EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Especial Inclusiva

40

VOLUME

Editora Poisson

Editora Poisson
(organizadora)

Educação no Século XXI - Volume 40
Especial, Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação no Século XXI - Volume 40 – Especial, Inclusiva /Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson,2019

Formato: PDF
ISBN: 978-85-7042-167-8
DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Especial 3. Inclusiva
I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: A educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil 08

Elzimeire Coelho Matos, Maria Dilma Lima, Anna Cristina Sousa Menezes

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP01

Capítulo 2: Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional..... 13

Hildete Xavier de Oliveira, Jadson Justi, Judith Martins Antunes

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP02

Capítulo 3: Implicações didáticas da implantação de currículo funcional natural em APAE do Planalto Norte Catarinense 20

Deysi Maia Clair Kosvoski

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP03

Capítulo 4: Hortas Orgânicas: Instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial no Municipio de Mossoró/RN 27

Dulcilene Leite de Amorim Moraes, Ivana Conceição Porto Moraes, Rosa Maria da Costa Siqueira, Rosilene da Costa Bezerra Ramos

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP04

Capítulo 5: Influência da vitimização infantil no comportamento desviante: A perspectiva dos educadores..... 34

Edilene Teixeira de Souza

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP05

Capítulo 6: A língua brasileira de sinais e a sua importância no âmbito educacional e social: A prática de educacional e social. 44

Elma Felipe de Araujo Ferreira da Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP06

Capítulo 7: A importância do trabalho colaborativo entre intérprete educacional e professor regente no ensino fundamental..... 48

Juliana do Nascimento Farias, Vanderlei Balbino da Costa

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP07

SUMÁRIO

Capítulo 8: O olhar do professor sobre o aluno surdo: Um estudo numa Escola Municipal de Parnaíba-PI..... 54

Maria Aurioneida Carvalho Fernandes, Elisangela Maria de Oliveira, Francivane Pinho de Souza, Regina de Fátima Mendes Schmidlin, Jucyara da Silva Coelho

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP08

Capítulo 9: Deficiência Auditiva : Um olhar sobre a inclusão a partir da perspectiva dos professores, Intérpretes e Coordenadores de uma Escola Privada na Cidade de Imperatriz-MA 61

Francisco Sousa da Silva, Deusilene da Silva Alencar, Maika Rodrigues Amorim, Cristina Sousa da Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP09

Capítulo 10: A inclusão do aluno surdo no ensino superior: Experiência na Universidade Federal do Acre..... 70

Maria Aldenora dos Santos Lima, Élida Furtado do Nascimento

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP10

Capítulo 11: Reflexão sobre dificuldades enfrentadas por professores no processo de inclusão de crianças autistas em escolas públicas brasileiras 77

Maria da Conceição Coringa dos Santos

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP11

Capítulo 12: ABC Autismo: Um aplicativo móvel para auxiliar na alfabetização de crianças com Autismo..... 83

Mônica Ximenes Carneiro da Cunha, Ezequiel Batista Farias, José Wellison Silva de Souza, Lukas Teixeira Carvalho.

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP12

Capítulo 13: Os protocolos de cuidado na creche: Uma das formas de cuidar compartilhado entre educadores e pais 96

Edileide Ribeiro Pimentel

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP13

Capítulo 14: Distorção idade-série, um estudo de caso no Alto Sertão Paraibano..... 101

Bárbara Barbosa Viana

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Direitos universais: Educação de jovens e adultos e o exercício da cidadania. 106

Maria de Lourdes Silva Lima, Edna Maria Mendes Pinheiro Costa, Vera Rejane Gomes, Mailson Martinho, Marcos Serra Luz.

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP15

Capítulo 16: Quando jovens e adultos aprendem, portas e janelas se abrem em seus caminhos..... 112

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem, Frizete Oliveira

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP16

Capítulo 17: Formação docente na educação de jovens e adultos: Interfaces com a prática educativa..... 119

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha, Maria da Glória Carvalho Moura

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP17

Capítulo 18: A questão da frequência escolar como requisito para obtenção do Programa Bolsa Família..... 127

Luciane Gruba, Lana Maria Pinheiro Furtado

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP18

Capítulo 19: Os desafios da política de cotas na Educação Superior Brasileira no Século XXI..... 139

Ana Paula Souza do Prado Anjos, Marilde Queiroz Guedes

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP19

Capítulo 20: O Auto do Círio da Escola Vera Simplício: Uma ação pedagógica de protagonismo e valorização da cultura local 145

José Antônio Cardoso Souza, Simone de Oliveira Moura, Wagner Neves Magno

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP20

Capítulo 21: Educação do campo, mística e imaginário social: A importância da mística enquanto ação Pedagógica..... 151

Eunice Simões Lins, Márcia Medeiros Figueiredo, Dayanna Alves Cavalcanti

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP21

SUMÁRIO

Capítulo 22: Rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI) como espaços de cuidado integral e educação emocional 157

Linda Siokmey Tjhio Cesar Pestana

DOI: 10.36229/978-85-7042-167-8.CAP22

Autores 164

Capítulo 1

A educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil

Elzimeire Coelho Matos
Maria Dilma Lima
Anna Cristina Sousa Menezes

Resumo: O artigo vem tratar da educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil, com o objetivo de estudar e relatar sobre sua efetivação. Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica qualitativa com embasamento teórico sobre a temática em que é demostrado diversos entraves que impedem uma oferta do ensino com qualidade no que se refere à educação especial no país. Para compreender como se deu a história da educação especial é primordial perceber o processo evolutivo de inclusão no Brasil, em que culturalmente a deficiência foi transmitida de forma pejorativa e que portanto na lógica de mercado pessoas com deficiência não deviam ocupar espaços no trabalho e na escola. Mas ao longo dos anos, avanços foram sendo conquistados e mudanças foram implementadas com a criação das legislações. Atualmente as escolas passaram por adequações nas práticas pedagógicas, os alunos ocupam o mesmo espaço na sala de aula regular. Porém ainda exige-se melhores investimentos na educação inclusiva para corresponder com as subjetividades dos alunos, principalmente com melhorias na estrutura física e material.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a qualidade e o acesso à educação são um grande desafio, principalmente no que tange ao ensino público. O poder público atende a determinação legal que garante a educação como um direito de todos. Porém, a situação de muitas escolas é precária, o investimento na qualificação dos profissionais de educação é mínimo e em algumas cidades inexistentes, reforçando dessa forma, apenas as práticas de garantia de acesso, mas não a oferta da qualidade do ensino.

Diante das propostas apresentadas no curso de Pedagogia, em particular na disciplina de Educação Especial, possibilitou-nos enquanto éramos estudantes uma reflexão acerca das políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva. Neste viés de busca por uma educação de qualidade se faz necessário compreender o processo evolutivo de inclusão no Brasil.

Para realização do presente trabalho, alguns caminhos metodológicos foram necessários. Durantes todas as aulas de Educação Especial do período fomos apresentadas a vários conceitos e perspectivas sobre educação especial e inclusiva, e sobre a definição de pessoas com necessidades especiais. Foram feitas leituras de diferentes textos e artigos sobre temas como a Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, resoluções, decretos, leis. Discussões e socializações voltadas para o debate sobre a importância da qualidade no ensino da pessoa com deficiência.

Em uma dessas aulas a professora nos apresentou um estudo de caso fictício retratando as dificuldades de um aluno cego em uma escola sem condições para recebê-lo, com base nesse caso a turma levantou vários problemas observados, destes problemas elaboramos em turma uma pergunta norteadora. Partindo da pergunta “Como as políticas públicas devem buscar mecanismos para efetivar ações em prol de Educação de qualidade?” individualmente elaboramos um texto que foi entregue para correção.

Estes textos tiveram como metodologia exclusivamente a pesquisa bibliográfica. Usamos como embasamento teórico todos os textos que nos foram oferecidos em sala de aula. Após a correção dos textos, nos foi proposto pela professora à formação de trios para elaboração de um artigo partindo dessas produções individuais. Começamos o trabalho em grupo com a leitura das produções para sugestões e pequenas alterações. Posteriormente conseguimos sincronizar as produções encontrando a coerência entre as ideias e como produto, apresentamos este artigo.

Araújo e Sastre (2009, p. 26) à respeito discorrem que: “O conceito educativo de aprendizagem baseada em problemas afasta a perspectiva da compreensão de conceitos comuns, e a situa na capacidade de desenvolver novos conhecimentos. O objetivo do trabalho [...] é “aprender a fazer” a “fazer na ação”. O autor menciona os benefícios que a aprendizagem baseada em problemas proporciona aos que dela fazem uso, assim como favorece o crescimento do acadêmico, enquanto eterno aprendiz.

Dessa forma, podemos afirmar que o enfoque metodológico aplicado no desenvolvimento deste artigo é a “Aprendizagem Baseada em Problemas” que consiste na busca por soluções através das hipóteses que os próprios alunos desenvolvem para enfrentar os desafios/problemas que se apresentam, tanto na atuação acadêmica quanto para solução de problemas do cotidiano.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Historicamente a deficiência foi conceituada como algo negativo e isso pode ser visto claramente no comportamento da própria sociedade em relação a ela. A forma de encarar a deficiência até mesmo no seio familiar num primeiro momento causa um impacto muito forte, e isso representa como de fato o imaginário das pessoas concebe seus efeitos para o viver no meu social.

Desta forma a sociedade reproduz por falta de informação a ideia de que o deficiente não é capaz, pois apresenta um posicionamento oriundo de um processo histórico em que o homem era valorizado pela estética, passando o deficiente a ser considerado como aquele que não gera lucro, que não tem capacidade de aprender, e, portanto que não deve ocupar uma posição na sociedade. É esta ideologia transmitida por gerações que ainda permanece viva entre nós, apesar de ser lamentável.

Mas é somente com a LDBEN nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que em seu art. 9º os alunos com deficiência são mencionados como detentores de direito à educação com tratamento especial. Dessa forma, nele está descrito que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo [sic] com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971)

Embora tenhamos consciência que ações efetivas em relação a essas necessidades não tenham sido realizadas como deveriam, é coerente afirmar que mesmo diante de tantos atrasos e descuidos, o primeiro passo para que um direito do cidadão seja garantido é o estabelecimento formal desse direito através de uma política. Pois ainda que ele não seja atendido a contento, o cidadão tem respaldo para cobrar do poder público o cumprimento dos seus direitos.

A partir da nova Constituição Brasileira (1988) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (1994), o acesso a educação é garantido legalmente a todos sem discriminação incluindo todas as pessoas com necessidades especiais. Mas entre os textos legais e a efetivação das práticas existe uma lacuna que precisa ser preenchida, pois o direito somente nos artigos e incisos não garante uma prática inclusiva, principalmente em um país onde a educação regular para pessoas comuns não atende as necessidades básicas.

Destaca-se assim, a criação no ano de 1994 da Política Nacional de Educação de Educação Especial que descreve com clareza e pode ser visualizada no documento do Ministério da Educação a seguinte assertiva (BRASIL. MEC, 2014, p. 3, grifo nosso):

> [...] condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que 'possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos 'normais''.

Nesse trecho da própria política percebemos que existia exclusão (ou porque não dizer que ainda existe) às crianças com deficiência que apresentavam uma maior dificuldade de aprendizagem, podendo continuar afastadas geograficamente dos colegas sem deficiência. Ou seja, esse documento não levava em conta as potencialidades da criança e nem tampouco uma reformulação das práticas pedagógicas em sala de aula. Outro ponto que pode ser destacado nesse trecho é que os alunos sem deficiência aprendiam num mesmo ritmo, pelo menos era o que dizia no fragmento, pois a criança com alguma deficiência estava condicionada ao distanciamento das demais pelo próprio fato das condições que ela apresentava, não a possibilitar de acompanhar a turma.

No entanto, é somente em 2010 através da resolução CNE/CEB nº 04 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que é estabelecido em seu art. 29 a inclusão da criança com deficiência nas salas comuns de ensino regular.

> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL. MEC, 2010, p. 10)

É sabido que historicamente o sistema de ensino vem superando a exclusão e os entraves para atingir uma educação de qualidade, esse reconhecimento vem surgindo a partir de uma nova forma de conceber a igualdade e as oportunidades, pois no contexto social, a educação sempre foi uma questão de privilégios, nem sempre foi assegurado a mesma forma de acesso a todos, e em especial ao deficiente.

3 DISCUSSÕES

O processo de democratização da escola não foi acompanhado de um planejamento e suporte necessário para realizar o processo de escolarização das crianças comuns, imagine conseguir atender as necessidades educacionais de crianças com deficiências em um ambiente quente, pequeno, com um número grande de crianças, sem recursos, sem profissionais e em muitos dos casos sem o apoio da gestão para realizar o processo de ensino dessas crianças. O que se viu é descrito com excelência por Bibiano (2011, p. 49) em que diz: "Nos últimos dez anos, período em que a inclusão se tornou realidade, o que se viu foi a escola atendendo esse novo aluno ao mesmo tempo que aprendia a fazer isso."

Assim, percebemos muitas escolas despreparadas para o atendimento desses alunos especiais, principalmente na perspectiva inclusiva. As dificuldades vão desde a inadequação da estrutura física das escolas até a questão cultural de alguns profissionais que ainda veem os alunos pela perspectiva médica de deficiência. Não é possível incluir sem políticas concretas, acesso não significa permanência, tampouco garante que a educação aconteça de fato. O sistema determina, as escolas cumprem seu papel. Mas isso pode simplesmente maquiar a exclusão, e a realidade em algumas escolas pode ser a de alunos que vão todos os dias para escola para aumentar as estatísticas e acabam sendo esquecidos nos cantos das salas, pois os profissionais muitas vezes não sabem o que fazer com eles.

Os investimentos do poder público para o atendimento educacional de qualidade para os alunos ditos normais são mínimos, o discurso é sempre o mesmo, e a ordem é fazer sempre mais com menor custo. Então é perceptível, que as políticas públicas de adequação para um atendimento de qualidade ao alunado especial se tornam mais difícil. Pois, além de uma escola com boa estrutura, com recursos necessários a todas as crianças para um aprendizado produtivo, o atendimento do alunado especial requer recursos especiais, formação profissional adequada, currículo e práticas pedagógicas adaptadas a cada necessidade, o que gera ao poder público um maior investimento.

> [...] por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão necessariamente, ao alcance de todas as escolas e, muito menos, dos professores [...] (CARVALHO, 2008, p. 55)

Desta forma temos a escola como um espaço de educar, e que pode assegurar novas oportunidade e valorização das pessoas com deficiência. As políticas da educação inclusiva vêm superando os entraves no ato de educar, porém precisam de maiores adequações estruturais nas escolas, assim como efetivação de práticas pedagógicas voltadas para educação inclusiva.

Portanto é possível a efetivação de um atendimento educacional de qualidade, desde que haja os investimentos necessários. Não é possível atender bem alunos com necessidades especiais ou sem em estabelecimentos de ensino sucateados e com profissionais desmotivados por diversos motivos.

4 CONCLUSÃO

Proporcionar condições materiais na escola que facilite o processo de ensino; garantir melhores salários aos professores que estão no fazer diário buscando formas de mediação; e viabilizar apoio na orientação pedagógica e ajuda técnica aos profissionais que lidam com crianças que apresentam deficiências faz toda a diferença num contexto em que uma boa parte das experiências que se tem conhecimento é de descaso, omissão e descompromisso.

Conhecer bem as necessidades de cada criança e estabelecer a troca de informações entre o professor e o responsável pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve ser uma atividade diária, bem como o estabelecimento dos conteúdos e o uso de materiais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno. Por fim, a família deve ter ciência do caminho em que o seu filho com deficiência está sendo orientado para a partir de então poder dialogar, negociar e quando necessário cobrar soluções para as dificuldades que vierem a se apresentar no processo de aprendizagem da criança.

Comportamentos como esses podem ajudar na construção de uma cultura em que a inclusão seja um projeto da escola, em que professores, gestores, profissionais de apoio, secretarias de educação e família estejam em sintonia na busca de mecanismos que efetivem ações em prol de uma educação de qualidade para todos. Distanciando assim a escola dos improvisos e possibilitando uma ação racional, planejada e sistematizada na educação.

REFERÊNCIAS

[1] ARAÚJO, Ulises F.; SASTRE, Genoveva. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009.

[2] BIBIANO, Bianca. É possível resolver: experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades especiais. Nova Escola, ago. 2011.

[3] BRASIL. MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 19 mar. 2016

[4] BRASIL. MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014. Acesso em: 19 mar. 2016.

[5] BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 19 mar. 2016.

[6] CARVALHO, Rosita Edler. A classificação de funcionalidade e sua influência no imaginário acerca das incapacidades. In.: _____. Escola inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2008.

[7] MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

[8] ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de Educação do Ideau, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

Capítulo 2

Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional

Hildete Xavier de Oliveira
Jadson Justi
Judith Martins Antunes

Resumo: A inclusão visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. A característica da escola inclusiva é a de um espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano. Diante de tal realidade, levanta-se a questão pragmática de que uma sociedade deve adaptar-se às necessidades de indivíduos que apresentem deficiência física, mental e sensorial para que estas possam desenvolver-se em todos seus aspectos dimensionais. A escola atual apresenta muita dificuldade em incluir os deficientes que recorrem de um objetivo de aquisição de conhecimento oferecido em ambiente escolar. O objetivo deste estudo é mencionar concepções acerca da prática inclusiva do deficiente auditivo em ambiente educacional. A metodologia adotada nesta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação de natureza qualitativa, com coleta de dados realizada por intermédio de entrevistas gravadas, semiestruturadas. O presente estudo foi realizado em uma instituição de ensino do Estado de Mato Grosso, onde aconteceram as entrevistas individuais. Participaram desta pesquisa profissionais com ligação, direta ou indireta, em processos educacionais de alunos com deficiência auditiva. Foi elaborado um instrumento específico para a presente pesquisa com questões semiestruturadas. Os resultados encontrados evidenciam a necessidade de maior conhecimento para adequado atendimento dos alunos deficientes auditivos. Concluiu-se que a prática inclusiva do deficiente auditivo não tem acontecido em sua totalidade no âmbito escolar, por falta de formação adequada. Existe necessidade de aprimoramento na formação continuada, para que haja melhor desenvolvimento das competências necessárias para atendimento ao aluno com diminuição da acuidade auditiva.

Palavras-chave: Práticas inclusivas. Deficiente auditivo. Escola.

1.INTRODUÇÃO

A escola, pública ou privada, necessita voltar-se ao trabalho de ensino e de aprendizagens. Precisa ser um lugar privilegiado para que ensine a pensar. Não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade. De acordo com Justi e Freire (2013), valores se relacionam diretamente com a perspectiva ética e, paralelamente, com aspectos morais vivenciados socialmente.

O ambiente educacional inclusivo surge, então, com o objetivo de reverter o quadro de excludentes de nossa sociedade. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997).

Para Sassaki (2006), a inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência para que estas possam desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. A escola, em nossos dias, tem muita dificuldade em incluir os deficientes que a ela recorrem para adquirir conhecimentos, sejam eles criança ou adulto. Segundo Mantoan (1998), incluir significa integrar um aluno ou um grupo na educação regular, o que lhe é de direito, num espaço que possibilite exercer a cidadania e ter acesso aos diferentes saberes. De acordo com Lacerda (2007), a inclusão está limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar.

A escolha do tema deste estudo surgiu após observações sistemáticas dos autores desta pesquisa ao longo da jornada profissional, quando se deparavam com alunos surdos se matriculando na escola, e, ao longo do tempo, iam percebendo dificuldades exacerbadas em seu aprendizado. Tal situação fez a necessidade de investigação dos possíveis fatores que podem contribuir para realidade observada, sendo que essa descrição foi direcionada ao aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não deixando de ressaltar quais características inclusivas a escola necessita para incluir o deficiente auditivo.

Segundo Aranha (2004), escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. No decorrer dos anos, muito se tem falado sobre o termo inclusão. Leis têm surgido para que se garanta a acessibilidade do deficiente auditivo ou de qualquer pessoa que tenha uma dificuldade física, mental ou mesmo sensorial.

A experiência vivida pelos autores deste estudo observa que a escola ainda não conseguiu seguir os passos específicos de uma escola inclusiva contemporânea, pois em sua maioria os profissionais que nela estão inseridos ainda não estão devidamente formados ou conhecem os procedimentos para se lidar com o aluno deficiente. Diante da realidade enfrentada no dia a dia laborativo, os autores deste trabalho discutem sobre as características de que necessita a prática educativa para que a inclusão do deficiente auditivo aconteça de fato, e o aluno se sinta incluído, e não apenas inserido no contexto escolar. Ressalta-se, também, a relevância que este estudo traz no esclarecimento para o meio acadêmico e comunidade geral no que se refere à reflexão sobre possíveis mudanças efetivamente pragmáticas no ambiente prático de atendimento educacional.

Para tanto, o objetivo deste estudo é mencionar concepções acerca da prática inclusiva do deficiente auditivo em ambiente educacional.

2.PRÁTICAS INCLUSIVAS

O ambiente escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e constituído de forma única, na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (PONTELO; MOREIRA, 2008). Para Fávero (2004, p. 53), a escola "[...] é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano [...]".

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (GUARINELLO et al., 2006; LACERDA, 2007; MALLMANN et al., 2014).

Por sua vez, a inclusão, antes de tudo, significa "deixar de excluir", "[...] Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para deixar de excluir, a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos [...]" (FÁVERO, 2004, p. 38).

Mantoan (2003, p. 75) ressalta que nas situações de integração escolar:

> [...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

A inserção delimita a forma de atuação do professor, pois, na maioria dos casos, não lhes são dadas condições favoráveis para que este possa atender às necessidades educacionais das crianças especiais presentes em sala (SASSAKI, 2006).

De acordo com Prieto (2006), os desafios da educação devem ser enfrentados com rigor. O cumprimento da matrícula do aluno regular não pode ser visto como obrigação, mas sim como possibilidade de avanço educacional.

Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes (MALLMANN et al., 2014). O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares, e não somente colocados na 'corrente principal'. Desde o começo das discussões teóricas, a meta da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular (MANTOAN, 2003).

A construção de uma educação inclusiva nas escolas de ensino regular da rede pública de educação começa a partir do reconhecimento das suas diferenças significativas com o convívio e o enfrentamento de novos desafios em um mundo globalizado (GUARINELLO et al., 2006; SKLIAR, 2003). É extremamente necessário que conheçamos o outro reconhecendo nele sua capacidade criadora e independente, respeitando e compreendendo essas diferenças como potencial de transformação de vida (LACERDA, 2007; SILVA, 2006).

3.METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação de natureza qualitativa com a coleta de dados realizada por intermédio de entrevistas gravadas, semiestruturadas. Para Denzin e Lincoln (2006), estudo com essa descrição metodológica se justifica por ser um método que envolve uma abordagem interpretativa, ocorre no *setting* natural e busca entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Na medida em que este estudo busca identificar concepções de profissionais ligados direta ou indiretamente com o processo educacional de alunos com deficiência auditiva, considerou-se, diante o exposto, a abordagem qualitativa como o método mais adequado para o desenvolvimento deste estudo.

O presente estudo foi realizado em uma instituição de ensino do Estado de Mato Grosso. Participaram desta pesquisa quatro profissionais, os quais se envolvem direta ou indiretamente com a escolarização dos alunos da EJA. Os participantes foram selecionados pelos autores deste estudo no intuito de se ter uma visão ampla das concepções deles sobre a inclusão do deficiente auditivo em ambiente educacional. Todos os passos desta pesquisa foram avaliados e autorizados pelos responsáveis do local da instituição educacional.

O critério de inclusão dos participantes deste estudo foi de serem funcionários do quadro efetivo com, no mínimo, dois anos de prática profissional vinculados à atuação com alunos de acuidade auditiva diminuída. Este estudo foi realizado unicamente pelos pesquisadores que estabeleceram toda a orientação necessária para os quatro participantes antes do procedimento de entrevista.

Com o objetivo de coletar subsídios para desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os quatros integrantes que voluntariamente aceitaram participar deste estudo, a fim de contribuir com o desenvolvimento da ciência. Ao levar em consideração o objetivo do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, que, de acordo com Minayo (2014), parte da elaboração de um roteiro, isto é, intencionalmente o(s) pesquisador(es) recolhe(m) informações por intermédio das falas dos participantes. Essa técnica metodológica visa facilitar a abertura, amplia e aprofunda a comunicação.

Para a coleta das informações, utilizou-se a sala de estudos, disponibilizada pela direção da instituição, bem como gravador de áudio para o registro da fala dos participantes. Vale ressaltar que, na coleta de dados, não houve nenhum tipo de intercorrência que pudesse influenciar nos resultados do estudo.

As entrevistas foram realizadas individualmente, e seu roteiro foi construído com base nos questionamentos elaborados pelos autores deste estudo. No entanto elaborou-se o roteiro semiestruturado para esta pesquisa, com duas perguntas direcionadoras: a) O que você entende por inclusão?; b) Que características tem a inclusão na escola?

Em relação aos procedimentos, enviou-se um pedido de autorização para a direção da instituição esclarecendo o interesse no desenvolvimento desta pesquisa com seus funcionários. Após a autorização por parte da direção da entidade, os autores solicitaram aos quatro funcionários selecionados para este estudo que escolhessem um horário adequado, fora de seu turno de expediente para a realização das entrevistas individuais.

Os entrevistados foram informados e orientados sobre a relevância desta pesquisa, e todas as dúvidas sanadas antes das entrevistas no que se refere ao local, aceite voluntário, instrumento de coleta de dados, funcionários envolvidos e cronograma do estudo. Após a realização da etapa de esclarecimentos prévios, bem como aceite voluntário em participar deste estudo, marcou-se o início das entrevistas.

Todo o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa teve uma perspectiva qualitativa embasado nas diretrizes de Lüdke e André (1986) e Dias (2000), que descrevem que o processo de coleta bem como seu significado são os focos principais de abordagem a fim de resultar em considerações efetivamente válidas para o meio científico.

4.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se, aqui, os dados das entrevistas bem como a discussão literária. A entrevista foi composta por uma única fase em que participaram quatro funcionários. Todos os participantes desta pesquisa são funcionários ligados diretamente ou indiretamente com o processo educacional de alunos com diminuição da acuidade auditiva. Os participantes entrevistados trabalham na instituição numa média de dois a dez anos, e o grau de escolaridade deles varia de ensino superior a pós-graduação em nível *lato sensu*.

Para uma melhor apresentação dos dados e garantia de anonimato, os participantes são identificados com P1, P2, P3 e P4 (equivalentes a participante 1, 2, 3 e 4), e as respostas obtidas em itálico e com recuo para melhor visualização.

A primeira questão feita foi: *O que entende por inclusão?* As respostas obtidas foram bem diversificadas sendo:

> *Inclusão vem a ser hoje uma forma de assegurar direitos das pessoas; essas pessoas principalmente aquelas que são um tanto discriminadas pela sociedade... Aquelas pessoas que têm uma dificuldade maior de participar dos programas e também... A inclusão hoje é vista como um programa do governo que está previsto na Constituição Federal.* (P1)
>
> *Inclusão, hum... Assim que é incluir... Mais incluir o quê? Muitas vezes as pessoas pegam as pessoas deficientes né... Falam que está incluindo dentro dessa sala de aula, mais muitas vezes só está dentro da sala de aula, mas é deixada de lado e isso não é trabalhado de maneira correta... Incluir é incluir nas atividades.* (P2)
>
> *Inclusão é você proporcionar ao aluno seja ele é... Seja ele portador de necessidades especiais, seja ele é... como que eu poderia explicar... O que eu entendo por inclusão é incluir né, no processo, na sociedade, na educação todas aquelas pessoas que se sentem excluídas de alguma forma, seja pela sua condição*

> *física, seja pela sua condição econômica, seja pela sua condição social diante de toda sociedade.* (P3)
>
> *Na verdade eu não sei muito sobre inclusão... não sei o que significa integralmente.. por não ter leitura para isso, entende?* (P4)

Diante das respostas obtidas, pode-se perceber que os participantes entrevistados têm o conceito de inclusão distanciado da realidade literária quando mencionada por Mantoan (1998), que descreve que incluir tem o significado de interação com um aluno ou um grupo na educação regular, o que lhe confere direito a um ambiente que possibilite exercer a cidadania e ter acesso a todos os saberes necessários. Para Bastos (2004), a inclusão é o motivo para que a escola se organize e os docentes aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço respaldado na atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Observa-se também que, nesta perspectiva de pensamento sobre inclusão, a escola dificilmente conseguirá incluir o aluno deficiente auditivo, que, muitas vezes, já está inserido no ambiente educacional, porém suas necessidades não são atendidas, por falta de conhecimento dos profissionais a ele vinculado (LACERDA, 2006). Verifica-se também que a não compreensão do que é inclusão leva-os a não identificar adequadamente as características da escola inclusiva.

A segunda questão direcionada foi: *Que características tem a inclusão na escola?* As respostas obtidas foram:

> *A escola inclusiva tem que ter primeiramente profissionais habilitados preparados para trabalhar essa diversidade, essa inclusão.* (P1)
>
> *Ixiiii. Tem acessibilidade a tudo né... ter desde acessibilidade, desde a entrada. Se for pra pessoa deficiente auditiva, a profissional tem que ter uma formação adequada. Tem que ter alguém dentro da sala de aula que saiba se comunicar com essa pessoa auditiva.* (P2)
>
> *Eu acho que a característica da escola tem que ser na sua totalidade, ela tem que proporcionar a todo aluno, a toda pessoa, a todo cidadão, condição tanto de estar nessa escola... Acredito que uma escola inclusiva ela deva proporcionar a sua clientela, uma situação de totalidade que ela tenha acesso a todo conhecimento, todo espaço, a toda mediação de interação, pra que esse educando possa se sentir acolhido, que ele possa se sentir como parte integrante de um grupo.* (P3)
>
> *Sinceramente eu não sei muito... não sei descrever essas características. Desculpe, mas...* (P4)

Mediante as respostas, percebe-se que parte dos profissionais da instituição entende o que pode ser feito para que haja inclusão, porém essa realidade está distante do que acontece no ambiente educacional. A característica da escola inclusiva para o deficiente auditivo está distante do que é inclusão (DILLI, 2010).

Pode-se observar no princípio 7 da resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial:

> 7. principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Os autores deste estudo levantam a seguinte indagação: se não há um entendimento adequado do que é inclusão, como adequar a escola a ser um ambiente inclusivo em todos os seus aspectos?

