mães atípicas, visto que a frequência do autismo na população tem cada vez mais aumentado devido aos avanços científicos e o acesso mais facilitado ao diagnóstico.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos são direcionados, primeiramente, para todas as mães atípicas que aceitaram viver a experiência da qualificação profissional ofertada pelo Qualificar ES que, por sua vez, tem sido reconhecido pela população capixaba como um Programa de transformação de vidas.

Devemos agradecer a todos os servidores públicos que se empenham na gestão e logística que envolve a operacionalização de um Programa que já alcançou os 78 municípios do Espírito Santo.

E, por fim, a todos os professores que se dedicaram a essas mães atípicas, se comprometendo não só com as competências técnicas, mas muitas vezes, acolhendo essas mulheres em suas vulnerabilidades e promovendo elevação de autoestima e empoderamento feminino.

REFERÊNCIAS

ÁLLAN, Sylvio. **Intencionalidade, linguagem e análise do comportamento**. Dissertação (Mestrado em Teoria da Pesquisa e do Comportamento) 142p. Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará: Belem, 2007. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufnd/Record/UFGA_102bc0712c19cd204aa6401ab6ea758b>. Acesso em: 23 mar 2023

AMES. Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo. Home page. 2023. Disponível em: <<https://amaes.org.br/sobreaamaes/>>. Acesso em 10 fev 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2014

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 10 fev 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13977 de 08 de janeiro de 2020**. Institui a carteira de identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2>. Acesso em: 17 mar 2023.

COSTA, Luana Marcio Barros; GONÇALVES, Kariny Guedes Alves Menezes, RODRIGUES, Isabel Cristina Santos, SANTOS, Maria Jessica Pereira Dos, LIMA JUNIOR, Joel. Autismo e suporte familiar: Relações afetivas estabelecidas entre crianças com autismo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 06, pp. 25-44. Setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/autismo-e-suporte>>. Acesso em: 18 abr 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei ordinária 11.308 de 17 junho de 2021**. Institui o Programa Qualificar ES. Vitória, 2021. Disponível em: <leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-11308-2021-espírito-santo-institui-o-programa-estadual-qualificar-es-no-ambito-do-governo-do-estado-do-espírito-santo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 de mar 2022

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Económico. **Convênio de Cooperação Técnica 003/2022**. Vitória, 2022. Disponível em: <<https://e-docs.es.gov.br/d/2022-5MTZMZ>>. Acesso em 10 fev 2022

FERNANDES, F. **Famílias com crianças autistas na literatura internacional**. Revista Soc Brasileira de Fonoaudiologia, 2009.

GOMES, Paulyane T.M; LIMA, Leonardo H.L; BUENO, Mayza K.G; ARAÚJO, Liubiana A.; SOUZA, Nathan M. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, n. 91, v. 2, Mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDCrZ-5bxWCn47v/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 fev 2023

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan/mar. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WMg8wtWKDzbsGnvGRXG6GZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 mar 2023.

LAMPREIA, Carolina. Perspectiva da pesquisa prospectiva com bebês irmãos de autistas. **Psicologia e Profissão**, João Pessoa, v. 29, n. 1, p. 160-171, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/gV3TDqHtckwcM4S3KLFsSb-T/?lang=pt>>. Acesso em:

LOPEZ-PISON, J. GARCIA JIMÉNEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L; PÉREZ DELGADO, R. GARCÍA-OGUIZA, A. PENA-SEGURA, J.L. Nuestra experiencia en el diagnóstico etiológico del retraso global del desarrollo y discapacidad intelectual: 2006-2010. **Neurologia**. n. 29, v. 7. pág. 402-7, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213485313002466>>. Acesso em: 17 mar 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz; TORQUATO, Isolda Maria Barros; COLETT, Neusa; REICHERT Altamira Pereira da Silva, SOUZA-NETO, Vinicius Lino de; SARAIVA, Alynne Mendonça Saraiva. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaucha de Enfermagem**. Porto Alegre, n. 37, v. 3, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?lang=pt>>. Acesso em: 17 mar 2023

PRYCHODCO, Robson Celestino, BITTENCOURT, Zelia Zilda Lourenço de Carvalho. Desafos no cotidiano de famílias com crianças e adolescentes com Transtorno do Espéctro do Autismo. **Revista de Psicologia**, Cariri, v. 16, n. 63, pág. 204-221. out. 2022. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 10 fev 2022

SANINI C. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo**. Psicologia Reflexiva Critico,2008.

WEISS, M. J. **Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical Children**, Children with mental retardation. Autism, 2002.