O deficiente auditivo deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania respeitada. Por isso, acredita-se que é necessária a existência de políticas públicas efetivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Para Carvalho (2010), Lacerda (2006) e Sassaki (2006), a inclusão só será possível quando forem observadas suas necessidades especiais e estabelecida uma metodologia específica que garanta sua

relação, comunicação e o desenvolvimento de seus valores.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser um ambiente acolhedor que inclua o deficiente auditivo em sua prática pedagógica. Nesse sentido, salienta-se sobre a relevância das práticas escolares inclusivas relacionadas ao deficiente auditivo e sua aprendizagem.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas em ações que transforme a escola em um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos humanos.

Levanta-se a hipótese de que tais resultados encontrados neste estudo possam ser generalizados na escola brasileira e de que muitas instituições não se encontrem adaptadas para incluir o deficiente auditivo e que este, esteja parcialmente integrado ao ensino regular. Constata-se por intermédio das falas dos participantes que eles não estão capacitados para atender o aluno deficiente auditivo. Pode-se mencionar que a inserção pode estar acontecendo somente no ambiente de sala de aula e que o aluno deficiente auditivo esteja sendo excluído das demais atividades que acontecem nas dependências do ambiente escolar. Levanta-se a questão sobre o despreparo de profissionais em educação no processo de trabalho com alunos deficientes auditivos. Por mais que se tenha uma ideia de como proceder pedagogicamente, a problemática de uma realidade institucional é inerente à exclusão, principalmente em atividades tais como palestras, atendimentos, informações ou uma simples conversa. Para tanto, os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de mudança, de reforma na formação dos profissionais da educação, para o desenvolvimento das competências necessárias ao atendimento dos deficientes auditivos. Nesse sentido, quando a inclusão se der de fato, é que a escola regular será realmente uma escola para todos.

A formação continuada deve ser presente na vida laborativa, sugere-se que a abordagem temática 'inclusão' aconteça periodicamente e que não se deixe de abordar especificidades em relação à atuação prática e conceitual sobre deficiência auditiva. Recomenda-se a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como meio de interação, instrumento e ferramenta educacional nos espaços sociais, familiares e escolares na perspectiva de estimular e buscar novas possibilidades e oportunidades de convivência e de interação humana. Menciona-se, também, a necessidade de aperfeiçoamento das metodologias e estratégias educacionais vinculadas às necessidades específicas desses alunos.

REFERÊNCIAS

[1] Aranha, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: Omote, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.

[2] Bastos, A. R. B. A inclusão de alunos surdos na escola regular. Espaço, Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.

[3] Carvalho, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

[4] Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[5] Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

[6] Dias, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[7] Dilli, K. S. A inclusão do surdo na educação brasileira. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[8] Fávero, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

[9] Guarinello, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[10] Justi, J.; Freire, H. B. G. Bioética e saúde. Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde, Caçador, v. 2, n. 1, p.

88-101, 2013.

[11] Lacerda, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[12] Lacerda, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[13] Lüdke, M.; André, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[14] Mallmann, F. M. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[15] Mantoan, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: Mantoan, Maria Teresa Eglér. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997. p. 119-127.

[16] Mantoan, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

[17] Mantoan, M. T. E. Integração x inclusão – educação para todos. Pátio, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 48-51, 1998.

[18] Minayo, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

[19] Pontelo, I.; Moreira, A. F. A teoria da atividade como referencial de análise de práticas educativas. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo8.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[20] Prieto, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, V. A.; Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

[21] Sassaki, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

[22] Silva, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

[23] Skliar, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não existisse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Capítulo 3

Implicações didáticas da implantação de currículo funcional natural em APAE do Planalto Norte Catarinense

Deysi Maia Clair Kosvoski

Resumo: O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência com a implantação do Currículo Funcional Natural em APAE de Santa Catarina. Antes do relato, faço uma breve contextualização sobre os desafios da implantação do Currículo Funcional Natural percebidas ao iniciar o trabalho docente em 2015. Na sequência realizo uma breve descrição da história da APAE de Monte Castelo/SC, sua localização e contexto social da população na qual a APAE está inserida. Em seguida, o inicio do relato da implantação do Currículo Funcional Natural, desde o planejamento inicial até os primeiros resultados. Procuro descrever os documentos gerados com a implantação do Currículo Funcional Natural afim de registro. Descrevo as estratégias utilizadas para a mobilização dos alunos, da família, das professoras, funcionários e direção, no que se refere ao desenvolvimento do projeto de implantação do Currículo Funcional Natural. O objetivo com a utilização do Currículo Funcional Natural é desenvolver habilidades funcionais de forma natural e para a vida do aluno, vinculadas à família, à sociedade, ao trabalho e às questões relacionadas ao uso de serviços públicos, as quais aparecem relacionadas ao longo do relato. Todo o processo de implantação gerou um processo educativo com desconstrução do trabalho docente e sua reconstrução, interação escola e família, uma ação transformadora do fazer pedagógico com paradas para estudo, reuniões e comprometimento de todos os envolvidos. Por fim faço considerações sobre o trabalho docente na APAE. Como referencial teórico são utilizados autores como Leblanc (1978 - 1992), Sacristàn (2002), Mazzotta (2003 – 2011), Glat (2007) e documentos da legislação brasileira.

Palavras-chave: Currículo Funcional Natural. APAE/SC. Trabalho docente.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu devido a minha preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em suas necessidades diárias e, foi apresentado como relato de experiência no EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, em 2017. Ao tomar conhecimento das singularidades dos alunos, suas dificuldades diárias, vimos relevância em implantar o Currículo Funcional Natural – CFN, em nossa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Planalto Norte, em Santa Catarina. A ideia de melhorar a vida dos alunos com aprendizagens úteis para o dia-a-dia, fez crescer o interesse pelo tema como uma forma de ampliar também o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente diferenciada.

Para compreender como aconteceu a implantação do CFN na APAE, se faz necessário entender como se dava o trabalho pedagógico. A APAE, realizava o trabalho pedagógico seguindo o Programa Pedagógico FCEE/SED (2009) orientada pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. Antes disso, seguia as determinações da FCEE através de capacitações que aconteciam na própria Fundação. Com o passar do tempo, as equipes profissionais das APAEs perceberam que seus alunos conseguem executar tarefas de comandos simples, conforme seus graus de dificuldades causados pela deficiência intelectual. E foi nesse momento que recorreram ao Currículo Funcional Natural descrito por Leblanc em 1992, como veremos mais adiante.

Para aderir ao Currículo Funcional Natural, já adotado por algumas APAEs a nível nacional, as APAES de Santa Catarina precisavam se adequar ao que era praticado em outros Estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Para tanto, a FCEE e a Federação das APAEs de SC – FEAPAE/SC organizaram palestras em grandes auditórios, nas maiores cidades do Estado de SC convocaram todas as APAES a assistirem sobre o tema Currículo Funcional Natural - CFN. Somente essas capacitações teóricas baseadas em Leblanc (1992) não foram o bastante para conduzir à mudança organizacional, pedagógica e prática que resultassem em documentos, planilhas, projetos e planos de aula que seguissem o Currículo Funcional Natural e fosse norteador do trabalho didático na Instituição. Houve a necessidade de muito estudo na área e a busca por material científico revelou que não há muitas publicações a respeito do CFN.

O contexto problemático da educação especial consiste principalmente na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mas não dispensa desse trabalho a família, a comunidade e a sociedade. Requer a mudança de comportamento moral e ética, da prática pedagógica, da condução didática das professoras e de todos os profissionais da Instituição, causa desconforto, desestabiliza emocionalmente, desconstrói práticas e exige muito empenho e perseverança. Desta forma surge a questão: Como introduzir o Currículo Funcional Natural na APAE Monte Castelo/SC, para elevar o nível de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, ensinando habilidades funcionais para que possam viver com mais independência?

Este estudo pretende responder a esta questão com o relato da implantação do Currículo Funcional Natural. A relevância desse estudo está no fato de que o material produzido e sua forma de condução é inédito e poderá servir de guia para outras APAES, assim como de reflexão a respeito da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

2.DESAFIOS METODOLÓGICOS

O primeiro ano de trabalho, 2015, como professora concursada na APAE foi em sala de aula, não conhecia os alunos, suas capacidades, o que sabiam e até onde poderiam avançar, não havia um registro pedagógico, apenas documentos referentes a matrícula na secretaria e os relatos das professoras. Logo percebi o desafio, precisava registrar cada ganho, cada resultado de ação da prática pedagógica e já trabalhava no formato didático Funcional. Ainda em 2015, assistimos a palestra sobre Currículo Funcional em Joinville/SC, um pouco da teoria de Leblanc. Após a palestra, em reuniões pedagógicas se ouvia que seria muito difícil conseguir atingir as famílias e fazer com que as professoras mudassem suas formas de trabalhar, parecia utopia.

Com essas ideias, em 2016, passei a fazer a coordenação pedagógica com a orientação às professoras, então para a primeira reunião do ano, foi anunciado pela direção que iriamos implantar o Currículo Funcional Natural.

As mudanças organizacionais no contexto profissional, retiram as pessoas de suas zonas de conforto, costumam gerar insatisfação e requerem atitude e conhecimento teórico, para reverter a situação e convencer sobre a importância do trabalho. Segundo Mazzotta (2011), "as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico". Não tinha a dimensão de tais mudanças, ao passo, que o planejamento das estratégias metodológicas, foram sendo elencadas é que surgiram mais desafios e as necessidades de explicar para cada professora e para cada funcionário o que a mudança no currículo acarretaria. O autor Mazzotta (2011) ainda cita que há importância e necessidade de se conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem. O contexto rural de 90% dos alunos e professores, influencia na resistência a mudanças de forma que toda a mudança curricular precisou ser explicada a cada passo, representando um processo sofrido com barreiras a serem superadas.

A formação dos docentes é licenciatura em pedagogia com cursos na área de educação especial – deficiência intelectual. A pedagogia prepara para o trabalho pedagógico com pessoas sem deficiência apesar das licenciaturas terem absorvido a disciplina de educação especial, não ensina com qual método se ensina a pessoa com deficiência intelectual. No entanto, a licenciatura em Educação Especial enfatiza o trabalho pedagógico para com a pessoa com deficiência intelectual e todas as especificidades da área. Assim, o suporte e a base teórica forneceram meios para organizar a implantação do Currículo Funcional Natural.

3.CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE MC, foi fundada em 17 de julho de 1987, está localizada na cidade de Monte Castelo, possui 8.348 habitantes pelo Censo IBGE/2010. O município de Monte Castelo situa-se entre os municípios de Santa Cecília, Papanduva, Major Vieira e Rio do Campo, às margens da BR 116, no km 67. Na região do Planalto Norte Catarinense está a rota dos Tropeiros, a qual hoje é a BR 116, região que sofreu com a Guerra do Contestado, no início do século XX.

Para que haja compreensão do perfil da comunidade são necessários os dados do IBGE (2010 - 2015) a respeito do Município de Monte Castelo SC e sua população. A área da unidade territorip87al compreende 573,585 km^2, com 5 unidades de Saúde SUS, possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,675 IDH. O Município tem em sua população as seguintes etnias: poloneses, ucranianos, caboclos, poucos japoneses e índios. Dentre essas etnias, o número de matrículas no Ensino Fundamental foram 1.388 matrículas, no Ensino médio foram 316 matrículas. O IBGE denomina pessoas empregadas como ocupadas 1158 pessoas e um PIB per capita a preços correntes (2014) 19.721,20 reais. População residente 8.346, homens - 4.283 pessoas, mulheres - 4.063 pessoas.

O valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Rural 333,33 reais e Urbana 403,33 reais. Analisando os dados classifica-se a comunidade em baixa e média renda (IBGE, 2010). A economia do Município baseia-se principalmente na agricultura familiar e destacam-se ainda, o beneficiamento de madeira e a silvicultura na produção de mudas, principalmente de pinos e eucalipto, bem como áreas de florestamento e reflorestamento com os mesmos. Há também a extração e beneficiamento de erva mate.

A APAE MC pertence a uma grande rede de aproximadamente 2000 (duas mil) entidades filiadas ao movimento APAEANO. Este movimento constitui-se numa organização não governamental, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, gerenciado nacionalmente pela Federação Nacional das APAES e, em âmbito Estadual, pela Federação das APAES do Estado de Santa Catarina. A APAE Tem por missão social "promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio às famílias direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e a construção de uma sociedade justa e solidária" (FENAPAES, 1998, p.16).

A história, reafirma o compromisso com a inclusão dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla e ratifica a identidade como Instituição propiciadora de cidadania, capacita e amplia o campo de atuação educacional especializada que faz parte da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, com os seguintes níveis de atendimento: Estimulação Precoce, Serviço Pedagógico Específico, Oficina, Serviço Atendimento Específicos, Educação Física, Artes e Informática.

E na área da saúde, conforme manual de normas técnicas para serviço de reabilitação em deficiência mental e o autismo conta-se com os serviços dos seguintes profissionais: Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Assistente Social, Psiquiatra e Psicóloga.

4.O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

O Currículo Funcional Natural foi descrito a primeira vez em 1978, por Judith Marie LeBlanc Ph.D., atualmente Professora Emérita por seus 35 anos dedicados a Universidade do Kansas no Departamento de Educação Especial e América Latina Estudos. É professora honorária da Universidade Peruana Cayetano Heredia (Faculdade de Medicina) e da Universidade Inca Garcilaso de la Vega, ambas em Lima, Peru. Em 1981, passou a ser consultora e diretora do Centro Ann Sullivan del Peru (CASP), desenvolvendo junto com a Dra, Liliana Mayo e a equipe do CASP o Currículo Funcional Natural.

A autora preferiu trocar o termo "pessoa com deficiência intelectual" para "pessoas com habilidades diferentes" no trato para com alunos, familiares e comunidade, valorizando o ser integral pelas habilidades e não pelas dificuldades que a deficiência causa. Segundo, Leblanc (1978), "todo estudante deve ter a educação e a oportunidade de se tornar tão independente, produtivo e feliz na vida quanto possível". O Currículo Funcional Natural foi projetado para ensinar os alunos os comportamentos que eles precisam para trabalhar em locais de trabalho regular e ser independente em sua vida diária e é baseado nas seguintes sete crenças fundamentais, segundo Leblanc (1978):

a) As pessoas com habilidades diferentes podem aprender se ensinadas com os procedimentos individualizados corretos.
b) Todas as pessoas querem ser independentes, produtivas e felizes, e devem ser fornecidas a educação e as oportunidades para alcançar seus objetivos;
c) Todas as pessoas devem ser incluídas em casa, na escola, na comunidade e no local de trabalho com a parceria da família;
d) Os professores devem primeiro serem amigos de seus alunos;
e) Concentre-se no que os alunos podem fazer e não no que não podem fazer;
f) Ambientes do estudante deve ser preenchido com pessoas de apoio que acreditam em seu sucesso;
g) Ensinar e aprender é um processo que deve ser continuado ao longo da vida.

A implantação do Currículo Funcional Natural na APAE MC implica que o trabalho docente é conjunto com equipe técnica, pais e curadores para encontrar as metas para cada aluno e, em seguida, aplicar os procedimentos para ajudar a cumprir a meta estabelecida e com isso, se tornarem independentes na vida.

4.1.IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL NA APAE MC

A base Legal para implantação e utilização do Currículo Funcional Natural na APAE MC pode ser encontrada em linhas gerais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 e a Constituição Federal de 1988, que determina as "Competências e Diretrizes" para com a educação. O Currículo conduz ao desenvolvimento do aluno para cidadania e conforme a autora Glat (2007), o currículo não trabalha só "com o conhecimento, mas com a cultura, a identidade e a subjetividade", e ainda o currículo:

> É o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver. [...] para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para assunção de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania (GLAT, 2007, p.10).

O currículo escolar na LDB nº 9394/1996, orienta para o ensino de competências essenciais em currículos diversos, até lançar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) que tenta ser única no país, mas diversificada, conforme cada região, cultura dos educandos, direciona para a ideia de cidadania, democracia, justiça social e inclusão, e ainda, altera a definição do que são competências essenciais para conteúdos mínimos de aprendizagens em uma base comum.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (2014) incorpora a LDB 9394/96 e revela no item de 'igualdade de acesso' e também segue a ideia de 'equidade e igualdade' na educação como na BNCC (2016), ao considerar "todos estudantes e suas diferenças humanas" e em se tratando de um currículo que atenda alunos com deficiência intelectual e para que se efetive o aprendizado e a inclusão social, a BNCC (2016) refere-se nesta questão da seguinte forma:

> Se a igualdade é pactuada em nível nacional, a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação (BNCC, 2016, p. 11).

De acordo, a PCSC (2014) revela que tornam necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, "tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais" (PCSC, 2014). Assim, a APAE MC resolveu assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, como currículo, o Currículo Funcional Natural com a realização das práticas pedagógicas funcionais em situações naturais e inclusivas na sociedade.

O currículo para atender, as pessoas com deficiência intelectual nas APAES, deve ser funcional, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e a inclusão do aluno na sociedade. E foi com esse pensamento que o Currículo Funcional Natural foi descrito para que indivíduos com deficiências Intelectuais aprendessem habilidades que os ajudassem a adaptar-se o máximo possível, nos seus ambientes. Segundo Judith LeBlanc (1972) um currículo assim desenhado poderia ser considerado e denominado Currículo Funcional por desenvolver habilidades funcionais (que têm função, são úteis) para o indivíduo em diversos ambientes.

O Currículo Funcional Natural é um conjunto de instruções práticas a serem desenvolvidas nos ambientes próprios principalmente fora de sala de aula. Trata-se de habilidades que todas as pessoas necessitam para suas vidas e que consigam estar melhor adaptadas e sejam mais aceitas no meio social comum. A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser as mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real (LEBLANC, 1992).

Os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional Natural são, nas palavras de LeBlanc "tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente". De acordo com LeBlanc (1992), um currículo desenhado para desenvolver ao máximo as potencialidades de uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais deveria ser um conjunto dos objetivos a ensinar e procedimentos de como ensinar. Todo currículo deveria responder a três perguntas básicas: O Que Ensinar? Objetivos; Para Que Ensinar? Princípios Norteadores, Filosofia e Como Ensinar?

São diversas definições para Currículo, mas, este relato trata da problemática do ensino na educação especial. Conforme Gimeno Sacristàn (2002) "O currículo como práxis reagrupa, em torno de si, uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as que se encontra a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares que comumente chamamos de ensino". O Currículo é Funcional no sentido de que as habilidades (objetivos) que serão ensinadas tenham função para a vida, que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo e partem de uma necessidade apontada pelo indivíduo ou familiares.

O Currículo é Natural porque está relacionado ao ato de ensinar. Às situações naturais de ensino, materiais selecionados e procedimentos utilizados, bem como à lógica na execução das atividades. Deve-se encontrar oportunidades de ensino que sejam usuais, evitando situações artificiais.

O currículo também deve ser avaliado possibilitando ao professor a análise constante do processo de ensino-aprendizagem de modo que possa perceber os avanços do aluno. A avaliação constante do processo de ensinar conduz o professor a julgar a eficácia dos procedimentos que vinha utilizando os quais, talvez, necessitem ser modificados.

Iniciamos o projeto de implantação do Currículo Funcional Natural na APAE de Monte Castelo, em fevereiro de 2016 com uma reunião explicativa sobre como seria o desenvolvimento e como seguiria o planejamento pedagógico individualizado. Participaram da reunião direção, equipe multiprofissional, professores e funcionários. Foram demonstrados os modelos de inventário, registro e fichamento das informações, todos sem precedentes na literatura publicada sobre Currículo Funcional.

Depois da reunião de apresentação do projeto, a primeira tarefa a cumprir foram as visitas às famílias dos alunos. Munida com um protocolo de perguntas (em anexo) a seguir, máquina fotográfica e planilha social, assim, a coordenadora pedagógica iniciou as visitas em 17 de fevereiro de 2016. Todas as informações são transcritas para um documento chamado inventário e são colocadas em pastas catálogos. As pastas são identificadas na capa com a foto do aluno, e dentro, ao lado do inventário foram colocadas fotos do aluno de corpo inteiro, com a família ou curador, fotos da casa tiradas da rua, foto do quarto ou de onde o aluno dorme, da cozinha ou de onde faz as refeições e do banheiro.

Em tempo dentre as informações coletadas estão perguntas sobre o que os responsáveis acham que o aluno precisa aprender para seu dia a dia, em como poderia ajudar em casa, ter autonomia em atividades simples, elevar a autoestima com o poder fazer, conseguir fazer. De acordo com o CFN, Leblanc (1978), para se chegar a um planejamento pedagógico individualizado é necessário conhecer o aluno, a família e o contexto sócio histórico do seu meio ambiente. Sendo assim, foi criado já em 2016, o caderno de registro de sala, diferente do caderno pessoal do professor, esse caderno fica na sala ao término do ano letivo para que a próxima professora possa ter algo a consultar sobre a rotina diária. A partir do caderno de sala, elaborado para facilitar o conhecimento dos professores temporários (ACT-SC) sobre seus alunos, visto que em média, o tempo para que um professor conheça seu aluno seja de no mínimo 3 meses, os professores nesse tempo apresentam dificuldades para planejar suas aulas. Esse dado foi relevante para o formato escrito do CFN.

O planejamento de implantação do CFN, levou em consideração o plano pedagógico individualizado e que, para tanto, seria necessário conhecer o aluno, não superficialmente, como todos os professores na instituição, não só saber o nome do aluno e seu laudo médico, mas conhecer sua família, sua casa, seus costumes, seu comportamento em casa, suas habilidades descritas pela família e/ou curadores e ao mesmo aproximar os responsáveis pelo aluno, da instituição. A preocupação persistia, não bastava somente a coordenadora pedagógica conhecer bem os alunos, e sim, todos os profissionais precisariam conhecer bem, claro que alguns profissionais conheciam bem os alunos, como a psicóloga, por exemplo, mas retinha as informações como sigilosas.

A ideia surgiu em formato de inventário, uma pasta por aluno identificada com foto na capa, com a primeira página com a identificação do aluno, nome, data de nascimento, filiação, em seguida uma breve descrição de com quem mora e de quando se deu a primeira matrícula na APAE MC e na sequencia um relato avaliativo da professora de sala e das técnicas. Para complementar o inventário foram realizadas visitas domiciliares para os 63 alunos, para explicar o CFN e seus benefícios aos familiares e curadores. As visitas foram realizadas de fevereiro de 2016 a abril de 2017, e durante as visitas foram tiradas fotos da família ou curadores, da casa e dos locais onde o aluno realiza as atividades de vida diária e prática, todas com autorização, para compor o inventário. Desta forma, ao iniciar o ano letivo o novo professor (ACT-SC), terá a pasta com o inventário e fotos, para conhecer seus alunos.

A segunda etapa da Implantação CFN iniciou no final do ano letivo de 2016, para que em 2017 os planos de aula já estivessem no formato do CFN. Foi solicitado aos professores atuantes de 2016, técnicos (Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Psicóloga e Assistente Social) assim como os responsáveis pelos alunos, que dessem objetivos de aprendizagem para cada aluno. As listas de objetivos, geraram uma planilha, que na reunião de avaliação final foram debatidas e escolhido um único objetivo por aluno, tornando-se a Meta 1 de cada aluno. Iniciamos o ano de 2017 com apenas uma meta, para que os professores possam se adequar com menos dificuldades.

Foi construído um documento texto com as áreas de habilidades adaptativas de acordo com o contexto social da APAE MC. Mas ainda se precisava da base curricular, pois, não tínhamos o que seguir e não adiantaria ter planos de aula funcionais soltos, ficariam desconexos. Como a APAE MC já trabalhava por projetos (jardim sensorial, artesanato e cultivo flores), elencamos mais alguns (cuide-se bem, cozinha alternativa, confecção de papel, jardinagem, cultivo de flores e hortaliças) e assim, resolvemos a base, planos de aula funcionais dentro dos projetos. Na pasta "inventário" do aluno deverá conter, pelo menos, um plano de aula completo referente a Meta 1 de cada um deles, com a avaliação do professor sobre a estratégia de ensino e a avaliação sobre o aluno em cada etapa de ensino.

Observo com as discussões sobre o CFN, acerca do plano de aula, que os professores têm grande dificuldade em escrever seus planejamentos e suas práticas. No primeiro bimestre de 2017, houve o acompanhamento efetivo desta coordenadora pedagógica junto aos professores, orientando em como colocar a Meta do aluno dentro do projeto da Instituição, em situação natural e gerar o plano de aula funcional. O CFN 2019, se tornou natural nas práticas das professoras e em seus planos de aula constam, aulas em ambientes próprios e naturais, como por exemplo: cozinhar na cozinha, refeições no refeitório, entre outras.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico para com alunos com deficiência intelectual demonstrou que existe a necessidade de registro permanente da didática empregada, o fato de ter plano de aula funcional em situação real natural e para a vida prática eleva a autoestima do aluno e o inclui na sociedade. As dificuldades foram desafios pessoais de persistência, paciência e perseverança.

A pessoa com deficiência intelectual geralmente, tem cuidadores que fazem por eles 'coisas' que podiam fazer sozinhos se fossem ensinados, quando possível. O que acontece é que sendo assim, não sentem a necessidade de aprender, já com o Currículo Funcional Natural aprendem por necessitarem naquele momento, por verem que seus pares fazendo determinada atividade e é nesse momento que acontece a intervenção didática pedagógica funcional. A percepção, dessas questões ao implantar o Currículo Funcional Natural na APAE de Monte Castelo, foram fundamentais para conseguir modificar a didática e a organização pedagógica da instituição.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2015.

[2] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[3] _____ Lei no 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

[4] Censo Demográfico. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

[5] Glat, R.; Oliveira, E. S. G. Adaptação Curricular. RJ, 2003. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2007/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.PDF> Acesso em 19 mai. 2017.

[6] Glat, R. & Pletsch, M. D., Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

[7] Leblanc, J. M. El Curriculum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992.

[8] Leblanc, J.M., Etzel, B.C., & Domash, M.A. A functional curriculum for intervention. In K.E. Allen, V.A. Holm, & R.L. Schiefelbusch (Eds.). Early intervention a team approach. Baltimore: University Park Press. 1978.

[9] Libâneo, C. J. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

[10] Mazzotta, M. J. S., D'antino, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. Saúde e sociedade, 2011.

[11] Sacristán, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

[12] Santa Catarina (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009.

Capítulo 4

Hortas Orgânicas: Instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial no Municipio de Mossoró/RN

Dulcilene Leite de Amorim Moraes
Ivana Conceição Porto Moraes
Rosa Maria da Costa Siqueira
Rosilene da Costa Bezerra Ramos

Resumo: Este artigo retrata uma experiência realizada no Centro Regional de Educação Especial deMossoró/RN-CREE-MOS, utilizando a horta orgânica como ferramenta no processo ensinoaprendizagem, na promoção de hábitos alimentares saudáveis e respeito ao meio ambiente. O CREEMOS é uma instituição estadual de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendeestudantes com Necessidades Educacionais Especiais, promovendo sua inclusão na comunidade e nasociedade. Com a intenção de enriquecer as suas práticas pedagógicas surge o projeto Horta Orgânica: instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró, tendo como objetivos contribuir para promoção de hábitos alimentares saudáveis nos discentes e famílias, favorecer á interação entre os educandos e colaborar para o respeito ao meio ambiente. Nesse sentido, foi desenvolvido em quatro fases, sendo essas: realização de parcerias, promoção de manhãs verdes, inclusão da horta como recurso teórico prático nos atendimentos educacionais especializados e oficinas educativas e de culinária. Entre os resultados obtidos, podemos citar: maior envolvimento dos alunos no atendimento educacional especializado, bem como em atividades envolvendo o projeto, conhecimento da importância de algumas hortaliças, identificação de novas atribuições nas práticas alimentares, ampliação na conscientização da problemática do meio ambiente, a disponibilidade de hortaliças livres de contaminantes no preparo das refeições do CREEMOS, favorecendo práticas alimentares mais saudáveis. Assim, conclui-se que o projeto apresentou várias contribuições para prática pedagógica da instituição, colaborando de forma satisfatória com o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, bem como com o ensino regular e as demandas de inclusão.

Palavras-chaves: Horta, Atendimento Educacional Especializado, Educação Alimentar e Nutricional, Meio Ambiente.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente os estudos pedagógicos destacam que o uso de recursos didáticos diversificados e atrativos em sala de aula, subsidia o processo de aquisição dos saberes dos alunos. Partindo desse pressuposto surge o projeto Hortas Orgânicas: instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial no município de Mossoró-RN, tendo como foco a promoção da educação ambiental e alimentar, bem como o fortalecimento das relações interpessoais, promovendo a interação entre os envolvidos, sendo desenvolvido como pré-requisito para conclusão da Capacitação para docentes – "EDUCAÇÃO, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS FAMILIARES: parceria que dá certo", promovida pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

O CREE-MOS é uma instituição estadual de Atendimento Educacional Especializado que atende educandos com necessidades específicas, promovendo sua inclusão na comunidade e na sociedade, necessitando de atividades estimulantes e criativas para melhores resultados no processo ensino aprendizagem e para promoção da cidadania. No CREE-MOS, o AEE é oferecido no contra turno do ensino regular, na modalidade de Educação Especial, de forma não substitutiva. Atende aproximadamente 100 alunos nos turnos matutino e vespertino, e tem como finalidade contemplar estudantes com NEEs provisórias e/ou permanentes, bem como trabalhar com professores(as) de escolas de ensino regular, a fim de contribuir com o processo de inclusão e proporcionar diferentes alternativas de atendimentos.

O que torna o CREE-MOS uma instituição com proposta inclusiva são os serviços por ela oferecidos: Núcleo de Avaliação e Apoio Pedagógico; Núcleo de Apoio ao Aluno (Orientação Itinerante, Alfa/Letramento, Sala de Recursos Multifuncionais, Informática Educativa, Arte Educação, Estimulação Essencial, Educação e Saúde, Educação Física/Psicomotricidade/Xadrez, Brinquedoteca, Ludicidade e Aprendizagem); e Núcleo de Apoio a Família e/ou responsáveis, a partir de recursos diversos que atendam às necessidades específicas dos(as) estudantes - público alvo da Educação Especial -, de maneira que sejam incentivados à livre expressão, à criatividade, ao acesso ao conhecimento, à participação e à interação nas atividades desenvolvidas, respeitando o ritmo de sua aprendizagem e valorizando suas potencialidades.

Nesse sentido, este projeto apresenta os seguintes objetivos: Trabalhar teoria e prática integrando as várias disciplinas com a utilização da horta como ferramenta no processo de ensino aprendizagem, contribuir para promoção de hábitos alimentares saudáveis nos educandos e família, favorecer a interação entre os educandos com a prática de trabalhos coletivos e colaborar para o respeito ao meio ambiente. Para tanto, se fez necessário à união de esforços de toda equipe do CRE-MOS com instituições parceiras, produzindo resultados satisfatórios, beneficiando toda comunidade.

2.METODOLOGIA

Este estudo tem como público-alvo estudantes do Atendimento Educacional Especializado do CREE-MOS, compreendendo a faixa etária de 6 a 40 anos, teve como premissa reuniões de planejamento para construção de um trabalho exigido como pré- requisito para conclusão da Capacitação para docentes – "EDUCAÇÃO, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS FAMILIARES: parceria que dá certo", promovida pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. O período de realização ocorreu durante o ano de 2013 com o apoio e envolvimento de toda equipe.

Nesse sentido foi elaborado o projeto, abrangendo 4 fases: 1ª Fase – Parcerias: inicialmente com a organização não governamental: Grupo Verde de Agricultura Alternativa, que passou a realizar continuamente atividades técnicas na elaboração de adubos orgânicos, preparo do solo, para posterior plantio com os alunos. Em seguida foi firmada parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró através das Secretarias de Gestão Ambiental para construção de uma sala de aula Verde e realização de oficinas educativas e Secretaria Municipal de Saúde para apoio técnico nas atividades e oficinas sobre educação alimentar e nutricional. Para efetivação e manutenção do projeto buscaram-se também parcerias com empresas privadas para doação de materiais.

2ª Fase – Realização de Manhãs Verdes-compreendendo ações pedagógicas sociais abertas aos alunos, família e comunidade objetivando estabelecer relações que favoreçam a promoção da educação alimentar, nutricional e ambiental. Nessas atividades foram realizados plantios de hortaliças (alface, coentro, couve folha, cebolinha) e um pomar com frutas regionais (acerola, goiaba, manga), bem como atividades lúdicas como pinturas, jogos, apresentações culturais envolvendo o respeito ao meio ambiente e a promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Inauguração da sala de aula verde

Fonte: Arquivo Pessoal Agrônomo Roberto Brígido

3ª Fase – Inclusão da horta como recurso teórico prático vivencial nos atendimentos educacionais especializados (AEE), onde os conteúdos programáticos eram trabalhados de forma interdisciplinar, incluindo também a prática cooperativa no cultivo da horta e atividades de educação ambiental e alimentar.

Realização de plantio de hortaliças pelos alunos do CREE-MOS.

Fonte: Arquivo Pessoal Agrônomo Roberto Brígido

4ª Fase – Realização de Oficinas com a intenção de sensibilizar alunos, familiares e comunidade em geral para promoção de hábitos saudáveis e respeito ao meio ambiente. Foram desenvolvidas oficinas educativas e de reaproveitamento de alimentos com a utilização de hortaliças produzidas no projeto.

Nesse processo foram utilizadas metodologias ativas que como afirma Mitre et al (2008) estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia. Assim priorizaram-se atividades respeitando o conhecimento prévio dos participantes e despertando-os para atribuição de novos significados ao ato de comer e respeito ao meio ambiente.

Permeando todas as fases do projeto, a avaliação se deu de forma contínua e diagnóstica, onde toda construção do conhecimento dos educandos era alicerçada pelo processo de ação-reflexão-ação, com relatos orais e escritos.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

O paradigma de inclusão educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, requer mudanças para melhor atender a todos os alunos, no ensino regular oferecendo o apoio pedagógico, ou seja, o atendimento educacional especializado (AEE) modalidade de ensino especial, oferecido em horário inverso à escola regular de forma complementar ou suplementar.

Vygotsky (1997, p. 137 apud Ribeiro et al 2010, p. 41) afirma que:

> Os alunos com quaisquer necessidades especiais, quando estimulados pedagogicamente, podem desenvolver mecanismos que compensem suas limitações, uma vez que todo ser humano pode desenvolver funções psicológicas que lhe são próprias.

Entende-se que o autor reconhece que práticas inovadoras e atrativas que auxiliem o processo ensino aprendizagem e que valorizem a interação com as pessoas, é essencial para o desenvolvimento potencial do sujeito. De fato, estimulando os educandos para um maior interesse na aprendizagem, o projeto Hortas Orgânicas: instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial (CREE-MOS) promoveu um maior envolvimento dos alunos no atendimento educacional especializado, bem como em todas as atividades desenvolvidas, contribuindo também para uma maior participação das famílias na Instituição.

Pode-se observar nas fotos a seguir o envolvimento dos estudantes e familiares durante o plantio.

Fonte: Arquivo Pessoal Agrônomo Roberto Brígido

Fonte: Arquivo Pessoal Agrônomo Roberto Brígido

Fonte: Arquivo Pessoal Agrônomo Roberto Brígido

A horta orgânica como espaço didático oportunizou aos educandos vivenciar atividades interdisciplinares estimulando o desenvolvimento em várias áreas do conhecimento para trabalhar a conscientização da problemática do meio ambiente, uso de agrotóxicos e hábitos alimentares inadequados, incentivando a adoção de posturas positivas enquanto cidadãos.

Na verdade, as formas de produção de alimentos na sociedade contemporânea necessitam priorizar a promoção da saúde em detrimento de interesses econômicos, sendo um elemento de reflexão no projeto, pois como assinala Brasil (2012) a alimentação adequada e saudável também deve atender as formas de produção de alimentos sócio e ambientalmente sustentáveis, livres de contaminantes físicos, químicos, biológicos e orgânicos. Assim, a certeza da utilização de hortaliças livres de contaminantes no preparo das refeições do Centro Regional foi um aspecto motivador, sendo ainda distribuída parte da colheita para as famílias dos alunos.

Entre as oficinas, a de reaproveitamento de alimentos promoveu o conhecimento da importância de algumas hortaliças, antes desconhecidas pelos alunos e familiares, adquirindo novas atribuições nas práticas alimentares. Assim, esta atividade veio confirmar o que reforça Diez – Garcia e Castro (2011) ao colocarem que saber preparar o próprio alimento gera autonomia e permite ampliar o conjunto de possibilidades dos indivíduos, e mesmo quando o preparo dos alimentos não é viável nas ações educativas, é necessário refletir com as pessoas sobre a importância e o valor da culinária como recurso para alimentação saudável.

Favorecendo a interação entre os educandos com a prática de trabalhos coletivos observou-se melhorias nas relações interpessoais, no respeito ao outro e na cooperação, e como fruto de um trabalho coletivo houve a produção de um cordel pelos educandos, destacando resultados positivos do projeto. Nesse sentido, observou-se que os alunos sentiram se estimulados e valorizados e durante o lançamento do cordel percebeu se o entusiasmo dos mesmos a satisfação dos pais ao observarem seus filhos superando limites enquanto aprendiz.

4.CONCLUSÃO

Diante do exposto conclui-se que o Projeto Horta Orgânica: instrumento para dinamização do processo ensino aprendizagem no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) apresentou várias contribuições para enriquecer a prática pedagógica da instituição, deixando visível a importância da utilização de metodologias criativas para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Atualmente verifica-se que no contexto educacional existe a necessidade de transformação da cultura escolar, pois os valores que sustentaram anteriormente o complexo ideário de ensino e as práticas sociais não se aplicam ao contexto atual. Destaca-se a necessidade de desenvolver o potencial dos alunos e oferecer lhes estímulos para que avancem na construção dos saberes e usufruto dos direitos legais, bem como é preciso repensar as atividades realizadas em sala de aula, direcionando-as a um fazer reflexivo e criativo, pois é em função do processo de ensino aprendizagem e mediações específicas que os estudantes progridem na construção de saberes.

Nesse sentido, favorecendo o exercício da cidadania dos educandos e a promoção da educação alimentar, nutricional e ambiental, esse projeto apresentou aportes para um fazer reflexivo e criativo, bem como para o avanço do potencial dos alunos, constatando que os mesmos conheceram diferentes tipos de alimentos saudáveis, que passaram a fazer parte da sua rotina alimentar, resultado esse advindo da participação também da família nas atividades desenvolvidas. A ampliação na conscientização da problemática do meio ambiente foi também outro resultado plausível ao verificarmos os cuidados dos educandos no manejo com a terra, no racionamento de água, representando um aspecto motivador o acesso a hortaliças livres de contaminantes.

Portanto, a experiência vivenciada com o uso da horta no CREEMOS permitiu o envolvimento dos alunos em diversas atividades como manejo com a terra, orientação para o trabalho coletivo, oficinas educativas, produção textual entre outras, colaborando de forma satisfatória com o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, bem como com o ensino regular e as demandas de inclusão, trabalhando uma educação voltada para o respeito ao sujeito e ao meio ambiente, valorizando as habilidades de seus discentes e a socialização de todos. Os resultados permitem afirmar que o estímulo e a valorização das potencialidades desses sujeitos possibilitam elementos necessários para que se possa construir uma representação de mundo e sejam capazes de transformá-los, tornando-se adultos participativos, conscientes, críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate á Fome, Marco de Referencia de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, Brasília, DF, MDS, SecretariaNacional de segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

[2] Brasil, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001. 79p.

[3] Centro Regional de Educação Especial de Mossoró. Projeto Político Pedagógico. 2014.

[4] Educação Especial: Resolução Nº 02/ 2012- CEE/ CEB/ RN, Diário Oficial DO RN: 01 de dezembro de 2012.

[5] Garcia, R. W. D; Castro, R. R. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição, Ciência e Saúde Coletiva, RJ, V.16, n.1, 2011.

[6] Irala, C. H.; Fernandez, P. M. Manual para escolas: A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis. Brasília, 2001. 21p. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf> acessado em: 20 maio 2009.

[7] Oesterreich, S. B. A Problemática da inclusão do portador de necessidades educativas especiais na rede de ensino de Charqueadas: o papel do educador neste processo ciência e conhecimento. Revista Eletrônica, Ulbra. v. 01, 2007. Disponível em : < http://www.cienciaeconhecimento.com/pdf/vol001_PeA2.pdf >. Acesso em: 22 maio 2009.

[8] Ribeiro, M. J. L.; Rodriguero, C. B.; Alencar, G. A. R. de; Silva, M. A. M. Atendimento Educacional Especializado -AEE, 2010.

[9] Unesco. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: ONU, 1994.

Capítulo 5

Influência da vitimização infantil no comportamento desviante: A perspectiva dos educadores

Edilene Teixeira de Souza

Resumo: Na atualidade a violência é bem visível, tem rosto e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e instituições. Esta investigação, de índole qualitativa, tem como objetivo geral analisar o impacto da vitimização infantil na conduta das crianças, a partir da perspectiva dos educadores que possuem experiência de atuação com turmas de Educação Infantil. A escolha por esses profissionais se deu em virtude do conhecimento teórico prático que os mesmos possuem. Por se admitir que os educadores são também cuidadores e que muitas vezes, exercem função que vai além dos limites acadêmicos. Procurou-se ainda identificar os processos interpessoais, a relação existente entre as crianças e seus cuidadores, bem como o meio social em que vivem de forma a refletir sobre os fatores de risco, de proteção e resiliência no desenvolvimento infantil. Para tal recorremos a uma entrevista semiestruturada, construída para o efeito, e a qual foi conduzida junto de 09 educadoras especialistas na área da Educação Infantil, com idades compreendidas entre os 32 e os 47 anos. Em termos de resultados, as entrevistadas apontaram a negligência parental como um dos tipos de vitimização mais frequentes, identificando-a também como fator de risco e unanimamente admitiram que a vitimização infantil assume formas múltiplas. A grande maioria das entrevistadas considerou existir uma relação positiva entre vitimização infantil e comportamento desviante, ainda que não seja de forma determinante. Tais resultados afiguram-se extremamente relevante na elaboração e implementação de programas de intervenção e prevenção em escolas e trabalhos de apoio junto das famílias, no que se refere aos comportamentos infantis de risco.

Palavras-chave: Vitimização infantil. Comportamento desviante. Desenvolvimento infantil.

1.INTRODUÇÃO

A investigação apresentada neste trabalho, buscou caracterizar o impacto da vitimização infantil no comportamento desviante das crianças, levando em consideração os relatos dos educadores, a partir de suas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, decorrentes da atuação com turmas de Educação Infantil. De igual modo, procurou-se identificar os processos interpessoais, bem como o meio social em que vivem de forma a refletir sobre os fatores de risco, de proteção e resiliência no desenvolvimento infantil. O interesse em investigar essa problemática surgiu com a experiência da pesquisadora, que atua há mais de 13 anos com crianças e adolescentes inseridos nos mais diversos contextos e expostos a diferentes situações de risco. Durante todo esse período de experiência profissional, a pesquisadora teve notícia de que alguns alunos que foram expostos a situações como maus tratos, negligência, abandono material e afetivo, além do convívio com pais presidiários, usuários de drogas e outras situações similares, quando não tiveram apoio de outras pessoas, acabaram declinando para condutas desviantes e passaram a compor quadros de criminalidade. Diante destas realidades, é que a investigadora se interessou por esse tema de pesquisa, pois acredita que há muito que a fazer pelas crianças e pelos adolescentes, identificando os fatores que os levam aos comportamentos desviantes e quem sabe, a partir dos relatos das profissionais que atuam nessa área, definir meios e alternativas de mudar estas trajetórias, que têm um impacto devastador no desenvolvimento de muitas crianças.

2.DESENVOLVIMENTO

O presente estudo objetivou investigar as manifestações de vitimização em relação a criança em idade escolar e suas possíveis interferências no comportamento desviante, partindo da perspectiva dos educadores.

Foi objetivo identificar processos interpessoais, a relação existente entre as crianças e seus cuidadores, bem como o meio social em que vivem de forma a refletir fatores de risco, de proteção e resiliência no desenvolvimento infantil e mais específica na sua conduta.

Para identificação e compreensão do fenômeno da vitimização das crianças em seus mais diferentes contextos, recorreu-se à entrevista semiestruturada, para que professores atuantes na área da Educação Infantil pudessem relatar as suas experiências e emitir as suas percepções em relação ao problema da vitimização infantil e sua possível interferência nos comportamentos desviantes. A escolha por este instrumento se deu, pela importância de se ouvir a opinião dos professores, uma vez que são eles agentes transformadores da sociedade.

Com o presente estudo, pretendemos recolher informações úteis para a delineação de políticas de intervenção neste âmbito. De forma mais concreta, os resultados obtidos poderão ser utilizados para a elaboração e implementação de programas de intervenção e prevenção em escolas e trabalhos de apoio junto às famílias, no que se refere aos comportamentos infantis de risco. O entendimento adequado das relações de afeto e a compreensão adequada do processo de vitimização são pontos fundamentais a serem transmitidos, promovendo os fatores de proteção das crianças e auxiliando também as famílias e os professores no processo de educação e promoção da saúde.

3.MÉTODO

O método utilizado neste estudo é o qualitativo com caráter fenomenológico. Neste estudo pretende-se compreender quais são os impactos da vitimização infantil no comportamento de crianças e adolescentes sob o ponto de vista dos profissionais que estão diretamente ligados às crianças na primeira infância, ou seja, os professores de Educação Infantil. Este método implica que o investigador abdique do papel de perito relativamente ao tema estudado e reconheça que o (s) participante(s) possuem experiência sobre um específico fenômeno (FORTIN, 1999).

No que diz respeito à análise qualitativa, esta caracteriza-se por ser um processo de análise e interpretação com o objetivo de extrair significado e chegar à compreensão de uma realidade ou fenómeno e consequentemente desenvolver conhecimento empírico com base nas conclusões extraídas dessa mesma análise (CORBIN & STRAUSS, 2008). Desta forma consegue-se dar a importância merecida à informação partilhada pelos participantes.

Trata-se de um estudo do tipo exploratório/descritivo pois tem por objetivo descrever experiências, mais propriamente as percepções que os professores têm acerca da vitimização infantil e suas interferências no desenvolvimento e na conduta das crianças.

4.PARTICIPANTES

"As características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção" (FORTIN, 1999, p. 133).

Participaram neste estudo 9 educadoras com experiência de atuação com crianças em nível de Educação Infantil, sendo este um dos principais critérios de inclusão na amostra. Mais especificamente, para atingir os objetivos da investigação era necessário que existisse um conhecimento teórico e metodológico sobre crianças em nível de Educação Infantil e que possuíssem experiências diversas em relação à vitimização infantil, motivo pelo qual foram selecionadas professoras especialistas em Educação Infantil. Segundo Morse (1991, FORTIN, 1999, p. 156), "é mais pertinente em investigação qualitativa ter uma amostra não probabilística, mas apropriada, do que ter uma amostra probabilística que não o seja. "

O grupo entrevistado neste estudo é composto por mulheres, com idades compreendidas entre 32 a 47 anos e possuem mais de dois anos de experiência, atuantes na rede de ensino pública do Distrito Federal, com formação em Pedagogia e em processo de obtenção do título de especialista em Educação Infantil Inclusiva pela Universidade de Brasília/UNB.

As nove participantes estão identificadas por: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 para que a sua identidade seja protegida, resguardando assim os direitos dos participantes ao anonimato e à confidencialidade.

4.1.INSTRUMENTOS

A técnica de recolha de dados utilizada nesta investigação é a entrevista. Esta técnica caracteriza-se por se apoiar "nos testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso senão ao material que o participante consente em fornecer-lhe" (FORTIN, 1999, p.245).

Neste estudo, pretende-se recolher informação sobre a perspectiva dos professores sobre a influência da Vitimização Infantil no comportamento desviante através de uma entrevista semiestruturada que se caracteriza pela "incorporação de perguntas mais ou menos abertas, no guião. Espera-se que o entrevistado responda livremente a essas perguntas" (FLICK, 2005, p.94). Foi escolhida esta tipologia de entrevista atendendo ao meio utilizado para a recolha de dados - correio de voz (WhatsApp). A opção por este meio de recolha prendeu-se fundamentalmente com a dificuldade inicial em conciliar horários entre a investigadora e as participantes para a realização presencial da entrevista e por limitações temporais.

A entrevista é iniciada por uma pequena introdução onde é referido o título da investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, em seguida os participantes são esclarecidos sobre o anonimato e a confidencialidade da informação e por último o contato que os participantes poderiam usar para enviar as dúvidas que surgissem sobre a entrevista e sobre o estudo. A segunda seção da entrevista é destinada à recolha dos dados pessoais, quais sejam: sexo, idade, anos de experiência profissional e habilitações. A terceira seção da entrevista subdivide-se em três partes, a primeira parte sob o título de Vitimização Infantil, contém sete questões relativas às experiências relacionadas à vitimização das crianças para as quais os professores lecionavam. A segunda parte, intitulada de Influência da Vitimização na sua conduta, contém três questões sobre a relação entre vitimização e comportamento desviante. E por fim, a terceira parte, que trata dos Recursos e Respostas de combate à Vitimização Infantil, possui quatro questões sobre a eficiência das formas de combate à Vitimização infantil como meio de prevenir a Criminalidade e o Comportamento desviante.

4.2.PROCEDIMENTOS

O estudo em questão foi efetuado em meio natural, já que este foi definido pela investigadora, ou seja, a investigação está ligada à escola, local onde os professores atuam e onde possivelmente tem experiências e contatos mais próximos com as crianças.

As participantes foram contatadas diretamente na Universidade de Brasília. Inicialmente, foram explanados os objetivos e os passos da pesquisa na forma de Seminário, de maneira que pudessem ficar livres quanto ao desejo ou não de colaborar com a pesquisa. Foram salientados os benefícios desta investigação na Área da Psicologia Escolar, da Criminologia e na facilitação de Políticas Públicas voltadas à diminuição de estatísticas envolvendo vitimização infantil.

Após explicação detalhada, foi solicitada a autorização da Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil (ESDEI) da referida Universidade e verificou-se a disponibilidade de horários para a realização das entrevistas. As nove educadoras foram contatadas pessoalmente na Universidade nos intervalos de suas aulas e também por meio de contato telefônico e de maneira livre foram convidadas a colaborarem com a pesquisa.

Durante estes contatos foram dadas explicações sobre a investigação, indicando o objetivo do estudo, a metodologia utilizada para recolher os dados e as condições éticas que seriam observadas, neste caso, a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. Após receber a resposta afirmativa de participação das professoras na investigação procedeu-se ao envio do consentimento informado e foi marcado pessoal e individualmente um horário para que as entrevistas pudessem ser realizadas sem que isso significasse atrapalhar a rotina das colaboradoras. Neste contato foi explicado o objetivo do consentimento informado e a sua importância para o estudo. As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2015 com duração média de 60 minutos, pessoalmente e por meio de correio de voz, tendo sido gravadas e transcritas todas as perguntas e respostas baseadas no guião e nas experiências profissionais das colaboradoras respectivamente.

4.3.ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos através das entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo. Esta técnica caracteriza-se por ser "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 2011, p.33), técnica esta que permite ao investigador explorar e interpretar e assim "satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis" (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2008, p.227).

O processo de análise de conteúdo foi iniciado por uma pré-análise, onde se efetuou a escolha dos documentos que seriam submetidos a análise, ou seja, as entrevistas efetuadas aos participantes. Procedeu-se também à elaboração dos objetivos da investigação, fase esta que está intimamente ligada à anterior, pois é necessário definir os objetivos para que se possa escolher do método de recolha de dados. A fase seguinte é a exploração do material, esta fase caracteriza-se por ser longa e trabalhosa (BARDIN, 2011), onde se efetua a "decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentam uma compreensão mais aprofundada da interpretação da realidade do grupo estudado (GOBBI, SILVA, & SIMÃO, 2005, p.70).

Como unidade de análise foi utilizada a frase, sendo que as unidades de análise desta investigação estão compiladas na matriz conceitual.

4.4.APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este ponto é iniciado pela descrição da categorização, sendo que em seguida serão expostos os resultados obtidos a partir da análise efetuada às categorias.

Como já foi referido, os dados recolhidos através das entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo, análise esta que permitiu a definição das categorias principais das quais emergiram as subcategorias e consequentemente as subcategorias específicas, descritas na tabela seguinte (cf. Tabela 1).

A informação recolhida através da análise de conteúdo tem como objetivo dar resposta aos objetivos da investigação.

Tabela 1: Aspectos sobre a Vitimização Infantil

Categorias	Subcategorias	Categorias Especificas	Participantes (Frequência)
1.Vitimização infantil	1.1 Tipos de vitimização	1.1.1. Maus tratos parentais fisicos 1.1.2. Maus tratos parentais psicológicos 1.1.3. Negligência parental 1.1.4. Tráfico de Crianças 1.1.5. Trabalho infantil 1.1.6. Tentativa de abuso sexual 1.1.7. Abandono afetivo e material 1.1.8. Exposição à violência interparental 1.1.9. Violência por pares	5p=10x 3p=3x 8p=12x 3p=3x 2p=6x 1p=2x 5p=8x 2p=3x
	1.2 Vitimização mais frequente	1.2.1. Maus tratos parentais 1.2.2. Negligência parental 1.2.3. Violência por pares 1.2.4. Abuso Sexual	4p=7x 7p=12x 1p=2x
	1.3. Formas de maus tratos	1.3.1. Única 1.3.2 Múltipla	1p=1x 8p=11x
	1.4. Faixa etária mais vulnerável	1.4.1.Crianças de 0 a 6 anos 1.4.2. Crianças de 7 a 12 anos 1.4.3. Adolescentes	7p=9x
	1.5. Diferenças de género	1.5.1. Meninos são mais vitimizados 1.5.2. Meninas são mais vitimizadas 1.5.3. Ambos são vitimizados igualmente	3p=8x 3p=6x 4p=8x
	1.6. Fatores de Risco	1.6.1. Baixo nivel socioeconômico 1.6.2. Baixo grau de escolarização dos pais 1.6.3. Familiares encarcerados 1.6.4. Valores Patriarcais Conservadores 1.6.5. Desestrutura familiar 1.6.6. Uso de drogas ou bebidas alcoólicas 1.6.7. Desigualdade Social	5p=8x 1p=2x 1p=1x 1p=2x 6p=11x 2p=2x 2p=2x
2. Influência da Vitimização infantil na conduta	2.1. Repercussões da Vitimização no Desenvolvimento Infantil	2.1.1. Insubordinação 2.1.2. Abandono escolar 2.1.3. Baixa autoestima 2.1.4. Dificuldade de Socialização 2.1.5. Problemas emocionais 2.1.6. Agressividade 2.1.7. Desvio de Personalidade 2.1.8. Traumas	1p=2x 2p=3x 3p=6x 5p=8x 6p=8x 4p=9x 2p=3x 2p=4x
	2.2. Relação entre Vitimização infantil e Comportamento desviante	2.2.1. Há relação 2.2.2. Não há relação 2.2.3. Há relação, mas não é fator determinante 2.2.4. Há relação, e consiste em fator determinante	5p=8x 2p=2x 1p=2x
	2.3. Relação entre Vitimização infantil e Criminalidade	2.3.1. A maioria dos vitimizados aderem à criminalidade 2.3.2. A minoria dos vitimizados aderem à Criminalidade 2.3.3. Há relação, mas não é fator determinante 2.3.4. Há relação, e consiste em fator determinante	2p=4x 2p=2x 4p=7x 3p=3x
	2.4. Fatores moderadores	2.4.1. Educação 2.4.2 Políticas Públicas Satisfatórias 2.4.3. Programas Sociais Interventivos 2.4.4. Acesso à Cultura 2.4.5 Escuta Sensível das crianças 2.4.6. Acompanhamento de profissionais da saúde 2.4.7. Envolvimento Efetivo dos Conselhos Tutelares	3p=8x 2p=3x 3p=4x 3p=4x 2p=4x 2p=3x 1p=1x

(continuação)

Tabela 1: Aspectos sobre a Vitimização Infantil

Categorias	Subcategorias	Categorias Especificas	Participantes (Frequência)
3. Recursos para combater a Vitimização	3.1 As escolas estão preparadas para combater a vitimização infantil?	3.1.1. Há presença de recursos 3.1.2. Há ausência de recursos 3.1.3. Há Formação dos Educadores 3.1.4. Ausência de Formação dos Educadores	6p=12x 9p=13x
	3.2. Recursos que podem ser ativados no contexto escolar	3.2.1. Procurar apoio do Conselho Tutelar 3.2.2. Fomentar Articulação/Cooperação Família e Escola 3.2.3. Procurar apoio do Serviço de Orientação Educacional 3.2.4. Procurar as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem 3.2.5. Propor Projetos Interventivos (teatro, palestras, diálogos e etc) 3.2.6. Produzir Registros Documentais	3p=3x 3p=4x 4p=4x 5p=5x 3p=4x 1p=1x
	3.3. Papel da Escola e dos Educadores na prevenção do comportamento desviante de crianças e adolescentes	3.3.1. Estreitar Vinculos 3.3.2. Esclarecer 3.3.3. Promover Experiências Significativas 3.3.4 Dar suporte emocional às crianças e adolescentes 3.3.5. Promover a Socialização 3.3.6. Criar Projetos Inteventivos 3.3.7. Praticar a Escuta Sensivel 3.3.8. Desenvolver e estimular a afetividade e a Sensibilidade	5p=5x 3p=3x 3p=4x 4p=7x 3p=5x 1p=1x 3p=8x 2p=5x
	3.4.Papel das escolas e dos Educadores na prevenção do comportamento Criminal na idade adulta	3.4.1. Não há papel definido 3.4.2. Promover parceria com Órgãos e Instituições que lidam com esse problema 3.4.3. Dar assistência 3.4.5.Praticar a Escuta Sensível 3.4.6. Possibilitar a Reinserção Social 3.4.7. Desenvolver e estimular a afetividade e a sensibilidade	3p=6x 2p=3x 1p=3x 3p=4x 3p=6x 3p=6x

Legenda: P= participante; x = número de vezes que emerge a categoria
Fonte: Dados organizados pela autora com base na pesquisa realizada.

A partir da análise dos dados recolhidos com as entrevistas, verificou-se que as participantes enfatizam bastante o problema da negligência e dos maus tratos físicos e psicológicos e por diversas vezes relacionam o abandono material e afetivo a uma forma de desdobramento dos maus tratos sofridos pelas crianças. Também concordam que as crianças são submetidas a múltiplas formas de vitimização e excluem a possibilidade de existir uma única forma.

Observou-se também que a faixa etária a qual as participantes se referiam como a mais vulnerável aos diferentes tipos de vitimização era justamente aquela na qual elas atuam diretamente, ou seja, dos 0 a 6 anos. Nesse sentido, justificaram a resposta pelo fato de ser nessa faixa etária em que as crianças são mais dependentes dos adultos e que, portanto, não conseguem distinguir com clareza, o que é certo e o que é errado. Também mencionaram a aquisição da linguagem oral como forma eficiente de diminuir os índices de violência, sugerindo que aumentando as capacidades comunicacionais se aumenta a probabilidade da criança denunciar o que lhe acontece. Acreditam que a partir do momento em que a criança é capaz de verbalizar acontecimentos e sentimentos, fica mais fácil identificar sinais de violência.

No que tange aos fatores de risco, as participantes elencaram, diversos fatores entre eles: o uso de drogas e bebidas alcóolicas por parte de pais e cuidadores, a existência de familiares presos em sistema carcerário, a carência de recursos financeiros, a sustentação de valores patriarcais (e.g.machismo), a baixa escolarização dos pais ou responsáveis, a desestrutura familiar, ausência de políticas públicas, a separação dos pais. A negligência familiar surge uma vez mais, agora não apenas como um dos tipos de vitimização, mas também como fator de risco.

E como reflexo das formas de vitimização, as participantes destacaram que as crianças que sofrem algum tipo de vitimização estão mais propensas a manifestar sentimentos de insubordinação, apatia, baixa

autoestima, agressividade, problemas de ordem emocional, dificuldades de socialização e até mesmo dificuldades cognitivas. E nesse aspecto, todas as participantes concordaram que há relação estreita entre a vitimização infantil e o comportamento desviante. Algumas participantes, no entanto, acreditam que essa premissa não deve ser determinante, pois a criança pode sofrer intervenções externas que a ajudarão a superar e a diminuir os efeitos da vitimização no seu desenvolvimento. Observa-se que quando a pergunta remete a uma relação entre a vitimização e a criminalidade, as participantes ficam um tanto quanto receosas e se preocupam em dizer que apesar de ter relação, esse fato não é determinante.

No que concerne à experiência dos educadores, pudemos apurar que é destacado como positiva a criação e o estreitamento de laços entre os professores e as crianças e a viabilização da escuta sensível, possibilitando o acolhimento individualizado de cada criança, bem como o desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade.

Ainda sobre as experiências das educadoras, é possível observar que as mesmas se sentem despreparadas para lidar com o problema da vitimização infantil e julgam ser necessária uma formação institucional para enfrentamento do problema, além do fortalecimento das redes de apoio, com a prestação efetiva dos serviços de saúde, psicólogos, orientadores educacionais e até mesmo do poder judiciário.

4.5.SÍNTESE

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, ressalta o dever de todos assegurarem com absoluta prioridade à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de os proteger de situações de negligência, discriminação exploração, violência, crueldade e opressão.

Dentre as diversas formas de vitimização elencadas durante a entrevista, duas delas se destacaram como uma constante nos discursos das entrevistadas, quais sejam: maus tratos físicos e psicológicos e negligência familiar ou parental. Entende-se com maus tratos parentais físicos, os abusos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente, com o objetivo de ferir lesar ou destruir a vítima (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Mas, para além dos maus tratos físicos, também é bastante citado pelas entrevistadas, a incidência dos maus tratos parentais psicológicos.

Estes são caracterizados como tipos de violência que dificilmente são percebidos e constatados e, no entanto, são tão prejudiciais quanto outras formas mais visíveis. Assim, todas as formas de violência psicológica causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança e do adolescente, podendo provocar efeitos muito deletérios na formação da sua personalidade e na sua forma de encarar a vida. Negligências constituem omissões dos pais ou responsáveis pela criança, quando deixam de promover-lhes as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência. São formas também de negligência: omissão de cuidados básicos como privação de medicamentos, atrasos na carteira vacinal, falta de atendimento aos cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra as inclemências do meio, como frio e calor, não- provimento de estímulos e de condições para a frequência escolar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

No que tange a diferenciação por gêneros, observa-se que, desde cedo, meninos e meninas são educados para se comportar de maneira diferente no exercício da sexualidade, quanto à carreira profissional, no uso do corpo e nas expressões dos sentimentos. Antes mesmo de nascerem, aprendem o que é ser “homem” e ser “mulher” de acordo com padrões pré-estabelecidos. Esse aprendizado confirma aquilo que Pierre Bourdieu (1992), chama de *habitus*, isso é, um conjunto de disposições psíquicas (coragem, valentia, recato) e corporais (modos de andar, sentar, vestir, fazer sexo) que expressam o conjunto de regras culturais internalizadas.

As meninas, pela maioria das entrevistadas continuam sendo as mais vitimizadas, e dentro de alguns relatos são colocadas como mais frágeis em relação aos meninos e também por terem que cumprir desde muito pequenas papéis convencionados como estritamente feminino, no âmbito vida doméstica (BOURDIEU, 1992). Contudo, três entrevistadas mencionaram o fato de os rapazes serem mais vitimizados, uma vez que são menos protegidos que as meninas dentro do contexto social. Além disso, tem sido documentado que a saúde masculina é construída de acordo com o contexto social e com o que nela significa ser homem. A masculinidade está muitas vezes associada ao correr riscos, submeter-se a situações perigosas e violentas, motivo pelo qual o sexo masculino é mais propenso à vitimização em geral

(decorrente do maior envolvimento em situações de violência, alcoolismo e acidentes) (cf. SILVETRI & CHROWTHER-DOWEY, 2008).

Em relação aos fatores de risco, conforme estudos realizados por Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), após um levantamento de 600 trabalhos sobre a violência doméstica, verificou-se que eles podem estar associados aos aspectos pessoais e psicológicos do indivíduo, aos aspectos ambientais e socioeconómicos e culturais das famílias e às características situacionais. O documento do Ministério da Saúde (2001) destaca alguns fatores de risco comumente encontrados em famílias que recorriam à violência como forma de mediar os conflitos: 1) abuso de drogas; 2) alcoolismo; 3) histórico familiar dos pais que sofreram maus tratos, abuso sexual ou rejeição e abandono na infância e na juventude; 4) gravidez não planejada ou negada, 5) pai ou mãe com múltiplos parceiros; 6) ausência ou pouca manifestação positiva de afeto entre pais e filhos; 6) delegação à criança de atividades domésticas ou parentais, 7) ausência de vínculo parental, entre outros fatores.

Também é importante considerar os fatores de risco relacionados à forma como as famílias brasileiras se organizam (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001): 1) famílias baseadas numa distribuição desigual de autoridade e poder; 2) famílias cujas relações estejam centradas em papéis e funções rigidamente definidos; 3) famílias onde não há nenhuma diferenciação de papéis, levando a ausência de limites entre seus membros; 4) famílias com nível de tensão permanente, que se manifesta através da dificuldade de diálogo e descontrole da agressividade; 5) famílias com estrutura de funcionamento fechada, em que não há abertura para contatos externos; 6) famílias em situação de perdas ou de crise (separação do casal, desemprego, morte entre outros).

Há um consenso entre os profissionais da educação, em acreditar que as repercussões da vitimização infantil podem trazer consequências desastrosas e por isso, são alvos de grande preocupação. Como já se tem o conhecimento, toda a aprendizagem se processa numa interação entre as condições internas da criança ou adolescente, as condições externas do meio físico e social e os objetos do conhecimento, representados pela leitura, escrita, valores e atitudes que circulam na escola. No caso de haver um ambiente familiar, escolar ou social atravessado por situações de violência, seu reflexo ocorrerá de alguma forma.

Seguindo entendimento de Sinclair (1985), os traumas, as limitações circunstanciais, e o clima de tensão são fatores que contribuem para que a criança cresça menos moral e culturalmente e há uma grande possibilidade dela reproduzir os comportamentos violentos aos quais foi submetida.

Outro aspecto mencionado como repercussão da vitimização é a agressividade. A agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos (FREUD, 1980, citado por KOLLER, 1999). É um elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o “eu” e o “outro”. Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiossincrasias dos sujeitos (MINAYO, 2009).

O que se pode inferir com base nos relatos das educadoras é que nem sempre as repercussões da vitimização na vida das crianças e adolescentes é algo fácil de ser identificado, pois cada criança terá um modo particular de expressar a maneira como a violência a afetou. Contudo, há um consenso entre elas de que as várias formas de violência podem acarretar danos fisicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente e a forma deles lidarem com os problemas.

Em que pese as entrevistadas serem uníssonas ao afirmar que a escola exerce uma influência positiva e pode sim ser meio de combate e prevenção da criminalidade, também demonstraram uma espécie de frustração aliada a um sentimento de desresponsabilização diante da criminalidade. Acreditam que apesar de a escola se constituir em espaço de transformação, não exerce função determinante em relação ao combate e prevenção da criminalidade na idade adulta, mas em contrapartida, acreditam que ela pode ser determinante na fase da infância e da adolescência.

Todas as educadoras entrevistadas admitiram alguma dificuldade para lidar com situações envolvendo violência infantil, não pela falta de sensibilidade ao problema, mas pela ausência de suporte para um trabalho de prevenção e combate mais efetivo.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pretendemos contribuir de forma positiva para que os problemas trazidos pela vitimização infantil sejam investigados e quem sabe até mesmo sanados de uma vez por todas. Procuramos ouvir os educadores, pois eles são indivíduos que exercem grande influência sobre as crianças e na grande maioria das vezes, percebem situações de vitimização sofridas pelos alunos, por sua condição de cuidadores ainda que de maneira secundária. Destacamos como ponto positivo da pesquisa, o fato das entrevistadas terem experiência em relação a temática abordada e conhecerem a teoria que está por de trás dos comportamentos apresentados pelas crianças, o que de certa forma é bastante confortante, ainda que se qualifiquem como despreparadas para lidar com o problema da vitimização infantil.

Ressalta-se como ponto que merece destaque e uma possível intervenção, o fato de as educadoras, todas especialistas em Educação Infantil, se julgarem despreparadas para lidar com a problemática. Grande parte delas, afirmou que é importante e necessária a implementação e oferta de cursos de formação voltados para esse tipo de problema, não só voltados para os educadores, mas para os agentes educativos que lidam diretamente com as crianças.

Como fragilidades do estudo, apontamos o fato de termos apenas entrevistado participantes do gênero feminino. Talvez, como possibilidade de novas perspectivas, seria positivo trazer a visão de educadores também do sexo masculino. Sugere-se, ainda, a realização de estudos longitudinais, para que se possa analisar de maneira concreta e fidedigna os impactos da vitimização infantil no desenvolvimento das crianças e a interferência em sua conduta.

Destaca-se a importância desse tipo de intervenção, pois se caracteriza numa forma de muni-los com as ferramentas necessárias para identificar, sinalizar e intervir adequadamente em casos de violência contra crianças e adolescentes e assim, fomentar junto das crianças a revelação das situações abusivas; criar recursos no contexto escolar para apoiar crianças/jovens que sofreram deste tipo de abusos, etc.

REFERÊNCIAS

[1] Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2001.

[2] Bourdieu, P. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1992.

[3] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais números 1/92 a 40/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003

[4] Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde; Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Direitos humanos e violência intrafamiliar: informações e orientações para agentes comunitários de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: file:///C:/Direitos%20Humanos%20e%20Violencia.pdf Acesso em 12 de setembro de 2015 às 18h04.

[5] Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_maustratos_criancas_adolescentes.pdf Acesso em 12 de setembro de 2015 às 18 horas.

[6] Campenhoudt, L. e Quivy, R. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 2008.

[7] Corbin, J. e Strauss, A. Basics of Qualitative Research. California: Sage publications, Inc, 2008.

[8] Flick, UWE. Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor, p. 94, 2005.

[9] Fortin, M. O processo de investigação da concepção à realização. Loures: Lusociência, 1999.

[10] Gobbi, B., Silva, C. e Simão, A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Lavras, p. 70- 81, 2005.

[11] Koller, S. H. Violência doméstica: uma visão ecológica. In: Amencar (Org.). Violência doméstica. Brasília: UNICEF, p. 32-42, 1999.

[12] Minayo, M. C. S. O significado social da violência contra crianças e adolescentes. In: Westphal, M. F. Violência e criança. São Paulo: Edusp, 2009.

[13] Reichenheim, M. E.; Hasselmann, M. H. e Moraes, C. L. Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: Contribuições para a elaboração de propostas de ação. Ciência & Saúde Coletiva, 4:109-121

[14] Silvestri, M. and Crowther-Dowey, C. Gender and Crime. London: Sage, 2008.

[15] Sinclair, D. Understanding wife assault: a training manual for counselors and advocates. Toronto: Ontario, Publishing Company, 1985.

[16] Tavares, J. Resiliência e Educação. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

Capítulo 6

A língua brasileira de sinais e a sua importância no âmbito educacional e social: A prática de educacional e social.

Elma Felipe de Araujo Ferreira da Silva

Resumo: Este artigo tem por alvo comprovar a importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no âmbito educacional e social. É importante evidenciar que o trabalho em questão busca buscar e comprovar que a Língua materna do surdo deve está inserida na escola não apenas como um ato educacional, como também um ato social, enfatizar as obrigatoriedades abarcadas por leis, para que haja inclusão e explicar sobre as maiores dificuldades toleradas nesse processo de ensino e socialização. A inclusão precisa existir apesar dos obstáculos, permitindo oportunidades tanto aos alunos surdos quanto aos do aluno ouvintes. Os embasamentos teóricos são de cunho bibliográfico, aproximando para fundamentar a análise sobre a LIBRAS e a sua importância no âmbito educacional e social.

Palavras-Chaves: LIBRAS; Educacional; Social.

1.INTRODUÇÃO

Somente com a proposta de inclusão escolar que deu início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, cujo objetivo foi de incluir todas as pessoas com necessidades especiais à educação, direito que foi ampliado em 1990 quando na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, foi proposto à luta contra a exclusão escolar de milhares de alunos.

Esse trabalho tem o objetivo de buscar e mostrar a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que é preponderante no âmbito educacional e social, e repassar para o absorvedor sobre a grande importância de inserir a segunda língua oficial do Brasil nas escolas, de forma correta e obrigatória de acordo com as leis que obrigam essa inclusão a favor dos surdos. A pesquisa em questão é de cunho bibliográfico, onde nos debruçamos nas informações dos autores: CHALITA, ROSA, E. F.; BENTO, bem como de leis que trouxe uma abrangência maior para o referido tema.

A Língua de sinais tem ganhado seu espaço, e como uma língua reconhecida como a segunda Língua do Brasil, vem também ganhando seu espaço de forma nobre e legal, isso é uma vitória para os surdos.

Ainda sobre as conquistas das pessoas com necessidades educacionais especiais, nos dias 07 a 10 de junho de 1994 consolidou-se a Declaração de Salamanca, cujo objetivo principal foi a promoção da escola inclusiva, para todas as crianças. Educação que deve atender de forma conjunta as mais diversas necessidades dos alunos, respeitando as diferenças e ritmos de aprendizagem de cada um visando uma educação de qualidade e transformação na vida social.

Sabe-se que há pessoas surdas em todo território brasileiro. Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva (DA), o que representa 5,1% da população brasileira. Deste total cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva. No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos (IBGE, 2010).

O surdo é antes de tudo um ser que possui necessidades como qualquer pessoa ouvinte, com os mesmos direitos e deveres, de modo inclusivo de ser entendido e de participar e se comunicar no seu espaço familiar, educacional bem como na sociedade em geral.

Limitando-se a este princípio, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a importância da LIBRAS e demonstrar ao absorvedor o quanto essa Língua pode contribuir para a inclusão educacional e social. E para isso foi desenvolvida uma pesquisa de cunho bibliográfico para que possamos identificar as lacunas e o desenvolvimento da Libras no âmbito Educacional e social.

2. O QUE É A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E QUAL É A SUA IMPORTÂNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL E SOCIAL?

A comunicação é imprescindível à vida do ser humano, e uma das formas mais importante é a língua, pois permite ao homem relacionar-se com o mundo inteiro, ao transmitir pensamentos, ideias e interagir com a sociedade. A língua está intimamente ligada de forma essencial na vida humana, e apesar de cada grupo desenvolver línguas de maneiras diferentes conforme suas necessidades, isso não as torna superiores umas às outras. Assim como tantas outras línguas, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – usada pela Comunidade Surda Brasileira é um recurso indispensável para a comunicação deste grupo de pessoas que sofrem de uma necessidade especial chamada surdez.

Apesar de ser considerada pela comunidade surda do Brasil como língua há décadas, esse status de língua só lhe foi atribuído em 2002, através da Lei de nº 10.436/2002, no artigo 1º, parágrafo único regulamentou a Língua Brasileira de Sinais como:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.23).

A Língua Brasileira de Sinais tem um papel importante na comunicação entre ouvintes e surdos e nesse contexto precisa-se ser exposto com mais ênfase nas escolas sobre a inclusão da Libras dentro da escola não só como uma forma de ensino e sim como uma forma de incluir alunos surdos nas escolar regulares e na sociedade em geral.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS, um dos órgãos que difundem a LIBRAS assim como a Lei 10.436/02, define que a LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Língua esta que apresenta todos os componentes das línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos. Preenche, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico (FENEIS, 2002).

A Maioria das crianças surdas é vinda de famílias surdas ou que utilizam a língua de sinais, na intenção de fazer com que acrianças entre em contato com língua e tenha o domínio da mesma, desta forma, este é mais um agente para que a LIBRAS seja incluída nas escolas desde as series iniciais, pois esta criança continuará a praticar sua língua materna.

Deste modo, é fundamental que o currículo pedagógico, as escolas, os professores e todos os representantes governamentais tenham em mente que deve ser construído um genuíno processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola, entre as pessoas com e sem deficiência, uma vez que ainda observam-se comportamentos e valores por parte de alguns indivíduos e instituições que veem o surdo como diferente daquele que ouve, seja fisicamente, culturalmente ou intelectualmente, entre outras.

A função da língua de sinais nas escolas ultrapassa a importância e a necessidade para o desenvolvimento do surdo, por esse motivo, não basta exclusivamente à escola adotar duas línguas nas classes, é importante que haja a adaptação curricular necessária, além disso, necessita haver uma base seleta e eficaz para os profissionais especializados para que estes beneficiem aos surdos e ouvintes, uma real compreensão dos conteúdos, interação, autoconhecimento e respeito.

O aluno surdo deve ser incluído na comunidade escolar, pois não se pode mais negligenciar a língua de sinais, nem evitar que este público participe ativamente no seu desenvolvimento em programas educativos que atendam as suas necessidades enquanto discente (ROSA, 2009).

E para isso acontecer deve se destacar que a qualificação do professor na LIBRAS é fundamental para um desenvolvimento pedagógico e social , entre docente e discente.

De acordo com (Capovilla, 2001) a ausência de uma linguagem em uma cultura pode provocar inúmeras consequências negativas no que se refere ao crescimento emocional, social e intelectual do ser humano, pois sem ela o ser humano é impossibilitado de se comunicar, e por isso, incapaz de partilhar conhecimentos e de compreender o outro, ou seja, a linguagem gera comunicação e socialização.

Assim para que haja inclusão do aluno surdo no âmbito educacional é necessário que as pessoas abarcadas no processo educacional se comprometam, no sentido de não apenas criar vagas e adaptar recursos materiais, e sim uma estrutura física e pedagógica no âmbito educacional e social.

3. CONCLUSÃO

Por meio do estudo feito acerca da importância da LIBRAS no âmbito educacional e social, observa-se que foi possível analisar que a inclusão escolar e social dos alunos surdos é um direito deles.

Entende-se que o aluno surdo tem o direito de frequentar uma sala de aula da rede regular de ensino e de ser atendido pedagogicamente em suas necessidades. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Sendo assim, a partir da avaliação deste estudo ficou evidente a importância da Libras nas escolas e na vida social do individuo surdo, esse ato de envolver a língua materna do surdo no ambiente educacional e social é preponderante para a socialização do surdo dentro da sociedade. E ficou evidenciado que atender as necessidades educacionais destes alunos, é preciso que os professores, precisam também se envolver com a Língua materna do surdo para que haja a comunicação e a interação dentro da sala de aula e na vida social. Os docentes que até então não dilatam práticas e táticas pedagógicas que acolham este público em suas precisões, devido à falta de capacitação, muito ainda permanecem ministrando suas aulas em um aspecto tradicional, sem usar recursos tecnológicos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem do surdo, isso é comprovado em pesquisas e relatos do cotidiano nas escolas.

Portanto para que haja inclusão do aluno surdo no ensino regular é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de não apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, e sim uma reestruturação física e pedagógica da escola. De fato esta é mais uma realidade de

nossas escolas longe de ser uma educação inclusiva, há de se pensar em propostas que valorizem e respeite os direitos educacionais do surdo, bem como sua participação de forma efetiva na sociedade.

REFERÊNCIAS:

[1] Chalita, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001

[2] Brasil. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

[3] Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2010.

[4] Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

[5] Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

[6] Brasil. Ministério da Educação. Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação. Portaria MEC n. 1.306 de 02/09/1999, resultante da homologação do Parecer CNE/CP n. 99, de julho de 1999, publicado no DOU 03/09/1999, Seção 1, p. 12.

[7] Feneis. Revista da Feneis. Número 01 ao 13. RJ, 1999/2002.

[8] Rosa, E. F.; Bento, N. A. Libra- Licenciatura em EAD. Salvador: UNEB / GEAD, 2010. 56p.

[9] Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

[10] Capovilla, Fernando César. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. 2ed. São Paulo; Memnom, 2001.

Capítulo 7

A importância do trabalho colaborativo entre intérprete educacional e professor regente no ensino fundamental

Juliana do Nascimento Farias
Vanderlei Balbino da Costa

Resumo: O presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância do planejamento colaborativo entre professor regente e intérprete educacional (IE) para educação de surdos. De modo geral, a inclusão escolar dos estudantes surdos na escola comum, numa perspectiva bilíngue, tem-se limitado à garantia do IE de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no âmbito escolar. Esta pesquisa apresenta uma comparação qualitativa entre as informações transmitidas pela professora regente e a interpretação realizada pela IE. A metodologia utilizada foi estudo de caso e levantamento bibliográfico com fundamentos teóricos em Cristina Lacerda, (2009), e Ronice Muller de Quadros, (2007). O trabalho foi desenvolvido em 2017, em uma escola pública estadual, na primeira fase do Ensino Fundamental, no município de Iporá-Goiás. Verificou-se que a qualidade da interpretação depende diretamente da efetivação do trabalho colaborativo entre o professor regente a IE para promover a utilização de recursos pedagógicos que tornem a interpretação dos conteúdos pragmáticos compreensíveis para o estudante surdo. Observou-se que a atuação da IE não se limitou à interpretação da fala da professora durante a aula, pois houve momentos de ensino dos conteúdos para o estudante. Portanto, concluiu-se que a falta de planejamento colaborativo entre professor regente e IE comprometeu a qualidade da educação oferecida ao estudante surdo. Espera-se que esse estudo sirva como *insight* para novas pesquisas que venham contribuir com a educação de surdos na rede comum de ensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Planejamento Colaborativo. Intérprete Educacional

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar dos estudantes surdos na maioria das escolas comuns que trabalham numa perspectiva bilíngue tem-se limitado à garantia do intérprete educacional (IE) de Libras no âmbito escolar. Neste contexto, os profissionais, principalmente os que atuam no Ensino Fundamental, sentem-se responsáveis pelas dificuldades e incompreensões dos educandos, assumindo para si a tarefa de ensinar.

Este estudo teve como objetivo demonstrar a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o IE para educação de surdos, uma vez que a atuação deste profissional em âmbito educacional tem-se revelado um desafio mediante a falta de colaboração e parcerias entre os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para Costa (2016) a promoção de políticas públicas em prol da educação inclusiva não garante sua efetividade dentro das instituições de ensino, é necessária a efetivação do trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum e do ensino especial.

> Na nossa concepção, não basta implementar políticas que preconizam à educação inclusiva sem oferecer aos docentes, condições pedagógicas como: atendimento educacional especializado, parcerias institucionais, trabalho colaborativo, cooperação entre docentes do ensino comum e docentes do ensino especial e formação inicial e continuada, para que ao se deparar na sala de aula com estudantes deficientes, os docentes possam se sentir desfiados frente as ações inclusivas (COSTA, 2016, p. 12).

De acordo com Lacerda (2010), várias diretrizes e leis orientam as políticas públicas para a educação de surdos, como a Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Libras e, mais recentemente o Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta as Leis n° 10.098/2000 e n° 10.436/02. Essas legislações orientam diretrizes e ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação. A resolução n° 02, de 11 de setembro de 2002, do Conselho Nacional de Educação define educação especial.

> Educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidade de educação e ensino (BRASIL, 2002).

À medida que a Libras passou a ser reconhecida como língua oficial do povo surdo, esses sujeitos passaram a ter garantias de acesso ao conhecimento, à cultura e lazer por meio da sua língua como direito linguístico. Assim, consequentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade comunicacional aos surdos por meio da contratação de tradutores intérpretes de Libras/Português/Libras.

2.INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A função do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) surgiu, inicialmente, de forma voluntária, principalmente nas igrejas. De acordo com Quadros (2007), a história da constituição desse profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral, à medida que os surdos conquistavam o exercício da sua cidadania.

Assim, a comunidade surda, cada vez mais consciente dos seus direitos, passou a lutar pelo reconhecimento da Língua de Sinais enquanto *status* de língua oficial do povo surdo. Paralelamente a esse movimento, houve o estabelecimento e reconhecimento da atuação do ILS como profissão.

Para Lacerda (2010), a figura do ILS apresenta-se como um importante agente para ampliar a participação social dos surdos e acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados às línguas das comunidades ouvintes.

Como nas demais profissões, o ILS conta com o Código de Ética, instrumento que norteia o tipo de relação que este profissional deve ter, deveres, responsabilidades, relação com o contratante e com os colegas da área.

> O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional (QUADROS, 2007, p. 31).

Desse modo, para Quadros (2007), a difícil tarefa do tradutor intérprete pode ser definida como um dilema, de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto.

2.1.ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O intérprete educacional (IE) é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação (QUADROS, 2007). Esse profissional precisa ter perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes, conforme compreende Damázio (2007).

> A atuação do tradutor e intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele media a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

A criança surda nas séries iniciais está em processo de aquisição de linguagem, o que requer que esse profissional saiba conciliar e equivaler a interpretação no nível linguístico do aluno. Assim, faz-se necessário utilizar recursos visuais e estratégias pedagógicas adequadas para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, visto que sua língua materna é de modalidade espaço-visual. Quadros (2007) corrobora ao afirmar que as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual visual ou espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

A atuação do IE, tanto na Educação Infantil quanto na etapa inicial do Ensino Fundamental, mostra-se muito complexa. Lacerda (2010) destaca que esse profissional precisa se desdobrar atuando mais na aquisição da língua e na construção de conceitos do que propriamente como um intérprete. Além disso, os alunos surdos, pelo acesso tardio a Libras, por sua faixa etária e pela necessidade de adquirir conhecimentos em sua língua, exigem muito do IE, já que ele é o interlocutor adulto com domínio em sua língua, disponível para todo tipo de informação.

3.METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em 2017, no município de Iporá, em uma unidade escolar da rede estadual de ensino, na turma do 5º ano, a qual contava com um aluno surdo, de 12 anos. Essa sala contava com a presença de uma IE que já atuava há quatro anos na área e uma professora de apoio que atendia cinco alunos com necessidades educacionais específicas, dentre eles, um com síndrome de Down, outra com paralisia cerebral e três com dificuldades de aprendizagem.

Iniciou-se esse estudo com a ida à unidade de ensino escolhida a fim de obter autorização da diretora e dos sujeitos da pesquisa para realizá-la, assim como estabelecer o primeiro contato com a professora regente e a intérprete. Feito isto, discutiram-se as condições para seu desenvolvimento e a garantia do anonimato dos sujeitos.

A abordagem qualitativa desse estudo configurou-se por meio de um estudo de caso. De acordo com Robert Yin o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

A observação em sala de aula foi utilizada como procedimento para coleta dos dados. Após as observações e filmagens das interpretações, foi escolhida uma aula para análise e, posteriormente, foram feitas as transcrições dos dados e apresentados na forma de quadros.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos trechos a seguir consideraram-se questões pontuais que envolveram a interpretação simultânea, realizada pela IE, referente à aula de matemática sobre Sistemas de Medidas (centímetro e metro).

Quadro1: Análise qualitativa da interpretação simultânea desenvolvida pela intérprete educacional

FALA DA PROFESSORA	TRANSCRIÇÃO DA INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS POR IE	RECURSOS VISUAIS	OBSERVAÇÕES
1. Ontem nós começamos a trabalhar sistema de medidas (início da aula).	ATENÇÃO+ONTEM+COMEÇAR+ TRABALHAR+ S-I-S-T-E-M-A M-E-D-I-D-A-S + FITA MÉTRICA+ C-O-M-P-R-I-M-E-N-T-O	Não utilizou recurso visual.	A IE usou o sinal de fita métrica para lembrar o que tinha acontecido no dia anterior. Mesmo não estando na fala da professora, ela achou necessário para o aluno saber de que se tratava o conteúdo e para o mesmo relacioná-lo à aula anterior.
2. O que é comprimento? Comprimento fala de tamanho. Por exemplo, quando a gente vai comprar tecido na maioria das vezes a gente compra por metro, se eu não quiser o metro inteiro eu vou comprar por? Centímetro.	Não houve interpretação	Ela faz o desenho de uma régua para mostrar o que é centímetro.	Essas informações não foram interpretadas porque a IE parou de interpretar para pegar material visual para auxiliá-la. Isto resultou na perda de informações, pois não foram interpretadas.
3. Bom é o seguinte! É a mesma coisa, mas por que é a mesma coisa? E aí? Bom, nós vamos prestar atenção! Um metro é igualzinho, igual a 100 cm, mas se tiver 101cm?	UM + METRO + IGUAL + 100 + CENTÍMETRO.	1metro=100centímetro. 1m = 100cm	A IE reforça copiando no seu caderno de rascunho o exemplo ao lado e mostra para o aluno.
4. A unidade inteira não é um, não é igual a cem. Então, se por exemplo, eu tenho um metro e quarenta e sete ou cento e quarenta e sete centímetros. Como eu vou fazer para transformar 167 centímetro em metro?	Não houve interpretação	A intérprete escreve no papel:167cm =1,67m	A professora regente explica detalhadamente o uso da vírgula, neste momento a IE achou melhor reforçar no visual, escrevendo valores e explicando o uso da vírgula na transformação de centímetro para metro.
5. Então! Olha só, a abreviação de metro é m, quando eu estou falando de números e coloco m esse m significa metro. A abreviação de centímetro é cm a palavra centímetro se escreve assim oh. E se for metros vai para o plural? Não gente aqui não. Igual hora 3horas eu vou colocar 3hs, não é, só 3h porque o h é abreviação de horas da mesma forma é metros.	C-E-N-T-I-M-E-T-R-O + IGUAL + CM + M-E-T-R-O + IGUAL + M	A intérprete escreve no papel; 167cm = m ? 167cm= 1,67 Centímetro= cm Metro=m 1,56m=156cm 156cm=1,56	A IE reforça o uso da vírgula com outros exemplos escritos no caderno. A explicação de horas é omitida. A IE reforça outros valores, o aluno responde e escreve no caderno algumas transformações corretamente. Ela aproveitou que a professora reforçava a transformação de centímetros em metros para demonstrar outros valores. Não foi feita a interpretação literal das palavras, e sim recursos visuais para deixar o conteúdo mais compreensível.

(continuação ...)

Quadro1: Análise qualitativa da interpretação simultânea desenvolvida pela intérprete educacional

FALA DA PROFESSORA	TRANSCRIÇÃO DA INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS POR IE	RECURSOS VISUAIS	OBSERVAÇÕES
6. Ah! A minha tia comprou dois metros e cinquenta centímetro para fazer um vestido. Dois metros e cinquenta centímetros de seda para fazer um vestido. Ah! Tia, mas tem mais de um metro por que é que aqui não é metros? É porque a abreviação de metro é m. Sempre é m para metro e cm para centímetro.	Não houve interpretação	Não utilizou recurso visual.	Não houve interpretação. O aluno questionou se iria pesar hoje. A IE responde e depois ensina o sinal de ABREVIAÇÃO. Neste momento, o aluno fez um questionamento para a IE. Isso fez com que ela perdesse as informações. O educando estabelece diálogo e questionamentos com a IE e não com a professora regente.
7. I.E (interprete educacional) pede ao M.B (aluno surdo) para colocar a medida dele para mim.	VOCÊ + IR (direcional para o quadro-negro) + ESCREVER + ALTURA + SUA.	Não utilizou recurso visual.	A professora regente dirige a palavra para a IE e não para o aluno.
8. Então, fazer o cabeçalho no caderno de Matemática e nós vamos registrar os valores. Primeiro os valores, quanto vale um metro, quanto vale um centímetro, a equivalência de m e cm. Eu vou registrar, podem anotar (término da aula).	MATEMÁTICA + ESCREVER + NOME + ESCOLA + COPIAR + QUANTOS + UM + METRO + QUANTO + UM + CENTÍMETRO + COMPARAR.	Não utilizou recurso visual.	O aluno pegou o caderno de Matemática e começou a copiar do quadro-negro a atividade referente ao conteúdo já explicado.

Fonte: dados da pesquisa

Na interpretação dessa aula verificou-se que várias informações transmitidas pela professora regente foram omitidas. Nos itens 3, 4 e 5 observou-se que a IE escrevia no caderno os exemplos citados pela professora, com intuito de tornar a explicação mais visual, ao mesmo tempo que a professora transmitia novas informações. No item 6 deixou de fazer a interpretação para responder o questionamentos do aluno.

Nos itens 6 e 7 a IE assumiu a função de docente, pois não houve direcionamento dos questionamentos do aluno à professora regente. Esse aspecto foi verificado nessa aula (amostragem) e em todas as outras que foram observadas.

Nos itens 2, 3, 4 e 5 verificou-se que, para tornar a explicação do conteúdo compreensível, a IE utilizou recursos visuais e equiparou a interpretação ao nível linguístico do estudante. Contudo, infere-se que a falta do planejamento colaborativo entre a professora regente e a IE resultou na limitação dos recursos visuais utilizados, que foram apenas desenhos improvisados no papel, assim como o desconhecimento da metodologia utilizada na aula limitou a atuação da IE por não saber como seria o seu desenvolvimento.

Com base nessas observações, percebe-se que a atuação do IE no Ensino Fundamental não se restringiu à interpretação das aulas, uma vez que se caracteriza como um processo dinâmico e complexo que requer a efetivação do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o fomento de pesquisas científicas sobre a atuação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no âmbito educacional, uma vez que a atuação desses profissionais tem-se apresentado como um desafio mediante as limitadas condições de formação e capacitação deles.

5.CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a apresentar a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o IE para educação de surdos. Foi realizado em uma escola estadual, no município de Iporá-Goiás, em 2017.

O estudo demostrou que a atuação do IE requer proficiência nas línguas envolvidas no processo de interpretação, assim como a utilização de metodologias e estratégias de ensino por parte do professor regente que torne a interpretação dos conteúdos compreensíveis para o estudante surdo.

Conforme análise do Quadro1, a quantidade de informações omitidas foram significativas. Contudo, verificou-se que houve aprendizagem do conteúdo. Desse modo, constatou-se que a interpretação Português/Libras/Português realizada no âmbito educacional diferencia-se do que poderíamos chamar de interpretação convencional (como por exemplo, em palestras). Vale ressaltar que, além de realizar a interpretação da língua fonte (língua oral) para língua alvo (língua de sinais), foi necessária a utilização de alguns recursos (visuais) pedagógicos pela IE, uma vez que as aulas não foram desenvolvidas para atender às especificidades linguísticas do estudante surdo por falta de planejamento em conjunto entre os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Destaca-se que a falta do planejamento colaborativo entre a professora regente e a IE, e o tempo insuficiente para interpretação e utilização de recursos visuais improvisados, contribuíram para a perda de informações durante a interpretação simultânea realizada em sala de aula. Contudo, observou-se que o objetivo da aula referente ao “Sistema de Medidas” foi alcançado. O aluno demonstrou aprendizagem do conteúdo, transformação de metros para centímetros e vice-versa, verificado nas atividades realizadas por ele.

Por fim, destaca-se que esse estudo se limitou a demonstrar que a falta de planejamento prévio entre professor regente e a IE comprometeu a qualidade da aula ofertada ao estudante surdo. Portanto, espera-se que os dados apresentados sirvam de *insight* para novas pesquisas que venham a contribuir com a educação de surdos na rede comum de ensino, visto que há carência de pesquisas sobre atuação desse profissional em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www. planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

[2] Brasil. Lei n° 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. Disponível em: http :// www. planalto. gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

[3] Brasil. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em: http: //www.planalto.gov.br/ccivil _03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

[4] Brasil. Lei n° 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.go v.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

[5] Costa, Vanderlei Balbino. Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior. *In*: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 7., Encontro Nacional Dos Pesquisadores Da Educação Especial, 10., 2016, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar-SP, 2016. Disponível em: https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/reflexao-docente-sobre-avaliacao-dos-estudantes-com-deficiencia-no-ensino-superior.Acesso em: 13 maio 2017.

[6] Damázio, Mirlene F. M. Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, 2007, p. 50.

[7] Lacerda, Cristina Broglia Feitosa. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

[8] Quadros, Ronice Müller. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: Programa de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2007.

[9] Yin, Robert. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 32.

Capítulo 8

O olhar do professor sobre o aluno surdo: Um estudo numa Escola Municipal de Parnaíba-PI

Maria Aurioneida Carvalho Fernandes
Elisangela Maria de Oliveira
Francivane Pinho de Souza
Regina de Fátima Mendes Schmidlin
Jucyara da Silva Coelho

Resumo: O presente artigo é resultante de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Parnaíba-PI. Teve como objetivo geral investigar o que pensa o professor sobre o processo de inclusão do aluno surdo. E como objetivos específcos: verificar as concepções de inclusão e surdez dos professores, identificar as dificuldades que o professor encontra para trabalhar com o aluno surdo e analisar as propostas de minimização das dificuldades encontradas pelo professor no trabalho com a pessoa surda. O estudo ocorreu por meio de uma pesquisa de campo e abordagem qualitativa, com a participação de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal que trabalhavam com alunos surdos. Para a coleta de dados, utilizamos o questionário aberto e a observação não participante. Dentre os teóricos que subsidiaram esta pesquisa citamos Quadros (2004), Sassaki (2006), Damázio (2007), Andrade (2007), Mantoan (2006), Skliar (2009), dentre outros. A análise de dados foi agrupada em quatro categorias, as quais salientam de forma clara os objetivos traçados no que tange a visão do professor sobre o seu aluno surdo. Constatamos que esse olhar difere da proposta da inclusão, como também demonstra a necessidade deste aprender a libras, pois a maior dificuldade entre professor ouvinte e aluno surdo está na comunicação.

Palavras- Chave: Aluno Surdo. Inclusão. Professor. Libras.

1.INTRODUÇÃO

Na história da educação de alunos com surdez surgiram diferentes concepções, sempre na busca de tornar melhor suas metodologias e, alcançar maior sucesso, porém, na perspectiva dos valores sociais da época. No oralismo, o surdo foi impedido gesticular, foi tratado como deficiente, incapaz e banido da sua cultura. A corrente da Comunicação Total se contrapôs a esse modelo, no entanto, não deu o status de língua à forma de comunicação e expressão do surdo contribuindo para que a exclusão se perpetuasse o que não acontece com o Bilinguismo, cuja proposta é que o surdo tenha contato primeiro com a sua língua materna; no Brasil a Libras, e tenha acesso também ao português. Corroborando sobre a corrente do bilinguismo, Skliar (2009, p.7), diz que "a proposta bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença". Embora a mencionada proposta seja a recomendada pelo Ministério da Educação e garantida por lei, as escolas apresentam dificuldades em trabalhar com o aluno surdo. Entretanto, dentre os direitos garantidos, na escola o aluno surdo tem direito a se comunicar na sua língua materna, pois a orientação metodológica está centrada no bilinguismo. Direito ao intérprete de libras educacional, que é o profissional que, segundo Quadros (2004, p.59), é "aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais". Como também ao atendimento educacional especializado para ter conhecimento da libras, em libras e ao português escrito.

Porém, no período dos estágios supervisionados observamos as dificuldades que os professores têm para trabalhar com alunos surdos, o que gerou uma inquietação sobre essa prática, resultando na proposta do presente estudo para o qual elaboramos o seguinte objetivo geral: investigar o que pensa o professor sobre o processo de inclusão do aluno surdo. E, especificamente: verificar as concepções de inclusão e surdez dos professores, identificar as dificuldades que o professor encontra para trabalhar com o aluno surdo e analisar as propostas de minimização das dificuldades encontradas pelo professor no trabalho com o aluno surdo.

2.A SURDEZ E O ENSINO DA LIBRAS

A história das pessoas surdas é arraigada de preconceitos e muitos mitos que se formaram devido aos problemas envolvidos pela falta da linguagem oral, por isso a sua exclusão era absoluta. Foram considerados incapazes de aprender, chamados de loucos e de deficientes intelectuais, surdos-mudos, dentre outros conceitos pejorativos que se perpetuaram aos dias atuais. A exclusão do surdo se dava e ainda ocorre mais pela falta de falar com a voz do que pela surdez em si.

No entanto, essa forma de comunicação, é que se constitui a cultura do surdo centrada, principalmente, na forma de se comunicar por meio da língua de sinais. Segundo Quadros (2004, p.30), as "línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem".

Os surdos são pessoas que utilizam a comunicação visoespacial como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e a fala. No Brasil, essa comunicação e expressão é conhecida como Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como a língua natural dos surdos. Segundo o art. 1° da Lei nº 10.436/02, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a surdez é o nome dado à impossibilidade e/ou dificuldade de perceber normalmente os sons, podendo ser resultante de vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. Destarte, 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. E no Parágrafo único do mesmo decreto, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

3.METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado se pautou na abordagem qualitativa, pois buscou em seus instrumentos a compreensão de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Parnaíba têm de seus alunos surdos. Para Minayo (2007, p.26), a pesquisa qualitativa é apresentada como uma atividade fundamentada numa "linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular".

A pesquisa foi realizada na cidade de Parnaíba, cidade litorânea do Estado do Piauí, a qual possui aproximadamente 150 mil habitantes e que possui um quadro educacional crescente, contemplando a educação básica e superior nas esfera municipal, estadual e privada. O contexto empírico do presente estudo aconteceu em uma das noventa e quatro escolas da rede municipal.

Para isso, realizamos uma pesquisa de campo por ser uma fase prática em que o pesquisador obtém os dados diretamente do objeto pesquisado, adquirindo assim conhecimentos espontâneos sobre o estudo. Esta, segundo Andrade (2007, p.117), é "utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobre novos fenômenos ou as reações entre eles". Dessa forma fica claro que a pesquisa de campo é um procedimento que visa resultados ou descobertas de um determinado trabalho, comungando com o que nos propomos a realizar.

Dessa forma, escolhemos o questionário aberto como uma das técnicas utilizadas para traçar o perfil dos sujeitos investigados, sistematicamente articulado às questões aliadas aos objetivos previstos. Deixamos por uma semana os sujeitos à vontade para responderem os questionários sem a presença da pesquisadora e tivemos a devolução de todos. De acordo com Severino (2007), questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que são destinadas a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em questão.

Para confirmar a concretude da coleta de dados, também realizamos a observação não participante da dinâmica das aulas das professoras, o que veio somar ao questionário, informações não previstas, pois Lakatos & Marconi (2003, p.191), ressaltam que a observação desempenha um papel preponderante "no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade".

Deste modo, a análise de dados foi realizada e agrupada em quatro categorias, as quais salientam o olhar do professor sobre o seu aluno surdo a partir do conhecimento de inclusão escolar, surdez, libras, dificuldades e propostas de superação para trabalhar com o aluno surdo.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados foi realizada e, posteriormente agrupadas em quatro categorias, as quais ressalvam o olhar do professor sobre o seu aluno surdo em decorrência das indagações realizadas. Fizemos a opção de transcrever suas respostas para dar maior fidedignidade às respostas das professoras entrevistadas, aqui denominadas de "P 1" e "P 2".

5.CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As discussões acerca da inclusão têm tomado uma dimensão significativa na sociedade, sobretudo no meio educacional. Segundo Sassaki (2006), esta se caracteriza como um processo dinâmico e irreversível. Na escola, as opiniões se divergem no que tange à participação dos alunos no mesmo espaço. Considerando essa premissa, perguntamos às professoras do citado campo empírico, sobre o seu conhecimento de inclusão escolar, por acreditar que a concepção desse processo implica diretamente na sua práxis. As respostas foram as seguintes:

> Professora P1- "Proposta do governo para as escolas que precisa ser revista porque não prepararam o professor para lidar com o alunos especiais".
>
> Professora P2- P 2- "É quando na escola tem alunos com deficiência e sem deficiência estudando juntos".

Ambas respostas foram simplistas e comumente presentes no discurso de professores que não abraçam a causa da inclusão escolar. A visão da primeira professora está ligada a uma proposta governamental, distante da realidade educacional que foi obrigada a aceitar como regra que deve ser, inclusive, revista. Alega a falta de preparação para lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. A segunda professora considera que a inclusão é ter alunos com e sem deficiência estudando juntos.

Há de se considerar que a preparação do profissional para a inclusão não é apenas responsabilidade governamental. O professor também deve construir competência e habilidades para superar os obstáculos de seu ofício. Uma escola não se caracteriza apenas por ter alunos com deficiência estudando com os demais. Uma escola inclusiva, em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), acolhe a todos os alunos, com e sem deficiências, pertencentes ás minorias ou condições de desprivilegiadas. Portanto, é um espaço educacional acolhedor que responde ás necessidades específica de todos os alunos.

Entretanto, Bagarollo e França (2013, p.12), fazem uma crítica ao sistema escolar ao ressaltarem que "apesar do avanço das leis e decretos que dizem respeito à surdez, na prática, o que se percebe é que a escola regular continua sem saber trabalhar com as especificidades dos alunos surdos". Pela observação realizada, a escola em que se deu a pesquisa, é um desenho que corrobora com esse modelo imprimido pelas autoras acima mencionadas.

5.1.CONHECIMENTO DA SURDEZ E DA LIBRAS

Os surdos são pessoas que utilizam a comunicação viso espacial como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e a fala. No Brasil, essa comunicação e expressão é reconhecida como Língua Brasileira de Sinais, a Libras, reconhecida como a língua natural dos surdos, segundo o art. 1° da Lei nº 10.436/02, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, como também outros recursos de expressão a ela associados.

Perguntamos as professoras sobre seu conhecimento de surdez e libras. Suas respostas foram as seguintes:

> Professora P1- "É a pessoa que não escuta".
>
> "Um pouquinho".
>
> Professora P2- P 2- "É a quando a pessoa não escuta".
>
> "Quase nada".

Na fala das duas professoras percebemos a generalização das respostas como também a presença de respostas espontâneas, de senso comum e de concepção organicista. As pessoas com surdez enfrentam obstáculos para participar do processo escolar, decorrentes da falta da audição. É sabido que a exclusão do surdo na escola se dá porque as metodologias desenvolvidas são feitas só para ouvintes, logo o professor pouco se interessa em aprender como trabalhar com alunos surdos.

Segundo Thoma (2005), sobre essa dificuldade que o aluno surdo passa na escola, o professor deveria refletir que "passamos muitos tempo não admitindo que essas dificuldades poderiam estar relacionadas à nossa incompetência em ensiná-los".

Durante as observações em sala de aula não percebemos nenhuma atividade em libras para os alunos surdos ou mesmo que envolvesse toda a turma, nenhum cartaz ou alfabeto datilológico fixado nas paredes e nenhuma conversação entre professor e aluno surdo. Ficou evidente que o questionário respondido pelas professoras investigadas refletiu o que observamos em sala de aula: elas têm conhecimento superficial da surdez e nenhum de libras.

De fato, é mais fácil o professor dizer que o aluno não aprende do que admitir a sua incompetência diante de uma diferença que se pauta na língua de sinais. O Professor precisa da libras, porque ele precisa ensinar o aluno que é surdo, como aluno matriculado que é, e que deve acessar aos demais níveis de escolaridade.

5.2.AS DIFICULDADES VIVENCIADAS COM O ALUNO SURDO

A literatura voltada para a educação de surdos vem apontando que a maior barreira existente entre o professor ouvinte e o aluno surdo está na comunicação. Em geral, o professor recebe o aluno surdo, mas não sabe como lidar com esse aluno. Não foi capacitado para recebê-lo e também não busca esse conhecimento, criando, assim, um abismo entre ambos.

Nessa perspectiva, perguntamos às professoras investigadas, quais as suas maiores dificuldades para trabalhar com o aluno surdo. Eis as respostas:

> Professora P1- "A comunicação".
>
> Professora P2- P 2- "Não sei falar com ele em libras".

A nossa observação nos fez perceber que as professoras não demonstraram uma atitude pedagógica inclusivista, uma vez que suas metodologias eram voltadas para o modelo oralista. O espaço da sala de aula não apresentava nenhum indicativo para aluno surdo na sala de aula. As atividades são comuns a todos os alunos com ênfase na oralidade e ao surdo, cabia a leitura labial. Portanto, essa é uma prática pedagógica enquadrada no modelo clínico. Os alunos estão apenas integrados. Para Sassaki (2006), tanto a integração quanto a inclusão ainda são praticadas no regime escolar. No entanto, a primeira, com o passar do tempo, será substituída.

Nessa perspectiva de Salamanca (1994, p.11-12) enfatiza que:

> O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus alunos acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Portanto, a escola inclusiva é aquela que pressupõe a participação de todos os alunos aprendendo juntos. Para isso, deve construir modelos acolhedores das necessidades educativas especiais de seus alunos, prevendo, inclusive, a capacitação de seus professores, gestores e demais funcionários, bem como a participação da família, dentre outros aspectos, no sentido de oferecer educação de qualidade para todos os alunos.

Mantoan (2006), diz que os professores da escola comum sentem-se incompetentes para lidar com as diferenças na sala de aula, principalmente quando se trata das deficiências. Os professores reconhecem as dificuldades dos alunos surdos no contexto da sala de aula, dos obstáculos que interferem na sua aprendizagem e que evidenciam o fracasso desse público. Por outro lado, as suas limitações também são grandes e acabam pesando nesse processo cruel e excludente.

5.3.PROPOSTA DE MINIMIZAÇÃO DAS DIFICULDADES VIVENCIADAS COM O ALUNO SURDO EM SALA DE AULA

As queixas das professoras em não conseguir que seus alunos surdos aprendam como os demais e de não conseguir se comunicar com estes, demonstraram uma postura pedagógica contrária à inclusão, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) preconizou tanto a matrícula do aluno surdo nas salas comuns do ensino regular, como a oferta da educação bilíngue. Atualmente, é a proposta mais recomendada por se aproximar mais em responder as necessidades específicas dos alunos surdos, além de respeitar a sua identidade e cultura.

Na proposta inclusivista a escola busca responder as necessidades específicas que seu aluno tem para que ele obtenha sucesso escolar. Segundo Sassaki (2006), a inclusão é uma proposta que beneficia a todos e implica em melhorias quanto ao relacionamento entre os alunos e professores e, consequentemente, na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, além de permear a aceitação das diferenças entre os membros da comunidade escolar.

Na existência das dificuldades, perguntamos às professoras, quais seriam as suas propostas para minimização ou superação das dificuldades encontradas para o ensino de alunos surdos.

> Professora P1- "Falo para os colegas e eles falam para ele. Eu escrevo também".
>
> Professora P2- P 2- "Eu peço aos colegas para fazerem a comunicação.".

Ficou evidente nas respostas das entrevistadas, a inexistência de uma proposta que seja possível minimizar as barreiras existentes entre professor e aluno. Observamos que as professoras estão ainda voltadas para a filosofia do oralismo, apelam para a leitura labial e ao modelo clínico, porque não consideram que a libras é a língua natural do surdo e que para ele manter uma comunicação com esse aluno, precisa conhecer a sua língua.

Constatamos que as professoras têm *feedback* do que ensinam para os alunos surdos por meio de seus colegas de sala, que em geral, fazem essa interpretação. Nem tampouco, percebemos as professoras trabalharem em libras durante a aula. Alegam que não estão preparadas para trabalhar com esse tipo de aluno. E de forma contundente, a complexidade da sua prática pedagógica é de falta de conhecimento e insegurança.

Para Damázio (2007, p. 21):

> As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Portanto, a escola inclusiva é aquela que pressupõe a participação de todos os alunos aprendendo juntos. Para isso, deve construir a sua proposta pedagógica, contemplando o atendimento das necessidades educativas específicas de seus alunos, prevendo a capacitação da comunidade escolar, bem como a participação da família, dentre outros aspectos, para de oferecer educação de qualidade os alunos surdos. Dentre os aspectos recomendados tanto pela legislação como pelos autores da área, salientamos a formação contínua. Não como único veículo de inclusão, mas como forma de implicante de conhecer o contexto do sujeito surdo e de buscar alternativas para a sua aprendizagem.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos de pessoas interessadas em surdez e Libras, como também minimizar as limitações encontradas a respeito do assunto, oferecendo informações baseadas na investigação acerca de como os alunos surdos são percebidos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de Parnaíba.

A pesquisa nos mostrou que o olhar do professor sobre o aluno surdo difere da proposta da inclusão escolar, porque a escola inclusiva deve responder as necessidades educativas específicas de cada aluno e o professor precisa acreditar nessa proposta para que seu aluno se desenvolva integralmente.

O professor, como profissional e pesquisador que é, deve buscar conhecer seu aluno, suas limitações e potencialidades, interagir com sua família para, assim, responder as necessidades educativas específicas que ele tem. Para isso, precisa sair do paradigma clínico, aquele que o percebe como incapaz e coitadinho. Mas ter uma visão baseada no paradigma o inclusivista, aquela que não nega suas limitações, mas que aposta nas suas potencialidades e contribui para seu desenvolvimento.

Ficou evidente que a barreira maior entre o professor ouvinte e o aluno surdo, está na comunicação. Se o professor não sabe a Libras, também não poderá ensiná-lo assim como faz para os demais alunos. Não há reciprocidade de informações, não há conhecimento, porém, a resposta é óbvia: existe a necessidade da capacitação. Qualquer profissional diante de um problema, busca-se capacitar para responder com propriedade o desafio instalado.

Quanta a crença na capacidade do aluno, é um processo que só cabe ao professor, é intrínseco. É evidente que a inclusão escolar só acontecerá em sua sala de aula, se este permitir acontecer, a partir da mudança de seus conceitos. Se faz necessário, então, ampliar seus conhecimentos acerca do contexto da surdez, da libras, da cultura surda, para que haja mudança na sua práxis.

Acreditamos que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados e sugerimos para estudos futuros que pesquisadores, professores, alunos de pedagogia e outros, procurem aprofundá-lo tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas da cidade de Parnaíba e que o Sistema educacional invista na capacitação de Libras para os professores em geral, a fim de que estejam aptos a trabalhar com a inclusão.

Para o aluno surdo, o bilinguismo pode representar uma grande possibilidade de inclusão na própria escola e na sociedade, tendo em vista a valorização da sua língua e da sua cultura. Evidentemente, também facilitará a aprendizagem da libras como L1 para ao surdo e L2 para o professor, minimizando as dificuldades de ambos e ampliando os canais de comunicação e da aprendizagem almejada.

Com esta pesquisa, acreditamos contribuir significativamente para a prática do professor em sala de aula que possui aluno com surdez, no sentido de ajudar na compreensão da inclusão desse aluno nas escolas comuns, uma vez que essa temática está cada vez mais presente nas escolas, não só de Parnaíba, mas de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

[1] Andrade, M. M. de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

[2] Bagarollo, Maria Fernanda; França, Maria Denise V. Romano (orgs.). Surdez, Escola e Sociedade: reflexões sobre a Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: WVA, 2015.

[3] Brasil. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

[4] _____ Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

[5] _____ Declaração de Salamanca e Linha área sobre Necessidades Educativas especiais: Brasília: Corde,1994.

[6] Damázio, M. F. Macedo. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Capítulo 9

Deficiência Auditiva : Um olhar sobre a inclusão a partir da perspectiva dos professores, Intérpretes e Coordenadores de uma Escola Privada na Cidade de Imperatriz-MA

Francisco Sousa da Silva
Deusilene da Silva Alencar
Maika Rodrigues Amorim
Cristina Sousa da Silva

Resumo: O objetivo deste trabalho é identificar como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência auditiva em uma escola privada de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, na cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão. Para a consecução do objetivo proposto realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo. A inclusão é uma situação e/ou condição que engloba uma série de desafios. O intérprete e o professor são vistos em ambiente de sala de aula como mediadores no processo de aprendizagem do educando, devem ainda lhe proporcionar os subsídios necessários (práticos e teóricos) com a finalidade de que haja um desenvolvimento cognitivo significativo, principalmente em um processo de inclusão de um portador de necessidades especiais. No decorrer deste estudo compreendeu-se que dentro da história dos surdos convém mencionar que muitas transformações ocorreram até os dias de hoje, mas que existem inúmeras lacunas a serem perfecionadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se que muitos professores possuem apenas conhecimento mediano na Libras e que pela falta de domínio a figura e presença do intérprete é fundamental. Constatou-se ainda que são mínimas as ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão, Libras, Sudez, Professor, Intérprete.

1. INTRODUÇÃO

No campo da educação inclusiva a premissa inicial a ser respeitada é a de que educação é um direito de todos, entretanto, observa-se que existem muitas pessoas que não são beneficiadas com o sistema educacional brasileiro, e quando são, podem não receber uma educação de qualidade e nem condições que favoreçam uma aprendizagem mínima.

O objetivo deste trabalho é identificar como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência auditiva em uma escola privada de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, na cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão, para tanto foi realizada uma pesquisa de campo na referida escola, com questões abertas com os professores, coordenadores e intérpretes.

Na fase inicial do trabalho é apreentada a surdez, seus aspectos bilógicos e socais. Em seguida, tratou-se da temática do processo se inclusão e ensino do deficiente auditivo, e os aspectos legais da Língua Brasileira de Sinais. Posteriormente foi elucidada a metodologia e expostos os resultados e discussões da pesquisa, que em suma, concluiu que os professores possuem conhecimento mediano em Libras, a figura do intérprete é essencial para sanar essa deficiência, e são poucas as ações voltadas para a inclusão do aluno surdo.

2. METODOLOGIA

Objetivando identificar como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência em uma escola privada de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, na cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão, através da metodologia foi demonstrado todo o caminho a ser percorrido, para que pudessem ser alcançados todos os objetivos propostos neste trabalho.

Quanto ao universo da pesquisa Torezani(2004, p.6) pontua que: “um conjunto de entes portadores, de pelo menos, uma característica denominamos de universo”. O universo total da pesquisa compreendeu 7 professores, 4 intérprete e 2 coordenadores.

Neste trabalho por tratar-se de um universo pequeno, não foi necessário mensurar uma amostra, pois foi possível realizar a pesquisa em todo o universo.

O critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade.

> Amostragem intencional - é aquela em que os elementos da população que fornecerão os dados para a pesquisa são selecionados intencionalmente pelo pesquisador, por exemplo, ao estudar o processo de aquisição de novas tecnologias em uma empresa, pode ser suficiente entrevistar o responsável direto por aquisições. Nesse caso não faria sentido entrevistar quaisquer outros colaboradores dessa organização, pois não teriam maior conhecimento sobre o tema (Almeida,2011, p.22):

Neste sentido, com base no critério de escolha dos participantes por meio da intencionalidade, escolheu-se pesquisar diretamente com os professores (somente os que trabalham diretamente com alunos surdos), intérpretes e coordenadores, identificando como os mesmos compreendem e trabalham a inclusão desses alunos na prática, ou seja, em ambiente de sala de aula.

É oportuno ressaltar que quanto a natureza da pesquisa esta foi qualitativa; no que tange ao seu caráter esta foi exploratória e explicativa.

> Quanto a seus objetivos, uma pesquisa pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa. A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (Severino,2010,p.23)

Para viabilizar o ambiente necessário para contemplar o objetivo proposto foi entregue a diretora geral da referida escola uma carta de apresentação seguida de uma solicitação para realizar a pesquisa naquele ambiente.

3. DESENVOLVIMENTO

Surdez

Os surdos apresentam uma perda auditiva, biologicamente falando é um problema de ordem sensorial que dificulta a comunicação através de línguas orais. Neste caso, devido a ausência de uma linguagem oral o surdo deve recorrer a outro canal para se expressar, a Língua de Sinais, no caso do Brasil a Libras –Língua Brasileira de Sinais.

> A audição é o sentido por meio do qual se percebem os sons. No caso dos deficientes auditivos, estes podem ser classificados em surdos totais e surdos parciais. O totalmente surdo é aquele em que a audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo é aquele em que a audição, embora deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva. A privação auditiva se configura como um grave distúrbio neurológico sensorial que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem deste tipo de clientela (Ciccone,2008,p.23).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil, deficiência auditiva é uma situação bastante freqüente e ocorre em aproximadamente 15% da população (OMS,2014).

Ao profissional da área de educação – o professor – cabe avançar na busca do conhecimento acerca das premissas básicas de uma boa comunicação, de aspectos da surdez, ter contato e domínio com a Libras, para que ao longo do desenvolvimento do seu trabalho, ele desenvolva uma filosofia voltado para a educação e atendimento das pessoas surdas, não somente para compreendê-las, mas também para poder assisti-las em suas necessidades quando possível.

> O período de aquisição da surdez pode ser dividido em dois grandes grupos: *a) congênitas*, quando o indivíduo já nasceu surdo. Neste caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem. *b) adquiridas*, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Neste caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem. Quanto as suas causas, elas se dividem em: pré-natais, surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, peri-natais – surdez provocada por anorexia cerebral e trauma de parto, e pós natais – surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo vida (Gomes,2016,p.15).

Tanto as duas formas de aquisição da surdez (congênitas e adquiridas) quanto as causas (pré-natais, peri-natais e pós-natais), com exceção das causa pós-natais, raramente podem ser reparadas mesmo com os constantes avanços da medicina, pois geralmente comprometem as fibras no nervo auditivo, de tal forma que a lesão é irreversível.

Ainda do ponto de vista do aspecto clínico, a surdez pode ser caracterizada em cinco graus de surdez, que são eles: leve, moderada, acentuada, severa e profunda. Para mensurar esse três níveis de surdez é necessário um audiômetro, um instrumento que mede a sensibilidade auditiva em decibéis (dB).

> Por meio do audiômetro faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez *quanto ao grau de comprometimento* (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo: Audição normal – de 0 a 15 dB; Surdez leve – de 16 a 40 dB. Neste caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac de um relógio, por exemplo. Surdez moderara – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro. Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal. Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando. Surdez profunda – acima de 91 dB. Neste caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de um caminhão, o som de um avião e etc (Karen,2011,p.5).

A última classificação clínica da surdez corresponde a surdez *bilateral e unilateral*. A primeira ocorre quando a surdez acomete os dois ouvidos e a segunda quando a surdez se apresenta em apenas um ouvido.

A surdez interfere na comunicação de um indivíduo, de tal forma, por ser uma privação sensorial, interfere também nos aspectos cultural e educacional, haja vista que, altera a relação que um indivíduo possa ter e/ou estabelecer com o meio em que este interage.

Tomemos como exemplo os estágios clínicos da surdez para compreender tais implicações no aspecto cultural e educacional e até no próprio desenvolvimento de um indivíduo. Uma criança com surdez leve é até capaz de perceber os sons da fala, está por sua vez não poderá ouvir um cochicho ou uma conversa em um tom de voz bem baixo, na surdez moderada ela terá dificuldades, mas poderá desenvolver a fala e a linguagem mesmo que demore um grande intervalo de tempo, contudo, em uma surdez profunda essa criança não desenvolverá a linguagem oral, no máximo ela responderá auditivamente a sons com alta intensidade, como por exemplo, uma bomba, um trovão, uma música em uma danceteria e etc.

4. O PROCESSO DE INCLUSÃO E ENSINO DO DEFICIENTE AUDITIVO

Durante alguns anos, acreditou-se que as pessoas surdas eram incapazes, vistas como um "fardo desnecessário" para a sociedade, limitando assim, a possibilidade da existência de um processo educacional e/ou metodológico formulado exclusivamente para eles. A educação dos surdos evoluiu lentamente até que fosse comprovada a sua capacidade em aprender mediante métodos pedagógicos próprios.

Foi somente no final do século XVI e início do século XVII que a educação de surdos deixou o campo da utopia para tornar-se algo realizável, aliado aos esforços de muitos professores e pedagogos que se emprenharam na construção de um modelo de educação para as pessoas surdas, baseado inicialmente no método da oralidade – desenvolvendo a fala e a comunicação com o mundo dos ouvintes.

Para Gomes(2016): "O propósito de contribuir para o melhoramento da comunicação dos surdos criou um método de ensino através dos gestos, os mesmo representavam o alfabeto manual.

O primeiro professor a ofertar um subsídio material para aqueles que tinham mais interesse em aprender tal método foi o professor Juan Pablo Bonet, que após obter bons resultados na educação de surdos publicou o primeiro livro sob tal temática.

Segundo Veloso(2009): "A primeira escola de surdos iniciou com nove alunos, desenvolvia o processo de forma fácil e lenta da fala"

Depois de formulado um método de ensino adequado, ofertado subsídios materiais por meio de livros, criadas escolas específicas para realizar este trabalho, passou-se a pensar na inclusão da educação do surdo a partir das fases iniciais da educação básica, e não mais, excluindo socialmente este indivíduo até que ele alcançasse a adolescência ou início da fase adulta para ser incluído em um contexto escolar e social.

Os anos iniciais da educação básica representam uma etapa em que os educandos/aprendentes devem ter o suporte que os auxilie na construção de valores éticos, sociais e culturais, aliado a construção de novos conhecimentos. O uso da língua para ajudar a contemplar todos esses objetivos é de extrema relevância. Nesse sentido:

> Uma criança em processo de aquisição de sua língua nativa ainda não naturalizou os possíveis sentidos que as palavras assumem nos diferentes contextos e, por isso, não interpreta o discurso corrente dos adultos da mesma forma que eles. Á medida que adultos falam, cenas são constituídas na mente da criança, assim como ela as percebe. Posteriormente, essas construções metafóricas são naturalmente incorporadas pelos falantes nativos (Alves,2009, p.254).

De tal forma, o contato com sua língua nativa permite a criança adquirir uma construção mais concreta de conhecimento, até mesmo na promoção das relações interpessoais em que ela esteja inserida, de acordo com o contexto as palavras vão assumindo significados dentro dessas relações sociais. Para uma criança surda essas interações são essenciais.

Quando o inverso ocorre, ou seja, a língua nativa do surdo (Libras) é diferente da língua utilizada pelo professor em sala de aula, a interação social acaba sendo comprometida, vez que as crianças perdem o estímulo a esse processo e pouco desenvolvem o seu lado cognitivo, deixando de assimilar e organizar as percepções, as informações, não formulando conhecimento e capacidades.

> A criança surda precisa estar em contato com a Libras, seja no ambiente familiar, escolar, na comunidade surda, de uma forma geral ela tem que estar imersa na língua de sinais, para que a mesma possa aprender de modo natural os signos lingüísticos, os costumes, as características da língua materna, para posteriormente conseguir adquirir uma segunda língua, nesse caso a Língua Portuguesa. Entretanto, essa não é a situação da maioria das crianças surdas, porque em grande parte seus pais ouvintes, desconhecem ou não aceitam a cultura e a identidade surda, e tem como base o ouvintismo, que de acordo com o autor, é o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvido (Skiliar,2008,p.15).

De tal forma, diante do cenário descrito acima, ou seja, onde o aluno não mantém o contato com a Libras em seu ambiente familiar, como uma única opção disponível para que a pessoa surda "se aproxime" de sua língua materna – no caso a Libras – é a escola. Nesse contexto, apenas um professor com domínio em Libras não é o suficiente, pois quanto maior for a quantidade de pessoas inseridas nesse processo educacional, maior serão as construções e representações que o aluno surdo estará concebendo.

Um ambiente educacional onde seja preservada, estimulada, e priorizada a cultura de uma pessoa surda é o ambiente ideal para que uma criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver. Compactuando de entendimento similar, Lacerda afirma que:

> Uma escola especialmente organizada para o atendimento das pessoas surdas, na qual todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados em sinais, com um professor com domínio de Libras, em meio a usuários de Libras, seria o ambiente acadêmico desejável para o desenvolvimento pleno da pessoa surda (Lacerda,2000,p81).

Apesar de na prática esses "modelos" de escolas ainda serem bastante escassos, situações positivas emergiram nesse cenário, dentre elas, merece destaque o Decreto Lei nº 5.626/05 ao impor a obrigatoriedade da disciplina de libras na matriz curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia, bem como, as instituições de ensino devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência.

A Libras – Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa, entretanto, é oportuno ressaltar que as línguas de sinais não são universais, sendo assim, diferem de um país para o outro e até mesmo de uma cultura para outra. a Libras possui uma estrutura gramatical própria, onde os sinais são formados mediante a combinação de formas e de movimentos com as mãos, através de pontos de referência no corpo e no espaço.

Para Rodrigues(2012,p.11): "Libras constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com deficiência auditiva, no qual há uma forma de comunicação e expressão".

Assim como a língua portuguesa a libras foi regulamentada e reconhecida no Brasil como uma língua oficial. Para Gesse(2009): "Libras é língua, que possibilita aos surdos a sua comunicação entre eles e com a sociedade.

No Brasil apesar do reconhecimento na aplicabilidade e usabilidade da libras em ambiente escolar, ainda é insuficiente o número de professores e interpretes que dominam a língua, desse modo, as escolas " deixam a desejar" no quesito acompanhamento especializado aos alunos surdos, lacuna esta que pode fazer com que o aluno não se sinta incluído e bem aceito em sala de aula. Quanto a esta insuficiência e o papel de um professor, Delgado apud Piaget (2005,p.22) diz que: "[...] o papel do professor é criar um ambiente propicio e servir de interlocutor entre o aprendiz e o meio".

A Libras representa uma comunicação não-verbal, vez que envolve manifestações de comportamento não expressas em palavras, através de sinais, expressões faciais, expressões do corpo, postura e ainda a organização dos objetos no espaço.

Para Barbosa(2003,p.25): O valor fundamental da linguagem está na relação em que as pessoas se fazem entender umas às outras.

A forma não-verbal de se fazer entender e a transmissão de mensagens sem uso de palavras, ou seja, os gestos comunicam mensagens tão significativas quanto palavras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi estruturada em perguntas abertas direcionadas aos intérpretes, professores e coordenadores, abrangendo assim 7 professores, 4 intérpretes e 2 coordenadoras que correspondem ao universo total de entrevistados. O ambiente pesquisado funciona em dois turnos – matutino e vespertino – atendendo a um total de 4 alunos portadores de deficiência auditiva através de 7 professores, 4 intérpretes e 2 coordenadoras. Com o intuito de preservar a identidade dos professores, intérpretes e coordenadores não serão mencionados os seus nomes e sim atribuído um número a eles quando assim foram citados.

De acordo com a Coordenadora 1(informação verbal,2018): “A escola faz um rodízio de intérpretes quando asssim se faz necessário”.

A escola possui um intérprete para sala de aula em que haja um aluno surdo, cada dia um determinado intérprete está em uma sala diferente, esta proposta visa estabelecer que tanto os intérpretes quanto os alunos surdos não se apeguem um com o outro chegando ao ponto em que haja comodismo entre ambas as partes.

De acordo com a Professora 3(informação verbal,2018): o nosso número de alunos reduziu desde de que fora criada a escola bilíngüe (pública) em Imperatriz e praticamente quase todas as crianças surdas foram encaminhadas para lá.

Para a Professora 2 (informação verbal,2018): É comum misturar alunos surdos com ouvintes, a inclusão é necessária para os aprendizados de ambas as crianças, não há limitação de quem pode ou não pode estudar. Todos têm os mesmos direitos e deveres em um ambiente escolar.

De acordo com a Coordenadora 2(informação verbal,2018): “Nossos intérpretes são ótimos e o fato da existência do rodízio desses profissionais contribui e muito para que eles conheçam vários alunos, suas dificuldades e níveis de linguagem. É um aprendizado também parao professor”.

Por se tratar de um processo de inclusão a presença de um intérprete por sala e sempre em forma de rodízio permite gerar uma visão macro, mais aberta, aliado ao fato de que os alunos surdos são inseridos em turmas regulares.

Ao ser questionado o uso de métodos de socialização para com os alunos surdos, Para Professora 7(informação verbal,2018): Não existe nenhum método usado para a socialização dos alunos, a aula é dada normalmente e como uma única metodologia é a aprendizagem para todos. Se a escola é inclusiva devemos fazer com que seja igual para todos.

Para a Professora 5(informação verbal,2018): O próprio ato de receber esses alunos eu já considero uma forma de inclusão e socialização, pois se não estivessem inseridos no ambiente da escola possivelmente seriam marginalizados.

Ao ser indagado se existe algum projeto de integração da escola com os pais, este se apresentou timidamente através de um projeto de leitura e poesia. Ao passo de que não há nenhum projeto de integração da escola diretamente com a comunidade.

Quando indagados quantos professores dominam 100% a Libras todos foram unânimes em afirmar que a maioria conhece, mas não domina. Para a Coordenadora 1 (informação verbal,2018): A maioria dos professores conhece a Libras, apenas conhece, ou seja, ainda não dominam, com exceção dos intérpretes é claro.

Haja vista que não são todos os professores que dominam a Libras, fez-se necessário indagar quantos professores tem conhecimento intermediário na língua.

De acordo com a Coordenadora 1(informação verbal,2018): Todos tem uma vasto conhecimento em Libras.

Para a Professora 6 (informação verbal,2018): A maioria de nós possui um conhecimento intermediário, eu diria que mais da metade detém de conhecimento suficiente para tentar estabelecer uma comunicação, mas não é nada que se aproxime de uma proficiência em Libras.

Segundo a Intérprete 4(informação verbal,208): Os professores possuem um nível básico na língua, entretanto, aproximadamente 30% possui um conhecimento intermediário.

A visão apresentada pela intérprete sinaliza a que mais condiz com a realidade, considerando que o coordenador não está em sala de aula para mensurar o nível de seus professores e considerando ainda que um professor ao avaliar-se tende a comprometer o resultado, ou seja, não sendo uma cópia fiel da realidade, de tal forma que uma visão imparcial de quem está de fora do processo pode se aproximar mais da realidade, mesmo porque o intérprete é o profissional habilitado para verificar o nível de domínio de um indivíduo em Libras.

Em um segundo momento foi questionado se as crianças surdas dominam 100% a libras? E em que estágio isso ocorre?

Para a Intérprete 5 (informação verbal,2018): Os alunos dominam quase 100% a Libras, a maioria gosta de estudar e tem simpatia pela leitura.

Segundo a Intérprete 3(informação verbal,2018): Digamos que 90% dos alunos dominam a Libras, apesar de suas dificuldades os alunos são esforçados e gostam da sua língua materna.

Posteriormente foi indagado diretamente aos interpretes se os pais demonstram interesse em aprender a Libras, ou interagem demonstrando interesse no processo de aprendizagem do seu filho

De acordo com a Intérprete 1(informação verbal,2018):

> 20% querem aprender ou se interessam, pois muitos têm dificuldades de se relacionar com seus filhos, chegam até mesmo a se comunicar com suas próprias formas inventadas. Teve aqui até um relato de uma mãe que veio até a escola pedir que a intérprete falasse para o seu filho que ele não era capaz de fazer um curso de inglês, pois ela não conseguia se expressar muito bem com o mesmo. Esse relato é só mais um dos inúmeros casos de pais que não se comunicam com os filhos e não tem o menor interesse em aprender Libras para mudar esse quadro.

É oportuno ressaltar que casos de pais que não demonstram interesse em aprender a Libras, tão pouco de tem interesse em se comunicar com os seus filhos fazem parte do cotidiano da escola.

Para a Intérprete 4(informação verbal,2018): A maioria dos pais não sabe a língua de sinais, creio que no máximo 10% tenha interesse em aprender.

Para a Intérprete 3(informação verbal,2018): A única mudança que vejo é aumentar o número do quadro de intérprete de Libras, quem sabe assim conseguiríamos até desenvolver algum projeto para trazer a comunidade para a escola já que teríamos tempo e uma quantidade de profissionais suficiente.

Para a Intérprete 1(informação verbal,2018): Gosto do que faço, da escola, dos alunos ... é gratificante estar com eles e preencher o meu dia transmitindo conhecimento.

De acordo com a Intérprete 3(informação verbal,2018): Um aspecto positivo é observar o esforço e o crescimento deles, principalmente se esforçando para acompanhar a turma.

Segundo a Intérprete 5(informação verbal,2018): Amo o que faço e sou grata por trabalhar com crianças com surdez.

De uma maneira generalizada os aspectos mais relevantes desse trabalho segundo os professores são que este torna-se gratificante, edificante e prazeroso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intérprete e o professor são vistos em ambiente de sala de aula como mediadores no processo de aprendizagem do educando, devem ainda lhe proporcionar os subsídios necessários (práticos e teóricos) com a finalidade de que haja um desenvolvimento cognitivo significativo, principalmente em um processo de inclusão de um portador de necessidades especiais. Quando todos os processos são demandados exclusivamente pelo coordenador e/ou pelo professor, e ambos não dominam, e não tem conhecimento aprofundado sobre a Libras, as barreiras tornam-se ainda mais difíceis de se transpor.

No decorrer deste estudo compreendeu-se que dentro da história dos surdos convém mencionar que muitas transformações ocorreram até os dias de hoje. No entanto, sabe-se que alguns processos e fatores ainda precisam ser modificados e até mesmo reinventados para que o processo de inclusão dos surdos dentro do ensino regular transcorra "normalmente".

Quanto ao objetivo macro, observou-se há existência de um leve desinteresse por parte dos professores e familiaes, evidenciado através de suas falas. Situação esta que é minimizada pelos intérpretes e professores. Constatou-se a presença de um intérprete em todas as salas que possuem alunos surdos, entretanto, não se constatou um acompanhamento dos processos de evolução que esse aluno surdo passa.

O estudo evidenciou que muitos professores possuem apenas conhecimento mediano na Libras e que pela falta de domínio a figura e presença do intérprete é fundamental, fato este expressado nas falas dos coordenadores, intérpretes e dos próprios professores que reconhecem a falta de domínio com a Libras. Bem como, constatou-se também que ainda são poucas as ações voltadas para a inclusão do aluno surdo, evidenciou-se isso pela ausência de projetos que visem a inclusão, a socialização, promovendo a interação e as relações.

Em suma, é certo reconhecer que cabe a todos os sujeitos envolvidos na inclusão do aluno com deficiência auditiva buscar medidas para minimizar os efeitos nocivos da surdez, promovendo assim as mudanças necessárias para que o aluno surdo tenha fomentada as suas potencialidades de forma ampla proporcionando melhorias no contato e no convívio com os demais indivíduos, de forma que a sua cultura, sua língua, sua identidade sejam sempre respeitados.

REFERÊNCIA

[1] Almeida, Mário de Sousa, Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese:uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

[2] Alves, Fátima. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio – 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

[3] Barbosa, Maria Alves. Linguagem Brasileira de Sinais: um desafio para a assistência de enfermagem. Revista de Enfermagem. V.11, n.3, p. 247-251. UERJ: 2003.

[4] Brasil. Lei 10.436/02. Oficialização da Língua Brasileira de Sinais Disponível em: http://planalto.gov.br Acesso em 12 dez 2013

[5] Brasil. Decreto Lei 5.626/05. Regulamentação da profissão de intérprete de LIBRAS. Disponível em: http://planalto.gov.br Acesso em 13 dez 2013

[6] Ciccone, Maria Marta Ferreira da Costa. Comunicação total: introdução – estratégia a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Média, 2008.

[7] Delgado, Evaldo Inácio (ORG). Políticas Educacionais em crise e a prática docente. 1 ed. São Paulo: Canoa, 2005.

[8] Gesse, Audrei. Libras - Que língua essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial,2009.

[9] Gomes, Claudia Alves. Valderramas. A audição e a surdez. In: Saberes e práticas da inclusão. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

[10] Karin, Strobel. Educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2011.

[11] Lacerda, Cristiana Barbosa Feitosa de. A prática pedagógica medida (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno Cedes, Campinas, ano XX, n.50, p.70-83, abr.2000.

[12] OMS. Organizaçâo Mundial de Saúde. Disponível em: http//:www.oms.org Acesso em 28 fev 2014

[13] Rodrigues, Celiane Costa; Mendes, Lizaeth. A inclusão da criança surda no ensino regular dos alunos de uma escola da cidade de Imperatriz-MA. TCC. Imperatriz: Facimp, 2012.

[14] Severino, Antonio Joaquim. Metodologia Do Trabalho Cientifico.23˚.ed.at. São Paulo:Cortez,2010.

[15] Skliar, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

[16] Torezani,Walquiria. Estatística I.Faculdade Univila .Vila velha:2004

[17] Veoloso, Éden; Filho, Valdeci Maia. Aprenda Libras com eficiência e rapidez.

Capítulo 10

A inclusão do aluno surdo no ensino superior: Experiência na Universidade Federal do Acre

Maria Aldenora dos Santos Lima
Élida Furtado do Nascimento

Resumo: O ingresso na Universidade para estudantes surdos representa, além de uma conquista, um grande desafio, pelas particularidades da linguagem da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Se propondo problematizar esses desafios, o presente trabalho tem como o objetivo analisar o processo de inclusão do estudante surdo na Universidade Federal do Acre (UFAC-Campus Floresta), contribuindo para entendimento sobre a inclusão dos surdos no Ensino Superior, com suas possibilidades e desafios. De abordagem qualitativa, utilizou-se a entrevista semiestruturada com seis alunos surdos e quatro professores que trabalham nas turmas com alunos surdos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta. Os dados foram analisados com base com aporte teórico de Skliar (1997), Sanchez (1990), Perlin e Quadros (2007), entre outros autores que pautam uma discussão sobre a temática em foco. Os resultados evidenciam a necessidade da implementação de escola bilíngue de surdos, que assegure as condições necessárias ao desenvolvimento do estudante universitário com surdez, tais como: a língua de sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno e sua cultura, o estudo das línguas utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas linguísticos (Libras-Português). Constata-se a necessidade de repensar a inclusão de surdos numa educação bilíngue que respeite sua cultura, identidade e diferença.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Inclusão, Surdez, Libras.

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta no presente texto visa analisar o processo de inclusão do estudante surdo na Universidade Federal do Acre (UFAC-Campus Floresta), contribuindo para entendimento sobre a inclusão dos surdos no Ensino Superior, com suas possibilidades e desafios. Tal proposição se justifica pela pretensão de colaborar com a educação inclusiva dos surdos, a partir da reflexão sobre a história dos sujeitos e de seus processos de escolarização, além da importância de discutir o papel dos profissionais envolvidos no processo de educação de surdos e sobre como essa educação vem se efetivando na prática, ressaltando o entendimento do quanto é importante respeitar e valorizar a língua e cultura do povo surdo.

A trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania ao longo do tempo. A rigor, a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história em todo o mundo. Sendo que as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura.

No Brasil, somente em 1857, por iniciativa do imperador Dom Pedro II, veio do Instituto Nacional para Surdos-Mudos da França o padre Hernest Huet, com objetivo de fundar a primeira escola de surdos na cidade do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Hernest Huet era professor surdo que trouxe o método de ensino de L'Epée, a partir do trabalho dele originou-se a Língua de Sinais Brasileira através da combinação da Língua de Sinais Francesa com os sistemas utilizados pelos surdos de várias regiões do Brasil.

Segundo Skliar (1997) existiram dois grandes períodos na história da educação dos surdos:

> Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade de século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880 até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação' segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Essa concepção orientou até pouco tempo as discussões a respeito da educação de surdos, impregnadas de uma visão médico - clinica. Essa postura foi assumida por uma filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos surdos somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico, cuja metodologia se pautava no ensino de palavras e tais atitudes respaldavam-se na alegação de que o surdo tem dificuldades de abstração.

Nas últimas décadas temos acompanhado avanços no campo das políticas de inclusão. O Brasil acordou com um sistema educacional inclusivo, afirmado em acordos internacionais, tais como: Declaração Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990; Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994 e a Convenção de Guatemala, 1999; que passaram fortemente a influenciar na formulação de políticas afirmativas que garantissem propostas educacionais que reconhecessem e ofertassem ações públicas à diversidade, o que foi assumido na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Desde final de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a propor uma série de programas e ações para implantação de uma política de Educação Inclusiva. Em 2008 foi divulgado o documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual o atendimento educacional especializado é proposto para apoiar o aluno que frequenta o ensino comum, de forma complementar ou suplementar.

No mesmo ano, o decreto 6.571 é aprovado, dispondo sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu art.1º que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No campo do Ensino Superior, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunidades, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Em 2010, o programa nacional de assistência estudantil (PNAES), pelo decreto nº 7.234, teve como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal e, em seu artigo 3° §1° define que como uma das suas ações "[...] o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação", sendo que, conforme disposto no §2º, "[...] caberá a instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados" (BRASIL, 2010).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, contempla ações de apoio técnico e financeiro para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, prevendo no art. 5, parágrafo 5°, que,os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Essas transformações legais que contribuíram para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das salas de aula regulares, ao mesmo tempo que trouxeram respostas para questões e lutas no campo da educação especial, também contribuíram para geração de novas demandas para a escola que de fato deseje incluir.

Assim, é indispensável compreender quais os avanços e desafios da educação inclusiva, especificamente no contexto da surdez para que se possa conhecer a realidade atual desta modalidade de ensino, avaliando seus resultados e impactos até agora obtidos e definir estratégias voltadas para a melhoria constante do processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Ao investigar as práticas, questionamentos, inquietações, avanços e desafios dos estudantes e dos professores, o estudo espera contribuir para traçar um panorama demonstrativo do referido tema, contribuindo para o desenvolvimento de práticas voltadas ao seu constante aperfeiçoamento e para uma maior compreensão de professores, pais e alunos de licenciatura quanto à importância deste tema na vida escolar dos alunos.

Assim, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento da educação inclusiva de alunos surdos no Ensino Superior à medida que reflete sobre sua dimensão e aponta para as demandas que ainda necessitam ser vencidas, buscando assim uma maior efetividade e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Compreendemos que o processo de educação inclusiva no Ensino Superior pressupõe transformações múltiplas, que vão desde as adaptações de infraestrutura, a formação de professores e até mesmo a uma sólida reforma no projeto político-pedagógico dos cursos, principalmente, no que tange à construção de uma estrutura curricular que possa contemplar princípios reais de uma nova proposta voltada para a diversidade. Nesse sentido, a pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com o intuito de conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelos alunos surdose pelos professores regentes da UFAC, verificando os avanços e desafios na inclusão do surdo no campus Floresta. Os participantes da pesquisa foram seis estudantes surdos e quatro professores regentes dos cursos de Pedagogia e de Espanhol, da Universidade Federal do Acre-UFAC.

Os dados foram analisados com base nas ideias de Skliar (1997), Sanchez (1990), Perlin e Quadros (2007), entre outros autores que pautam uma discussão sobre a temática em foco.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Inclusão de alunos surdos na UFAC iniciou em 2013**.** Nesse período seis alunos já concluíram o curso de Pedagogia, sendo cinco do curso de Pedagogia e um do curso de espanhol, sendo que dois do curso de pedagogia ainda estão cursando. A permanência desses estudantes na universidade se deve muito às políticas de permanência no Ensino Superior.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) oferece aos estudantes com deficiência dois Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (PROMAED) e o Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (PROTAED). São programas que auxiliam os alunos pedagogicamente e oferece o Atendimento

Educacional Especializado para melhorar a acessibilidade. A PROAES oferece também uma bolsa de auxílio financeiro para os alunos com deficiência chamada de PAED no valor de 400 reais. Além disso, o campus conta com quatro profissionais interpretes do quadro efetivo.

Reconhecemos que a UFAC tem se empenhado em garantir as condições para que a pessoa surda acesse e permaneça na universidade. No entanto, ainda se coloca como grande e urgente o desafio da aprendizagem. Para os profissionais regentes a maior dificuldade para trabalhar com surdos é o despreparo e o descaso dos governantes por não darem cursos de capacitação aos professores, defendendo que precisam aprender a língua de sinais e cursos de metodologia de segunda língua. Para os professores não basta que seja ofertado apenas curso básico de Libras, e sim cursos de metodologia de segunda língua, principalmente para os professores de Língua Portuguesa, além de curso de confecção de materiais visual específico para o aluno surdo.

Outra dificuldade citada pelos professores está relacionada ao apoio da família nas tarefas escolares, pois o aluno leva atividades para casa, e traz sem fazer, já que a maioria das famílias não sabe Libras, e o aluno surdo fica em desvantagem na ajuda das tarefas escolar. Na escola, os professores contam com ajuda do interprete, em casa a comunicação do surdo com a família, em sua grande maioria é oral, e o aluno não compreende, sendo assim, a maioria não fazem as atividades extraescolar.

Os professores também sentem a necessidade de utilizar maior número de materiais práticos que estimule o aluno, não descartando as demais metodologias para uma melhor aprendizagem. Como o surdo é visual, os professores afirmam que utilizam muitas figuras para o melhor entendimento do conteúdo, o português é um pouco difícil porque é a segunda Língua do surdo, sendo para eles uma língua estrangeira.

Os relatos dos professores evidencia que o principal empecilho para a inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior é a falta de formação docente. Os professores não se sentem capacitados para atender os alunos surdos. Sendo que, para a grande maioria dos professores, a universidade é o único espaço de convívio social com pessoas surdas.

Compreender o processo cultural dos indivíduos surdos é fator de fundamental importância a todos os professores, a fim de que se reflita sobre a maneira mais adequada de ensinar, visando que a aprendizagem seja significativa para os alunos surdos.

Para o verdadeiro desenvolvimento da inclusão faz-se urgente um novo modo de pensar e fazer educação em sala de aula, uma nova forma de planejar e de avaliar o ensino de forma que o professor saiba das necessidades e dos interesses maiores de seus educando, e que assim, baseados no aperfeiçoamento de qualidade, garantindo uma educação com vista à aprendizagem.

De certa forma a presença desses alunos dentro de sala de aula vai garantir ao professor maior preparo profissional em desempenhar suas tarefas de educador em sala de aula, sendo que sua atenção a esses alunos deve ser dobrada para que não sofram qualquer tipo de discriminação.

Quando as pessoas se veem em uma situação nova e diferente o pensamento é de incapacidade ou até mesmo de desafio. É assim que o professor age em relação à inclusão, sentindo desafiado em educar esses alunos, o mesmo terá que está preparado para o recebê-los e garantir-lhes um ambiente de acolhimento e satisfação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos alunos surdos, a principal dificuldade enfrentada na universidade é imposição da Língua Portuguesa, pois foram inseridos no ensino regular e exigidos que utilizassem, pois é a Língua que as escolas utilizam. A Libras só é oferecida no contra turno do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino regular. Para eles os professores não sabem Libras, alguns fizeram o curso, mas não coloca em prática, não usa metodologias visuais em suas aulas, o único recurso que se tem é a presença do interprete. Analisam o relacionamento com a equipe escolar e alunos ouvintes como sendo muito boa, afirmando que muitas vezes compreendem melhor o conteúdo estudando com os colegas de classe do que com o professor regente.

Fica evidente no relato dos alunos o modelo de inclusão do aluno surdo na universidade, expressando uma das questões mais complexas no processo ensino-aprendizagem e a incompatibilidade do sistema linguístico do surdo com os modelos educacionais que foram criados pensando-se exclusivamente nos alunos ouvintes. A educação de surdos não pode ser planejada sem levar em consideração os dois grupos em que o surdo vai integrar-se e viver, o mundo dos ouvintes e o mundo específico dos surdos.

Para Vygotsky (2012), a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação sujeito e meio, e é a qualidade da mediação nessa relação que impulsionará ao desenvolvimento humano. Desse modo, a mediação entre o universo cultural tem fundamental contribuição no sucesso ou fracasso do aluno.

Visualizar uma escola plural, em que todos que dela participam tenham a "possibilidade de libertação", é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores de uma cultura.

Os estudos mais recentes na área da surdez apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento da pessoa surda, em que o modelo de Educação Bilíngue, tem possibilidade de garantir o mesmo desenvolvimento psicolinguístico das crianças ouvintes. Para Skliar (1997 b, p.144), o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem o ouvinte. Somente desta maneira a criança poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Acreditam que a proposta bilíngue pode ser um caminho mais apropriado para educação dos surdos, de modo que defensores do bilinguismo acreditam que é possível possibilitar aos surdos o desenvolvimento da linguagem, ampliar o conhecimento de mundo e facilitar a aquisição da segunda língua - o português, por meio da leitura e da escrita.

A partir dos resultados identificados por meio da pesquisa percebemos que a Libras, mais do que a língua oral-auditiva da maioria, exerce papel central no desenvolvimento interacional e cognitivo dos sujeitos surdos na Universidade. Por meio dos depoimentos tanto dos surdos quanto dos interpretes, e ainda pelas considerações elencadas de autores renomados no assunto, foi possível entender que o processo de inclusão dos surdos é prejudicado em ambientes em que predomina a língua oroauditiva nos quais não é a Língua de Sinais que medeia a interação entre surdos e ouvintes.

Os depoimentos nos permitiram a compreensão de que muitas dificuldades de aprendizagem sentidas por essas pessoas podem ser explicadas por meio do contexto em que estão inseridas.Em ambientes em que a língua hegemônica é a oroauditiva a participação das pessoas surdas em eventos de comunicação e de recepção de informações é limitada. Esse tipo de limitação influencia o desenvolvimento cognitivo. Outra influência exercida sobre o processo cognitivo é o período e a maneira da aquisição de língua. Com isso, a quantidade e a qualidade das informações a que o surdo tem acesso estão sempre aquém, em comparação com os ouvintes, e essa restrição os prejudica nas relações sociais, consequentemente, na compreensão de mundo.

Mesmo com a regulamentação da lei de Libras, ainda há muito caminho a ser percorrido em Cruzeiro do Sul (e mesmo no Brasil) até que os surdos consigam o direito de ter professores e intérpretes capacitados, que possam garantir-lhes o acesso pleno aos conhecimentos escolares e o direito ao reconhecimento de suas identidades e culturas, tendo efetiva participação nas decisões educacionais e sociais.

Certamente, para os surdos, a oficialização da Libras foi um avanço significativo para o reconhecimento das identidades e cultura surdas, mas as propostas de escolarização ainda se mostram frágeis em potencializar os surdos para a condição bilíngue.

Infelizmente, as necessidades decorrentes de limitações auditivas têm sido o foco, e são vistas como dificuldades de aprendizagem, e os professores geralmente sentem imensa dificuldade em cumprir seu papel educacional para com os alunos surdos, tendo o intérprete de Libras como o único elo de interação. Esta situação sinaliza a necessidade urgente de formação continuada para os professores de surdos cruzeirenses.

Assim, pelos relatos dos surdos foi possível observar as inadequações no processo pedagógico disponível a eles e a dificuldade de comunicação, principalmente entre os alunos e professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldades de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuem para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos.

Verificamos pelos depoimentos que não há critérios justos para a avaliação do aluno surdo, acarretando uma série de dificuldades atribuídas por eles, diante da falta de domínio das habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa e do uso exclusivo de orientações na modalidade oral dessa língua. A consequência, obviamente, é o mau desempenho nas avaliações e a culpabilização da deficiência.

Diante da falta de uma escola bilíngue, os depoimentos mostram que o aluno surdo e o professor ficam expostos a uma situação de incerteza sobre o que é esperado deles no processo ensino-aprendizagem. De acordo com as opiniões dos sujeitos da pesquisa, as condições disponibilizadas na escola não correspondem às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

A escola bilíngue de surdos, como sugerem os entrevistados, parece representar a única opção de ensino para esses alunos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a língua de sinais como principal meio de comunicação e ensino; a

capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno e sua cultura, o estudo das línguas utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas linguísticos (Libras-Português); e a abertura de espaços para a organização da comunidade surda e para a as manifestações culturais dessa comunidade.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa aponta que, sem desconsiderar os avanços significativos alcançados no campo da educação de pessoas surdas, algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com suas funções sociais e políticas de educação e comprometam-se com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola precisa rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isto não deve ser uma imposição, mas sim o resultado da transformação do ensino.

Também é ressaltada a importância de um espaço de educação bilíngue onde a Libras seja valorizada como primeira língua dos surdos, tendo neste espaço a existência de uma prática pedagógica que atenda às reais necessidades dos alunos, por meio de didáticas visuais, pois, respeitar as diferenças linguísticas é um primeiro passo para o desenvolvimento pleno do educando surdo. O ideal seria a implementação de uma escola bilíngue onde professores fossem bilíngues e os alunos se tornassem bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), assim, a interação professor-aluno não sofreria com as barreiras da comunicação. Ademais, a falta de compreensão dos nortes educacionais e da importância da cultura surda, faz com que os surdos cheguem ao Ensino Superior como que analfabetos funcionais.

Ao chegar ao final desse trabalho, é possível concluir que os surdos ainda não viram satisfeitos os aspectos que promovem mudanças educacionais significativas para suas vidas, no que se refere à preservação e promoção das identidades culturais da cultura surda, com a paralela formação qualificada de intérpretes de Libras e de professores surdos e professores de surdos.

Apesar de os rumos da educação inclusiva já ter percorrido duas décadas, de propagação e discussões, principalmente atreladas a questão da educação de surdos, a sociedade ainda mantém a visão patológica a respeito da surdez, devido ao processo de imposição cultural ouvintista e pelos universalismos que demarcam discursos opositores à ideias da existência de uma cultura surda, discursos esses, baseados na concepção de cultura universal, monolítica, com definições hegemônicas.

Pensar e promover a inclusão social com vista a inserção dos surdos na universidade e sua permanência no Ensino Superior é um discurso politicamente correto, porém, ao se tratar de processo educacional, parâmetros, diretrizes e estratégias devem ser pautados no reconhecimento e na valorização da diferença. Para que a política inclusiva no Ensino Superior possa superar o fracasso da educação direcionada aos surdos nos níveis anteriores, importantes aspectos devem ser considerados no tocante à construção de um projeto político educacional, especificamente o rompimento com a filosofia educacional de visão patológica sobre a surdez e a viabilização de um ambiente intercultural e linguístico bilíngue (Português e Libras) para a produção do conhecimento, no seio da universidade.

Se ignorarmos esses importantes aspectos supracitados, o processo de ensino-aprendizagem dos discentes surdos, referente a qualquer nível de ensino, estará fadado ao fracasso. Portanto esses aspectos aqui pontuados, dentre outros, devem fundamentar tanto a política educacional de educação especial sob a perspectiva de ensino inclusivo bilíngue e/ou bilíngue bicultural na educação infantil, no Ensino Fundamental e Médio, como também na política de educação universitária, tendo como prioridade alavancar investimentos em recursos humanos, em contratação de profissionais da área e de cursos de capacitação que ofereçam aos educadores conhecimentos mais profundos sobre as especificidades da comunidade surda e da singularidade de cada um que compõe o povo surdo brasileiro, para que o território acadêmico seja de fato um espaço viabilizador de formação e de produção cultural acadêmica.

REFERÊNCIAS

[01] BRASIL. Constituição (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nos 1/92 a43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

[02] _____. Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2005.

[03] CALVET, L. J. As Políticas Linguísticas. Tradução: DE OLIVEIRA, Isabel Jonas Tenfen e BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

[04] CARVALHO, P. V. de. Breve História dos Surdos no Mundo, Surdo Universo; 2007.

[05] FELIPE, T. A. LIBRAS em contexto: Curso básico: Livro do estudante. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

[06] FERNANDES, S. Surdez e Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação do Mestrado, Curitiba: UFPR, 1998. 56

[07] QUADROS, R. M. de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos-Brasília:MEC/SEESP, 2003.

[08] QUADROS, R. M. de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos-Brasília:MEC/SEESP, 2003.

[09] SACKS, O. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

[10] SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 35-45.

[11] SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1. Porto Alegre: Mediação. p. 7-14

[12] VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas, tomo III. Madrid: Pedagógica, 1984/2012.

Capítulo 11

Reflexão sobre dificuldades enfrentadas por professores no processo de inclusão de crianças autistas em escolas públicas brasileiras

Maria da Conceição Coringa dos Santos

Resumo: Apesar de haver muitos artigos e livros falando sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão das crianças que possuem esse Transtorno em escolas públicas brasileiras ainda são pouco exploradas. Assim, esse trabalho tem como objetivo suscitar a reflexão de como se dá a inserção desses alunos nas escolas, e qual o suporte dado aos professores para recebê-los. Realizou-se pesquisa bibliográfica considerando autores como Camargo e Bosa (2009), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Mantoan (2003), entre outros, bem como as Leis 9.394/1996 e 12.764/2012. Percebe-se cada vez mais a inclusão destas crianças nas escolas, porém muitos professores não estão preparados para lidar com as limitações e potencialidades trazidas pelo Autismo. Refletindo sobre os principais desafios enfrentados pelos docentes com as crianças autistas, serão possíveis estudos posteriores que venham contribuir no enfrentamento a essas dificuldades e em estratégias que possam minimizá-las.

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa proporcionar a reflexão sobre a atenção que tem sido dada aos professores que lidam com alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo. Neste trabalho são levantadas questões sobre as possíveis dificuldades que são enfrentadas pelos professores com relação ao ensino aprendizagem de alunos autistas, principalmente em escolas públicas.

Diante da precária situação educacional em que se encontra o Brasil com relação à educação e a especial atenção que o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo demanda, surge a inquietação se, realmente, os professores estão tendo condições para fornecer o atendimento especializado citado na Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996).

A Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996) aborda em seu Art. 59, que devem haver professores capacitados nos sistemas de ensino para integração de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ressalta-se que após a publicação do DSM V (2014), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passaram a ter apenas um diagnóstico, qual seja Transtornos do Espectro do Autismo – TEA. Portanto quando fala-se em TGD pode-se dizer que está se falando em TEA.

Tendo em vista a necessidade de inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo contemporâneo, e sabendo-se que as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo devem ser incluídas na sociedade, faz-se necessário investigar como está ocorrendo esse processo, principalmente em sala de aula, local de extrema importância para a sociabilização.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais traz um novo desafio para os docentes. Assim, o maior interesse neste trabalho é chamar a atenção para essa temática a fim de que este subsidie futuras intervenções na maneira de como está ocorrendo o suporte dado aos professores com relação à inclusão desses alunos.

A fundamentação teórica teve como base a pesquisa bibliográfica, tendo sido analisados artigos científicos divulgados no meio eletrônico, Leis federais da República Federativa do Brasil, bem como livros relacionados ao tema.

2.METODOLOGIA

Realizada pesquisa bibliográfica considerando autores como Camargo e Bosa (2009), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Mantoan (2003), entre outros, bem como as Leis 9.394/1996 e 12.764/2012.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola é de extrema importância para a sociabilização das mesmas. De acordo com o DSM V (2014) tal Transtorno tem como principais características déficits na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Sendo assim, ampliar o convívio dessas crianças com outras a partir de sua inserção na escola, proporcionará condições para um maior contato com pessoas de sua idade, bem como para o seu desenvolvimento.

A lei federal 12.764/2012 veio para instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. A mesma traz como diretriz em seu Art. 2º, inciso "VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;" (BRASIL, 2012).

A diretriz acima coaduna com a Lei 9.394 de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996), no que diz respeito à educação inclusiva. Esta lei, traz em seu Art. 59, inciso III que:

> "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] 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, 1996)

Diante do exposto acima, fica perceptível que no Brasil existem leis que determinam a formação adequada de professores que possam facilitar o processo de inclusão e ensino de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro do Autismo. Diante disso, surgem as perguntas: Essa formação está ocorrendo de forma adequada? Existe uma formação continuada que supra a necessidade dos professores para que consigam auxiliar essas crianças? E quanto às condições em sala de aula, são suficientes para a inclusão desses alunos?

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012) os primeiros sintomas do Autismo surgem antes dos três anos de idade, as principais áreas prejudicadas são habilidade social, comunicação verbal e não verbal, e inadequações comportamentais. As crianças com Autismo têm dificuldade em interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros; apresentam interesses restritos e repetitivos; e têm dificuldade de lidar com o inesperado.

As características citadas acima, certamente são diferenciadas da maioria das crianças com as quais os professores estão acostumados a lidar. Portanto, caso esses profissionais não possuam as condições necessárias para atender as demandas advindas dessas peculiaridades, as crianças que sofrem de Transtorno do Espectro do Autismo serão prejudicadas em sua inserção escolar, bem como o professor ficará sobrecarregado diante da demanda exigida.

Em seu livro “Mundo Singular: entenda o autismo”, Silva, Gaiato e Reveles (2012) traz o relato de uma professora que ao ter seu primeiro aluno com Autismo, este com quatro anos, ficou bastante preocupada, pois não conseguia mantê-lo dentro da sala de aula, e ao ser contrariado gritava, chorava e se jogava no chão. A professora se viu confusa com o comportamento da criança, mas também não queria deixa-lo alheio às atividades.

Após esse relato os referidos autores (2012) destacam a necessidade dos professores que trabalham com inclusão escolar de não apenas se preparar pedagogicamente, mas também de ter um acompanhamento psicológico adequado, para que possam estar trabalhando suas dificuldades, seus medos e suas frustações, as quais são intensas, pois alguns veem esses alunos como um desafio e, sentem dificuldades ao lidar com eles.

Levando em consideração o que se percebe no dia-a-dia das escolas públicas brasileiras, como falta de incentivo aos professores, condições estruturais e tecnológicas insuficientes para um ensino de qualidade, a grande quantidade de alunos existentes em uma única sala, e a especial atenção que o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo demanda, pode-se afirmar que tal acompanhamento e/ou apoio não tem acontecido.

É importante ressaltar que segundo Camargo e Bosa (2009) o desenvolvimento social das crianças autistas está em risco desde os primeiros anos de vida destas, e a escola tem um papel fundamental no enfrentamento desse déficit ao possibilitar experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos comportamentos mais adaptados.

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 107) corrobora afirmando que “O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do desenvolvimento como um todo”.

O exposto acima não diz respeito apenas às crianças tidas como “normais”, a interação proporcionada pela escola é primordial para todas as crianças, ainda mais para aquelas que por apresentar necessidades especiais são excluídas naturalmente de vários ambientes. A inclusão destas na escola é importante para todos os envolvidos, visto possibilitar o convívio com as diferenças, desde os primeiros passos rumo à vida adulta, favorecendo o respeito ao próximo, tão escasso nos dias atuais.

No entanto, para que tal inclusão ocorra da forma adequada faz-se necessário que seus principais colaboradores, quais sejam os professores, recebam condições para desempenharem suas atividades satisfatoriamente. É fundamental que estejam preparados para lidar com esses alunos a fim de que não ocorra o que Mittler (2000 apud MANTOAN, 2013) afirma:

> Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (MITTLER, 2000 apud MANTOAN, 2013, p. 14).

Assim, faz-se necessário tentar compreender, como os professores se sentem ao receber esses alunos em sala de aula, quais são as dificuldades que os mesmos encontram em sua prática de ensino, para que possa haver uma preparação destes e, consequentemente, um bom trabalho junto a essas crianças.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006, p. 66) "a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial", isso permitiu que tais sujeitos conhecessem um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem. Os mesmos autores dizem ainda que:

> As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno [...] (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66)

Tal inciativa, validada pela lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996), é extremamente importante para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. No entanto, é importante que se observe questões existentes no dia-a-dia das escolas públicas brasileiras como salas de aula em condições precárias, e a atenção que é dada ao professor, principal mediador da educação.

Camargo e Bosa (2009) afirmam que proporcionar às crianças com Autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária estimula às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Bem como as deixará mais preparadas para a vida adulta.

A afirmação de Oliveira e Nascimento (2011) descrita abaixo, fortalece a fala dos autores acima, ao trazerem que:

> A escola é um ambiente de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas, onde diferentes concepções podem ser trabalhadas. De maneira produtiva, a interação proporcionará a criação de vínculos afetivos por parte de crianças e adultos, colaborando para a identificação do outro e o respeito as suas diversidades. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2011, pg. 14)

Assim, percebe-se a importância que a escola tem para a inclusão e sociabilização de seus alunos, ainda mais aqueles que possuem necessidades especiais, entre elas o Transtorno do Espectro do Autismo, ocorrendo além do ensino propriamente dito, a promoção do contato afetivo para com o outro.

Tendo em vista que é exigência posta pelo poder público de que existam professores na escola preparados para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração de educandos com necessidades especiais nas classes comuns (BRASIL, 1996), fica a interrogação se essa capacitação é garantida aos professores, ou se ocorre apenas a exigência desta sem proporcionar oportunidades de consegui-la, se não por meios e gastos próprios.

De acordo com Oliveira e Nascimento (2011) existem outras formas de ensino para crianças autistas, como tratamentos biomédicos e abordagens educacionais que podem promover o desenvolvimento social e a recuperação dessas pessoas, como o programa SonRise, programa domiciliar, no qual há a necessidade de uma equipe multidisciplinar para auxiliar os pais, visto que estes são os principais dirigentes do programa.

Apesar de tal técnica ser de extrema importância para o desenvolvimento da criança autista, não é interessante que os pais limitem seu filho a apenas esse programa, sendo primordial que o mesmo seja inserido na escola, pois nesta, além da interação com os pais e professores, haverá também interação com outras crianças.

Percebe-se acima que no programa Son-Rise, existe uma equipe multidisciplinar que auxilia os pais. Será que na escola há uma equipe que possa auxiliar o professor diante das dificuldades que surgem no ensino aos alunos? Com certeza a escola que possuir uma equipe formada por professores, psicólogos, nutricionistas, psicopedagogos estará bem mais preparada para lidar com a inserção dos alunos na vida estudantil e social. Infelizmente, não se vê tal equipe nas escolas públicas.

Levando-se em consideração que é a partir do outro que o indivíduo se reconhece (SARTRE, 1997), a maneira como as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo são recebidas e vistas pelos seus colegas, pais de alunos e professores; a forma como essa relação se dar no contexto escolar será de extrema importância para o desenvolvimento da sociabilização desse aluno, a qual reverberará por toda sua vida.

Segundo Mantoan (2003, p. 13) "Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças". Assim, surge mais uma pergunta a ser respondida: está havendo esse tipo de educação no Brasil?

De acordo com Thomaz (2009) a educação no Brasil é marcada por diferenças sociais e pela negligência do Estado. Tal afirmativa não responde a pergunta acima, mas possibilita o pensar a respeito, levando empiricamente a um vislumbre da verdade.

4.CONCLUSÃO

O presente trabalho trouxe em seu desenvolvimento questões pertinentes sobre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em escolas públicas, principalmente no que diz respeito ao apoio dado aos professores.

O que se percebe no sistema público de ensino é uma grande demanda para os professores, repleta de cobranças, as quais devem ser respondidas a contento. Portanto, precisa ser feita uma análise se tais exigências estão sendo cumpridas, e se não estão qual o motivo. Levando-se em consideração que muitas questões escolares como infraestrutura, estão acima da atribuição dos professores, tais problemáticas devem ser observadas.

Fazem-se necessários estudos posteriores que possam responder questões como: quais as dificuldades sentidas pelos professores no ensino/aprendizagem de crianças autistas no sistema público de ensino; quais as possibilidades dadas aos professores para auxiliar na inclusão desses alunos; se os componentes curriculares na formação de licenciatura estão adequados ao que os professores vão enfrentar na prática, entre outras questões pertinentes.

Os professores no seu cotidiano de trabalho irão se deparar com pessoas que possuem algum grau de comprometimento cognitivo, seja por Transtorno do Espectro do Autismo ou outra necessidade especial. Sendo assim, uma formação compatível, bem como as condições necessárias proporcionadas pelo sistema público de ensino, são imprescindíveis para o atendimento adequado a essas demandas.

REFERÊNCIAS

[1] American Psychiatric Association – DSM-V-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[2] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de set. 2017.

[3] _____. Lei 12.764, de 27 de dez. de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 23 de set. 2017.

[4] Camargo, Síglia Pimentel Hoher; Bosa, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, 21 (1): 65-74, 2009.

[5] Mantoan, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano Escolar, São Paulo: Moderna, 2003.

[6] Oliveira, Lucilene Cabral de. Nascimento, Rosa Maria Silva do. Autismo: uma abordagem pedagógica para compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências, cultura e Extensão do RN – Facex, Natal, 2011.

[7] Sanches, I.; Teodoro, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.

[8] Sartre, Jean-Paul. O Ser e o Nada. Petrópolis: Vozes, 1997.

[9] Silva, Ana Beatriz B.; GAIATO, Mayra Bonifacio; Reveles Leandro Thadeu. Mundo Singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

[10] Tomhaz, Jaime Roberto. A educação do Brasil nos dias atuais. 2009. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/a-educacao-no-brasil-nos-dias-atuais/25509>. Acesso em 23 de set 2017.

Capítulo 12

ABC Autismo: Um aplicativo móvel para auxiliar na alfabetização de crianças com Autismo

Mônica Ximenes Carneiro da Cunha
Ezequiel Batista Farias
José Wellison Silva de Souza
Lukas Teixeira Carvalho

Resumo: As modernas tecnologias da informação têm apoiado inúmeras áreas, dentre elas a educação e a saúde, com o intuito de proporcionar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas. Crianças com autismo apresentam dificuldades na comunicação, interação social e um repertório restrito de interesses ou atividades, que interferem diretamente no aprendizado. Para minimizar esses impactos, recomenda-se utilizar modelos e métodos especificamente desenvolvidos para ensinar pessoas com autismo. E, mais recentemente, tem se percebido a importância do uso de recursos tecnológicos neste processo. Este artigo apresenta a trajetória de desenvolvimento e validação de um aplicativo móvel, intitulado ABC Autismo, que tem como principal função auxiliar no processo de alfabetização de crianças com autismo e, consequentemente, servir como ferramenta de apoio no tratamento e educação destes indivíduos. O aplicativo adota premissas do Ensino Estruturado, que é uma abordagem baseada em evidências para educação de pessoas com autismo. Crianças, pais e profissionais de uma Associação participaram da etapa de validação do aplicativo. Os resultados atestaram o alinhamento da ferramenta com o Ensino Estruturado e o Programa TEACCH, além de uma interface auto-explicativa.

Palavras-chave: autismo, educação especial, aplicativo móvel, ensino estruturado, programa TEACCH.

1.INTRODUÇÃO

O Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, que resulta em comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados (APA, 2014).

Nos Estados Unidos, pesquisas indicaram uma prevalência de autismo na ordem de 1 para 59 indivíduos (BAIO et al, 2014). No Brasil ainda não foi realizado nenhum levantamento oficial. O autismo não é diagnosticado através de exames de imagem ou biológicos, mas sim a partir de observação qualitativa da existência de comportamentos que sinalizam para a intensidade de comprometimentos no âmbito da interação social e da linguagem da criança.

Todas estas peculiaridades, oriundas do espectro autista, acabam por dificultar o processo de aquisição do conhecimento, sendo em muitos casos inviável a transmissão do saber pelos moldes convencionais de ensino. Apesar de existirem inúmeras barreiras a serem superadas nesse processo, o que torna a aprendizagem de crianças autistas uma tarefa desafiadora, acredita-se que não seja impossível prover ensino de qualidade a crianças que vivem esta realidade.

A tecnologia tem se mostrado benéfica em muitos setores, inclusive na saúde e educação, uma vez que propicia a automatização de diversas tarefas e facilita a contabilização de resultados provenientes dos tratamentos. Nesta vertente, a utilização de recursos computacionais pode gerar impactos positivos no tratamento das pessoas com autismo, uma vez que ela possui caráter cada vez mais ubíquo no dia-a-dia da sociedade.

É de suma importância que os desenvolvedores que se dispõem a criar aplicativos e jogos para pessoas com autismo entendam o seu universo e levem em consideração as peculiaridades da síndrome, incluindo o alinhamento com os métodos, técnicas e abordagens utilizadas para o tratamento multidisciplinar. No entanto, percebe-se que muitas vezes os pesquisadores não possuem envolvimento com o público-alvo durante o processo de concepção e desenvolvimento da proposta, apenas na validação. Tão pouco têm sido compreendidas e consideradas as premissas das abordagens utilizadas pelos terapeutas, que favorecem a aprendizagem de novos conceitos ou habilidades (Souza, 2010), como no caso do Ensino Estruturado, que é baseado em evidências (Mesibov; SHEA, 2010) e tem como pontos fortes a sinalização visual do ambiente e o uso de atividades visualmente estruturadas.

Nesta vertente surgiu o aplicativo móvel ABC Autismo, construído com base nas premissas do Ensino Estruturado e do Programa TEACCH, com interfaces amigáveis e autoexplicativas, como requer uma ferramenta para este público alvo, fruto de uma parceria com a equipe multidisciplinar de uma instituição referência no tratamento do autismo, localizada na Região Nordeste do Brasil. Trata-se de um jogo sério, disponível para as plataformas iOS e Android, utilizando uma interface atrativa, intuitiva e estruturada, visando proporcionar autonomia, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades de alfabetização para crianças com autismo.

O restante do trabalho está estruturado da seguinte forma: na seção 2 são abordados conceitos sobre autismo, dificuldades no aprendizado e ensino estruturado; na seção 3 está descrito o procedimento metodológico utilizado na pesquisa; na seção 4, por sua vez, está detalhado o aplicativo resultante desse processo interativo entre desenvolvedores e terapeutas; a seção 5 aborda a validação do aplicativo ABC AUTISMO e, por fim, são apresentadas as conclusões.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção são apresentadas informações sobre autismo, dificuldades no aprendizado, programas de intervenção e Ensino Estruturado.

2.1.AUTISMO

O termo autismo tem origem no grego: “autos” que significa “próprio”, descrevendo uma pessoa que vive em seu próprio mundo, uma pessoa fechada ou reclusa (Zafeiriou et al, 2007).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma síndrome caracterizada por déficits qualitativos nas áreas de interação social e na comunicação. O diagnóstico do autismo é eminentemente observacional. Não existem exames clínicos para atestar a sua ocorrência.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM V) (APA, 2014), o autismo é diagnosticado mediante a presença de comportamentos específicos, listados no quadro 1.

Quadro 1 Comportamentos para o diagnóstico do autismo (APA, 2014).

Déficits sociais e de comunicação	O indivíduo deve apresentar problemas de interação social ou emocional alternativo, problemas para relações e problemas de comunicação verbal e não verbal.
Comportamentos repetitivos e restritivos	É necessário apenas que o indivíduo apresente dois dos sintomas: apego extremo a rotinas, fala ou movimentos repetitivos, interesses intensos e restritivos ou dificuldade em integrar informação sensorial

Os sintomas do TEA podem ser classificados de acordo com a intensidade do comprometimento, que varia de leve a grave nos aspectos de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos, conforme descritos no quadro 2. A intensidade leve é representada pelo nível 1, a moderada pelo nível 2 e a grave pelo nível 3.

Quadro 2 Descrição dos graus do autismo (APA, 2014).

Autismo leve	"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 aparentar pouco interesse por interações sociais.
Autismo moderado	"Exige apoio substancial": 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 dos outros.
Autismo severo	"Exige apoio muito substancial": déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros

A grande variedade de sintomas dificulta um diagnóstico efetivo, porém quando o mesmo é realizado precocemente, aumentam as chances de melhoria significativa, uma vez que a avaliação do quadro clínico de autismo vem acompanhada dos indícios de qual método de tratamento é o mais adequado para o indivíduo (São Paulo, 2011).

2.2.DIFICULDADES NO APRENDIZADO

O aprendizado de uma criança com autismo acarreta um desafio para os envolvidos com o ensino, pois o autismo é uma síndrome que se manifesta de diferentes formas e intensidades nos comprometimentos sociais e comunicativos, exigindo a utilização de estratégias para adaptar as atividades tradicionais, visando incluir, ensinar as habilidades, estimular a comunicação e evitar frustrações quando não conseguem concluir uma determinada tarefa. Existem três métodos baseados em evidências para o tratamento e educação de pessoas com autismo: ABA Análise Aplicada do Comportamento; PECS Sistema de Comunicação por Troca de Figuras e o TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação, que é um programa baseado no Ensino Estruturado, que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa transdisciplinar (Kwee, 2006). O tratamento transdisciplinar, baseado em metodologias amplamente testadas e mundialmente utilizadas, promove resultados bastante

animadores, favorecendo uma compreensão de mundo a essas crianças, que muito colabora com a sua alfabetização, estimulam a comunicação e promovem a autonomia (Orrú, 2009).

Os métodos supracitados visam estimular habilidades específicas dos indivíduos, a fim de propiciar a aquisição de comportamentos para contribuir com o desenvolvimento cognitivo e a sua autonomia. Além de tudo, compartilham características que se adequam às necessidades da pessoa com autismo, como a adaptabilidade e a repetitividade. A adaptabilidade visa adequar o tratamento e a educação às especificidades do indivíduo para compensar os seus déficits, atenuando o seu desenvolvimento e explorando estrategicamente as suas limitações. Já a repetitividade, explora a repetição das habilidades por inúmeras vezes a fim de evitar que o indivíduo memorize a sequência ou uma possível solução e de fato compreenda os conceitos abordados. No quadro 3 estão descritas algumas dificuldades que interferem no aprendizado da pessoa com autismo.

Quadro 3 Fatores que dificultam o aprendizado da pessoa com autismo (Ferreira; França, 2017)

Dificuldades de uma pessoa com autismo que interferem no aprendizado		
Socialização	Déficits na comunicação	Distração
Dificuldade em sequenciar	Movimentos repetitivos e estereotipados	Resistência a mudanças na rotina

Com a pretensão de mudar este difícil cenário, alternativas às metodologias tradicionais de ensino começaram a ser desenvolvidas e a tecnologia passou a ser uma aliada fundamental. Desta forma, o aplicativo aqui apresentado visa minimizar as dificuldades no aprendizado, beneficiando o processo de alfabetização de crianças com autismo e servindo de suporte a profissionais e pais que convivem com o universo autista.

2.3.ENSINO ESTRUTURADO

O Ensino Estruturado é a espinha dorsal do Programa TEACCH. De acordo com Mesibov e Shea (2010), os mecanismos essenciais do Ensino Estruturado são: (a) estruturar o ambiente e as atividades de maneira que sejam compreensíveis para o indivíduo; (b) utilizar os pontos fortes relativos às habilidades e os interesses dos indivíduos nos detalhes visuais para compensar habilidades mais fracas; (c) aproveitar os interesses específicos dos indivíduos para envolvê-los na aprendizagem; e (d) apoiar as próprias iniciativas do indivíduo em comunicação significativa. A abordagem ancora-se basicamente em uma proposta de ensino individualizado, propiciando o desenvolvimento de habilidades funcionais e emergentes, onde a participação dos pais é de suma importância para o processo educacional. E serve como apoio para que o indivíduo com autismo possa superar os seus déficits, atendendo as necessidades da educação especial. Proporcionando uma melhor organização do ambiente, a escolha de tarefas com grau de dificuldade adequado às capacidades da criança e também a organização das rotinas, visando garantir uma maior capacidade de aprendizagem e oferecendo orientações a criança, além de ensinar novas habilidades funcionais (Fonseca; Leon, 2013).

Além disso, esta abordagem preza pela utilização da comunicação visual, que deve ser clara o suficiente para que a criança com autismo possa compreender o que está sendo proposto, o que deverá fazer e qual é a ordem das atividades. Levando em consideração que o indivíduo com autismo é mais propício a receber e transmitir a comunicação através de imagens, do que através da linguagem verbal; com estrutura e rotina; e aprender com o uso da memória visual. No Quadro 4 é apresentada uma lista de estratégias de ensino que são incorporadas nas atividades propostas a pessoas com autismo.

Quadro 4 Estratégias de ensino (Alarcon-Licona; Loke; Ahmadpour, 2018)

Estratégia de Ensino	Como são usadas nas atividades?
Reforço	Os educadores usam recompensas individualizadas, de acordo com as preferências da criança, para estimular o aumento da frequência de ocorrência de um comportamento desejado. A criança realiza a ação que se pede e recebe uma recompensa (por exemplo, um pedaço de chocolate).
Economia de Fichas	As crianças recebem fichas imediatamente depois de exibir o comportamento desejável. As fichas são coletadas, exibidas em um quadro pessoal e depois trocados por um item de preferência da criança.
Solicitação	Uso de dicas físicas, verbais, gestuais ou visuais, que servem para mostrar à criança o que fazer ou exibir uma imagem indicando a resposta.
Moldar	Reforço de aproximações da resposta desejada.
Modelagem	Ensino de uma nova habilidade mostrando um vídeo ou alguém fazendo a tarefa ou atividade.
Encadeamento e análise de tarefas	Uma tarefa complexa é dividida em etapas menores. O passo mais simples ou o passo inicial é ensinado primeiro.
Estrutura e transições	Uso de suportes visuais e temporizadores para fornecer estrutura clara e previsibilidade ao cronograma de uma criança
Intervalos	Inclusão de lugares, horários e recursos dentro do cronograma de ensino para pausas calmantes ou estimulantes.
Aprendizagem sem erros	Envolve a combinação de estímulo e reforço positivo para ensinar novas habilidades e evitar erros.
Ensino Incidental	Educadores identificam oportunidades de ensino no contexto natural.

No Brasil, Fonseca e Ciola (2014) propuseram uma categorização de níveis para as atividades do Teacch, com o intuito de conduzir a pessoa com autismo dentro de um escopo de aquisições necessárias ao cumprimento das tarefas que exigem habilidades psicopedagógicas e motoras, em acordo com as escalas de desenvolvimento. Ao todo são quatro níveis de trabalho, descritos no quadro 5. Cada nível possui uma proposta clara de ensino, cujas atividades são categorizadas como pareamento, classificação, seleção, transferência, dentre outras, utilizando os critérios primordiais de: transposição da esquerda para direita, dicas visuais com ilustrações e cores, dicas verbais e ajudas físicas ou premiação (recompensa) com o intuito de reforçar positivamente as respostas corretas.

Quadro 5 Níveis do Teacch (Fonseca; Ciola, 2014).

NÍVEL I	É composto por atividades de transposição de imagens que obedecem à ordem estabelecida pela metodologia Teacch, da esquerda para a direita. As atividades deste nível se preocupam basicamente em ensinar os movimentos de transposição e triagem de elementos.
NÍVEL II	É composto por todos os aspectos do nível anterior, além disso, adicionam ao leque de habilidades, as exigências cognitivas que envolvem a utilização de critérios de combinação, categorização e seleção de objetos, pareamento de objetos iguais e diferentes, discriminação a partir da cor, forma, tamanho etc.
NÍVEL III	Neste nível, o grau de abstração aumenta nas atividades. As atividades se relacionam a associações entre som e elemento, imagem e imagem, ação e imagem, letra e letra, número e número, e assim por diante
NÍVEL IV	Propõe atividades de leitura e escrita que possuem um nível mais elevado de abstração e simbolismo, tais como: atividades de composição de palavras, cruzadinhas, sequenciamento de números, correspondência entre número e quantidade, leitura e escrita.

Por fim, o Ensino Estruturado salienta que o processo de ensino seja feito utilizando a aprendizagem sem erro, na qual, toda a estrutura visual e os apoios oferecidos devem garantir que, ao realizar a tarefa, o aluno a faça corretamente. A aprendizagem sem erro se refere a um conjunto de procedimentos de ensino que resultam em desempenhos precisos ou com poucos erros (Mello; Hanna; Carmo, 2014). Nesta trilha, deixa-se de lado o histórico de fracassos, que geram birras e frustrações, e ensina-se a criança a aprender. Além disso, recomenda-se repetir a execução das atividades até que as habilidades trabalhadas sejam adquiridas. No quadro 6 são ressaltados os benefícios do Ensino Estruturado.

Quadro 6 Benefícios do Ensino Estruturado (Fonseca; Leon, 2013).

Benefícios do Ensino Estruturado		
Diminui a ocorrência de problemas de comportamento	Fornece uma informação clara das rotinas	Proporciona um ambiente organizado e previsível
Seleciona atividades de acordo com a capacidade das crianças	Facilita o processo de aprendizagem e promove autonomia	Estimula a interação social

De acordo com as características do Ensino Estruturado, a interface de um aplicativo voltado para pessoas com autismo precisa ser bem estruturada, utilizando regras claras e fáceis de visualizar para viabilizar a previsibilidade e permitir a compreensão da proposta da atividade.

3.PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Todo um caminho precisou ser trilhado para se atingir o objetivo de criar um aplicativo móvel que pudesse beneficiar de uma forma ampla o tratamento das crianças com autismo. Inicialmente foi necessário estabelecer marcos com o intuito de definir quais as etapas necessárias para a construção de uma ferramenta eficiente e eficaz. O primeiro passo delineado foi compreender as particularidades do universo autista, mediante revisões bibliográficas. O conhecimento dos sintomas, características do espectro do autismo, especificidades, peculiaridades, variantes e demais detalhes foi fundamental, afinal de contas todo software precisa se adequar às reais necessidades de seu público alvo, que neste caso em particular são as crianças com autismo.

Inicialmente foi realizado um vasto levantamento bibliográfico sobre o assunto, que permitiu a equipe envolvida com o projeto, obter características que futuramente pudessem compor funcionalidades presentes no aplicativo. Além disso, foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, através de visitas a uma associação que atende crianças com autismo em Maceió, de caráter assistencial e sem fins lucrativos, que utiliza o Programa TEACCH como base em seus tratamentos.

A referida associação permitiu, mediante autorização dos pais e da diretoria, o acompanhamento de alguns dos tratamentos, in loco, possibilitando a observação da aplicação na prática da abordagem TEACCH, especialmente, em terapias voltadas a área de pedagogia. Durante a pesquisa de campo, uma série de entrevistas com a equipe multidisciplinar foi realizada com o intuito de levantar os requisitos iniciais relacionados aos procedimentos utilizados, as estratégias, materiais, dicas visuais e sequência de habilidades de pré-alfabetização e alfabetização previstas no processo de ensino. Muitos desses dados levantados foram registrados na forma de relatório e deram suporte para a execução de todo um processo de especificação do aplicativo, com o desenvolvimento dos modelos de telas, diagramação dos elementos e documentação, visando explicitar todas as funcionalidades necessárias.

A partir das observações e entrevistas com a equipe multidisciplinar, foi possível perceber que muitas das crianças com autismo não possuem uma boa coordenação motora e tendem a se distrair facilmente. Para evitar distrações, percebeu-se que a utilização de cores, elementos, cenários bem desenhados para propor atividades de fácil execução e com clara percepção visual poderia ser eficaz.

As frequentes visitas a associação e reuniões, durante todo o processo de desenvolvimento, testes e validação, garantiram que as necessidades dos usuários fossem atendidas, visto que muitos deles não poderiam ser ouvidos ao longo do processo devido a deficiência intelectual e ausência de comunicação verbal.

Sendo assim, o maior desafio encontrado na análise da proposta do aplicativo ABC Autismo foi transpor as atividades pedagógicas do mundo real para o virtual. Garantindo o máximo de fidelidade possível aos quatro níveis do TEACCH, propostos por Fonseca e Ciola (2014).

A dinâmica da proposta para o jogo foi definida em: tela de abertura, tela para exibição dos níveis, interligada ao menu de configuração de idiomas, tela das respectivas atividades de cada nível, além da tela de congratulações que é exibida a cada atividade bem sucedida e serve como reforço positivo para estimular a continuidade da criança pelo jogo.

Após a definição da dinâmica, o aplicativo foi testado com as crianças e a equipe multidisciplinar da associação parceira para verificar a questão da aceitação por parte dos usuários nos quesitos de cores, posicionamento dos elementos na tela, texturas e formas. Os testes permitiram observar aspectos subjetivos, como: interesse pelas atividades propostas no jogo, atenção, concentração, comportamento e motivação de cada participante e também foram observados aspectos objetivos, como: tempo de execução, número de dicas necessárias, sejam elas verbais ou virtuais, e a quantidade de erros.

Por fim, tem-se o aplicativo, apresentado na próxima seção, que desperta grande interesse em crianças com autismo e também em crianças típicas com pleno engajamento na utilização.

4.O APLICATIVO ABC AUTISMO

O ABC Autismo, cuja tela de abertura está apresentada na figura 1, é um aplicativo para ensino de pré-habilidades de leitura e escrita. Foi criado com o intuito de ser uma ferramenta acessível, lúdica, intuitiva e divertida a fim de contribuir com o processo de alfabetização de crianças com autismo ou com déficits relacionados ao aprendizado. Como condição fundamental, o aplicativo incorporou algumas das premissas do programa TEACCH, principalmente as recomendações relacionadas à estruturação do ambiente e adaptação das atividades para agregar valor ao tratamento e auxiliar no processo alfabetizador de crianças com autismo, retratando o mais fidedignamente possível o ambiente natural utilizado pela criança durante a execução da cada atividade.

Figura 1 Tela de abertura do aplicativo ABC Autismo

O aplicativo possui 4 níveis com 10 atividades sequenciadas em cada, conforme demonstrada na figura 2, com ordem crescente de complexidade e possibilitando a coleta de até 30 estrelas que servem de estímulo para permanecer engajado na utilização do jogo. Atualmente, conta com mais de 150 mil downloads ao redor do mundo e está disponibilizado para instalação, de forma gratuita, nas lojas de aplicativos do Google (Play Store) e Apple (App Store), podendo ser utilizado em qualquer dispositivo móvel, seja tablet ou smartphone

Figura 2 Telas de níveis e de escolha de atividades.

O modelo de tela em evidência na figura 3 está relacionado ao primeiro nível de trabalho do programa TEACCH delineado para o aplicativo. O nível I do TEACCH engloba exclusivamente atividades que estimulam a ação de transposição de objetos concretos das mais variadas formas e tamanhos possíveis. No processo de virtualização, este nível inicial foi criado, na perspectiva do aplicativo ABC Autismo, para atividades de transposição de imagens, utilizando o padrão da esquerda (área de armazenamento) para a direita (área de execução), estimulando a coordenação motora e a capacidade de arrastar elementos para uma área visualmente indicada.

Figura 3 Tela de atividade do nível 1 no aplicativo ABC Autismo

Além da diversidade de cores e objetos ter sido potencializada no aplicativo,, foi possível também diversificar os formatos de resposta aceitáveis dentro das áreas correspondentes. A dinâmica utilizada para diminuir automaticamente a área de resposta na medida em que a criança vai obtendo êxito na execução das exigências pertinentes a atividade, potencializa gradativamente a sua coordenação motora, provendo assim estímulos das mais variadas formas e perspectivas possíveis. É importante frisar que o contato da criança com o objeto concreto, realizado na forma convencional do Programa TEACCH é fundamental e de maneira nenhuma deve ser deixado de lado no processo de tratamento da criança. A nova abordagem apresentada pelo aplicativo ABC Autismo é apenas um complemento a toda a dinâmica utilizada com o intuito de colaborar no processo de intervenção com a criança.

As atividades que compõem o Nível 2 do aplicativo, sendo uma delas ilustrada na figura 4, estimulam a habilidade de discriminação dos elementos. Este nível, apresenta uma quantidade maior de estímulos com atividades que trabalham o posicionamento e o emparelhamento por tipos, cores, formas e tamanhos dos elementos.

Figura 4 Tela de atividade do nível 2 no aplicativo ABC Autismo.

Atualmente há uma recomendação do TEACCH para que sejam modificadas as ordens de posicionamento dos elementos da área de armazenamento, para evitar assim que a criança decore uma ordem possível de execução da atividade e possa realmente aprender a diferenciar os tamanhos, cores e formas existentes nos elementos apresentados. Visando atender a esta recomendação, dentro da lógica pensada para o aplicativo, foram incorporados mecanismos que garantem a aleatoriedade de apresentação dos elementos a cada execução de uma atividade específica, o que proporcionou um maior dinamismo a todo o processo.

Dentro da mesma ótica outra característica importante do TEACCH contemplada pelo aplicativo correlaciona-se diretamente ao fato do profissional não permitir que a criança coloque um elemento em um campo de resposta inválido. Esta recomendação, denominada aprendizagem sem erro, visa auxiliar a criança a perceber o que é possível ou não dentro de suas ações no ato de execução da atividade. Em nível de funcionalidade, os campos de resposta das atividades no aplicativo estão todos validados, não permitindo assim a efetivação de respostas erradas. Além disso, todos os campos estão configurados de tal forma que acionem dicas de acordo com o número de erros da criança dentro da atividade. Estas características não são exclusivas apenas do nível 2, sendo distribuídas por todos os níveis de atividades existentes, porém com um certo grau de especificidade.

Nas atividades que compõem o Nível 3 do ABC Autismo há uma preocupação em estimular a formação de habilidades relativas a conceitos mais abstratos. Nesta perspectiva, as atividades propostas neste nível atendem a sequência de ações, de pareamento de elementos, de noção do todo e partes, de combinação e quebra-cabeças que seguem a mesma estrutura dos níveis anteriores. O objetivo deste nível é de ensinar a criança quais as diversas representações existentes para um mesmo elemento (sombra, figura, desenho, foto), características exclusivas de cada elemento ou categoria, ações e demais especificidades que complementam todas as habilidades estimuladas nos níveis anteriores.

Há uma quantidade significativa de atividades de quebra-cabeça neste nível, que procuram desenvolver a ideia do todo e das partes, além de múltiplas atividades de pareamento, sequenciamento, dentre outras. No Programa TEACCH há uma recomendação peculiar para as atividades de quebra-cabeça, aconselha-se que os elementos utilizados a princípio sejam os mais simples possíveis, sendo que os cortes realizados apresentem um caminho unidirecional, e a medida que o êxito da criança for sendo registrado, novas atividades sejam apresentadas variando em complexidade da imagem em termos de riqueza de detalhes e cortes. Para facilitar o entendimento, a figura 4 apresenta uma atividade de quebra-cabeça de nível avançado proposta pelo aplicativo ABC Autismo.

Figura 5 Tela de atividade do nível 3 no aplicativo ABC Autismo.

Por sua vez, no Nível 4 as atividades apresentam noções iniciais de letramento, tais como letras, sílabas e formação de palavras, usando a técnica de esvanecimento de dicas para uma efetiva aplicação e consequentemente obtenção dos melhores resultados. Este nível é exclusivo para atividades alfabetizadoras, que possuem um nível mais elevado de abstração e simbolismo, visando ensinar a criança autista, habilidades básicas de letramento.

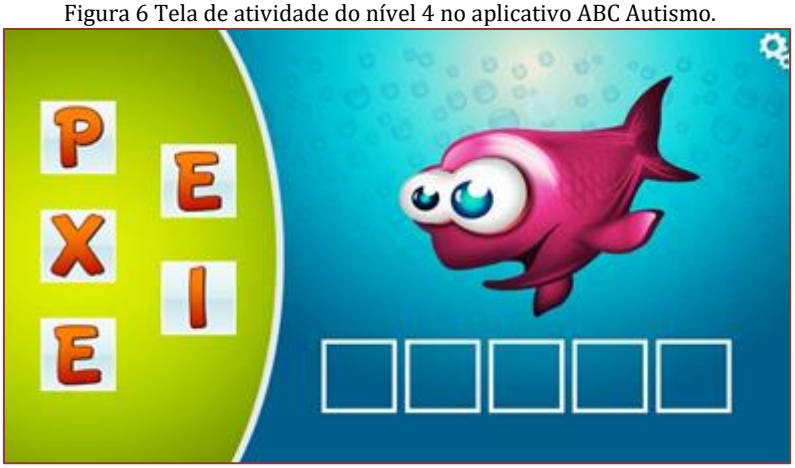
Foram definidas uma série de dicas dentro da dinâmica de cada atividade, como por exemplo: utilização de margens coloridas para cada elemento, o uso das iniciais de cada palavra na área de resposta, preenchimento parcial de cada atividade, dentre outras. Todas estas características pertencentes ao Programa TEACCH puderam ser transferidas para o aplicativo sem qualquer perda ou prejuízo.

Aliadas aos tipos de ajuda supracitados foram determinadas outras formas de ação que pudessem ser disparadas dentro da atividade com o intuito de estimular a criança no processo de identificação da resposta correta. Estas dicas dinâmicas sem dúvida agregaram muito ao processo e em alguns casos complementam o trabalho dos profissionais uma vez que estabeleceram novas formas de chamar a atenção da criança.

O parâmetro para ativação destas dicas, utilizado também nos níveis anteriores, foi o número de erros da criança dentro da atividade e boa parte das dicas pensadas para os outros níveis pôde ser reaproveitada

no referido nível. Ações como o piscar de uma margem, de uma letra, de uma imagem, o surgimento de uma resposta com um tempo preestabelecido para visualização são apenas algumas das possibilidades de dicas definidas para o nível 4. A figura 6 apresenta um modelo de tela do nível 4.

Figura 6 Tela de atividade do nível 4 no aplicativo ABC Autismo.



5.VALIDAÇÃO DO ABC AUTISMO

Objetivando uma validação mais efetiva da ferramenta desenvolvida, se tornou necessário legitimar todas as funcionalidades pensadas para o aplicativo por meio da sua utilização pelo público alvo. Com esse intuito a forma de avaliação estabelecida para o ABC Autismo contemplou a observação das crianças e adolescentes utilizando o aplicativo durante os tratamentos dentro da associação parceira do estudo. Cabe ressaltar que todo o processo de validação foi autorizado tanto pela diretoria da associação quanto pelos pais das crianças que participaram dos testes.

Para averiguação das crianças utilizando a ferramenta estabeleceu-se que as mesmas seriam organizadas em dois grupos: as que apresentam linguagem verbal, que normalmente possuem um nível mais avançado de desenvolvimento cognitivo, e as que não apresentam linguagem verbal e se encontram nos níveis iniciais do tratamento. O teste da ferramenta com o público alvo se propôs a averiguar todos os 04 níveis de trabalho da abordagem TEACCH delineados no aplicativo ABC Autismo. As Tabelas 1 e 2 abordam respectivamente a distribuição da amostra quanto à presença ou ausência de linguagem verbal bem como a quantidade de crianças por nível TEACCH avaliado.

Tabela 01- Distribuição das crianças participantes da pesquisa de acordo com a faixa etária e ausência/presença de linguagem verbal.

Faixa Etária	Linguagem Verbal	Sem Linguagem
4_6	4	6
7-10	4	2
11-13	4	1
TOTAL	12	9

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 02: Distribuição das crianças participantes da pesquisa de acordo com o nível TEACCH.

Nível TEACCH	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
1	4
2	3
3	5
4	9
TOTAL	21

Entre os pré-requisitos para realização dos testes estava a observância do nível de desenvolvimento de cada criança que só poderia executar atividades compatíveis com o mesmo. A equipe multidisciplinar da instituição foi responsável pela indicação dos participantes para realizar o teste e também para informar em qual o nível que cada participante da pesquisa se encontrava, uma vez que todas já utilizam o

programa TEACCH no seu formato tradicional. Além disso, a única pessoa que pode intervir dentro do processo de execução da atividade foi o profissional que acompanhava a criança, uma vez que já possuía uma maior afinidade com a mesma, o que possibilitou ao usuário uma segurança para uma mudança da rotina que estava habituado a executar.

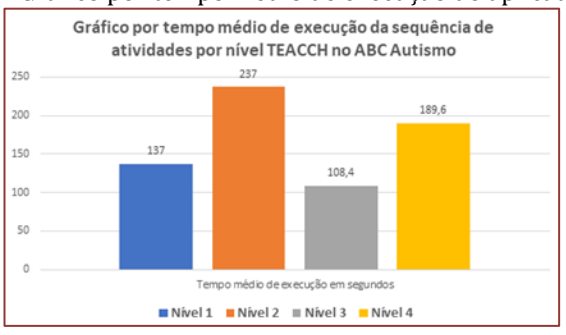
A referida intervenção se limitou a apresentar o aplicativo à criança e a ajudar inicialmente aquelas que precisaram entender a dinâmica do aplicativo, uma vez que até mesmo o tablet era uma novidade para algumas crianças. Outra forma de intervenção foi o direcionamento da atenção para a atividade, devido a algumas crianças apresentarem graves déficits de atenção. Tal intervenção foi apenas para preservar o princípio da aprendizagem sem erro e, consequentemente, evitar frustrações frente aos mesmos. Durante os testes os avaliadores apenas observaram a execução das atividades por parte da criança e contabilizaram o número de erros e o tempo envolvidos dentro de cada execução, além de discutir com o profissional ao final de cada bateria de atividades quais as percepções que teve da criança durante a realização das atividades que acompanharam.

O processo de validação permitiu a análise de muitos requisitos, porém no presente estudo serão abordados apenas os resultados relacionados ao tempo de execução das atividades de cada nível bem como o número de erros por nível. Acredita-se que a explanação de tais dados seja suficiente, por hora, para atestar a efetividade da ferramenta desenvolvida.

A figura 7 apresenta a média de tempo gasto pelas crianças de cada nível para concluir toda a bateria de atividades. Observa-se que apesar de ser no nível 4 que estão localizadas as tarefas consideradas mais difíceis para o aprendiz, o maior tempo gasto aconteceu nas atividades de nível 2 cuja média foi 237 segundos, enquanto que no nível 4 foi 189,6 segundos. Tal fato pode ter ocorrido porque no nível 2 começam a surgir atividades que requerem discriminação de elementos, cores e formas, enquanto que as crianças de nível 4 no programa TEACCH já apresentam uma capacidade cognitiva mais elevada, e mesmo com dificuldades iniciais do primeiro contato com o aplicativo, consegue identificar a lógica nas atividades seguintes e passam a aprimorar o desempenho com o tempo.

A menor média de tempo foi verificada na execução das atividades de nível 3, com crianças que já conseguiam identificar os elementos, formas e cores, bem como assimilar com facilidade a sequência das atividades propostas.

Figura 7 Gráfico por tempo médio de execução do aplicativo.



A figura 8 apresenta a quantidade de erros total em cada nível de atividades. Como era de se esperar uma grande parcela aconteceu com as crianças que estão no nível 4 do programa TEACCH onde as atividades apresentaram um maior número de elementos e exigiram maior interpretação da proposta. O aplicativo

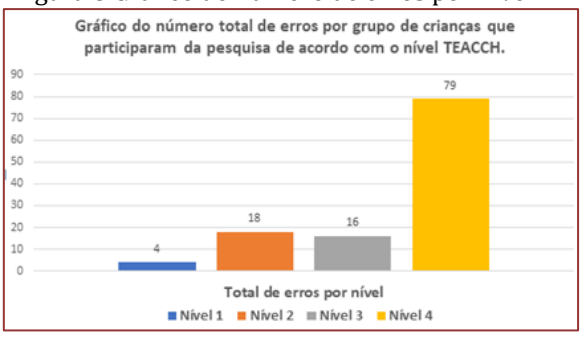
possui um sistema que contabiliza os erros quando o usuário tenta arrastar e soltar um elemento dentro da área que não é reservada para ele ou dentro da área que já foi preenchida.

A ação de arrastar e soltar um elemento numa área qualquer da tela, que não seja a área de resposta, não foi contabilizado erro pelo fato que algumas das crianças com autismo apresentam dificuldades na coordenação motora, e por vezes, acabam afastando o dedo da tela e o objeto com isso retorna para a posição inicial sem contabilizar acerto ou erro.

Com isso, analisando apenas o maior índice de erros, observou-se que o grupo de 09 crianças que estão no nível 4 do programa TEACCH, cometeram 79 erros, daí presume-se que o número médio de erros foi

aproximadamente 9 por criança. Considerando que são 10 atividades em cada nível, pode-se dizer que a média de erros por atividade foi menor que 1, uma quantidade considerada mínima, que passa até despercebida, dado o desempenho geral das crianças

Figura 8 Gráfico do número de erros por nível.



6.CONCLUSÃO

Os testes do aplicativo por parte do público-alvo e a receptividade dos pais e profissionais sobre o ABC Autismo indicaram que o mesmo pode agregar valor ao tratamento das crianças com autismo consistindo em um aparato tecnológico para ajudar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita totalmente alinhado ao programa TEACCH. A atenção dedicada pelas crianças na execução de cada atividade do aplicativo animou toda a equipe que acompanhou os testes, revelando que as interfaces propostas ajudam a manter a criança focada na atividade e, consequentemente, contribuem para o aprendizado. Além disso, os profissionais da equipe multidisciplinar sinalizaram que o uso da ferramenta proporciona uma economia de tempo na elaboração e confecção manual das atividades para uso nas terapia.

Para os pais o aplicativo representa um auxílio para um efetivo tratamento de seus filhos, pois muitos relataram que existem inúmeros aplicativos na internet que auxiliam a alfabetização, mas a maioria não está focada nos déficits de seus filhos, ou seja, não está voltada para pessoas com autismo. Ao se depararem com uma ferramenta que utiliza os princípios básicos do Programa TEACCH, prezando por uma adaptabilidade, os pais se sentiram estimulados a auxiliarem seus filhos na utilização do aplicativo, inclusive fornecendo dicas de atividades voltadas para a exploração de potencialidades. Para as crianças com autismo, o aplicativo representou um novo brinquedo, interativo, divertido, onde poderão aprender prazerosamente com imagens e representações comuns ao seu dia a dia.

A dinâmica alfabetizadora utilizada no aplicativo está devidamente representada através de níveis de complexidade diversos, visando auxiliar a criança autista a aprender de uma forma adaptada às suas necessidades, por meio de uma estratégia a partir da qual as unidades básicas da leitura são ensinadas ao indivíduo, de acordo com as premissas do programa TEACCH.

É importante frisar que o intuito do aplicativo não é de substituir a intervenção atualmente utilizada com as crianças, pois os métodos tradicionais ajudam na adaptação social do indivíduo. A proposta apresentada no presente trabalho não pretende isolar a criança em mundo particular, livre de estímulos externos, mas sim complementar todas estas ações que compõem o tratamento, visando a gradual evolução do quadro do indivíduo além da ampliação do escopo de alcance dos benefícios interventivos.

Por fim, ressalta-se que todas as funcionalidades pensadas para o aplicativo, o processo de prototipação dos modelos de tela com o posterior design dos elementos personalizados utilizados na interface foram fundamentais para a aceitação das crianças que utilizaram o aplicativo. A possibilidade da automatização de um processo que já se encontra internalizado pelas crianças representa um diferencial significativo dentro da dinâmica interventiva do tratamento, aumentam ainda mais os benefícios advindos com a utilização do ABC Autismo.

REFERÊNCIAS

[1] Alarcon-Licona, S.; Loke, L.; Ahmadpour, N.; From Autism Educators to Game Designers: Integrating Teaching Strategies into Game Design for Autism Education. In: Proceedings of the 30th Australian Conference Human Computer Interaction (OzCHI 2018). Melbourne, VIC, Australia, 5 pages.

[2] American Psychiatric Association (APA). DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [S.l.]: Artmed Editora, 2014.

[3] Baio, J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. Mmwr Surveill Summ 2018; 67:1-23.

[4] Ferreira, M. M. M.; França, A. P. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia.V.11, N.38. 2017 SSN 1981-1179. Edição eletrônica em http://idonline.emnuvens.com.br/id.

[5] Fonseca, M. E. G; Ciola, J. C. B. Vejo e Aprendo – Fundamentos do Programa Teacch O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 1. Ed. Book Toy, Ribeirão Preto/SP, 2014 p. 160.

[6] Fonseca, Maria Elisa; Leon, Viviane. Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo. In: Schmidt, Carlo (org). Autismo, educação e transdisciplinaridade. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

[7] Kwee, C. S.; Sampaio, T. M. M. (2006) Abordagem Transdisciplinar no Autismo: O Programa Teacch. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia. Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro RJ.

[8] Melo, R. M.; Hanna, E. S.; Carmo, J. S. Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. Temas em Psicologia, vol.22, no.1, Ribeirão Preto, abr. 2014.

[9] Mesibov, Gary B.; Shea Victoria. The Teacch Program in the Era of Evidence-Based Practice. Journal of Autism and Developmental Disorders, May 2010, Volume 40, Issue 5, pp 570–579. DOI 10.1007/s10803-009-0901-6

[10] Orrú, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

[11] Souza, F. F. Desenvolvimento de jogos computacionais como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades educativas especiais. Minas Gerais, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia da Computação), Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, 2010.

[12] Zafeiriou, D. I.; Ververi, A.; Vargiami, E. Childhood Autism and Associated Comorbidities. Brain & Development, 29, p. 257-272, 2007.

Capítulo 13

Os protocolos de cuidado na creche: Uma das formas de cuidar compartilhado entre educadores e pais

Edileide Ribeiro Pimentel

Resumo: O cuidar faz parte da prática educativa na primeira infância, por isso, inúmeras inquietações surgem no dia-a-dia da creche. Como e de que forma os educadores e pais vão proceder com as doenças que surgem na escola infantil? É o questionamento norteador das práticas. O educador não consegue diagnosticar e ou atestar sobre os sintomas e os indícios de doenças, nem se negar a permanecia da criança na escola, cabe a ele, dar conta dos processos de desenvolvimento e aprendizagens. A problemática evidencia a necessidade de materializar os protocolos de cuidados compartilhados entre pais e educadores. O contexto da pesquisa, em sua fase inicial, é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Natal/RN. Pontuamos como objetivo Promover o cuidado compartilhado entre escola e família através dos protocolos de cuidados. A metodologia aplicada, foi à pesquisa-ação a partir dos estudos de Thiollent (2011), nos fundamentamos nas teorizações de Boff (2008) e Silva (2013) dentre outros. Ressaltamos a necessidade de resinificar o conceito de cuidar na creche e que os protocolos de cuidados compartilhados, é um dos instrumentos detonadores da problematização na creche para um cuidar melhor em todas as suas dimensões.

Palavras chave: Educação Infantil. Protocolos. Cuidar.

1.INTRODUÇÃO

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 1996), que atribuem aos municípios a responsabilidade com a Educação Infantil (creches e pré-escolas), as antigas creches vinculadas a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTAS), da Associação de Trabalhadores e Valorização Social (ATIVA) e as do Movimento de Integração e Orientação Social (MEIOS) passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), transformando-as em CMEIs, fazendo parte da pasta da educação. Assim, as creches foram aos poucos reconfiguradas, aprimorando o fazer pedagógico, provocando uma mudança profunda, dentre outros, nos aspectos estruturais, curriculares e legais.

O cuidar e educar são ações indissociáveis nas propostas curriculares e tem se materializado cada vez mais na prática pedagógica, sendo um dos ganhos do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 , que é um referencial com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico, com o objetivo de auxiliar professores em seu trabalho educativo diário, apresentando uma proposta aberta e não obrigatória. O mesmo possui um caráter amplo capaz de abarcar a cultura em aspecto regional.

O cuidar faz parte da prática educativa na primeira infância em todas as suas dimensões, o que é uma pratica nova para os CMEIs de tempo integral de Natal, até 2008, os profissionais das creches antigas tinham muito claro o cuidar desvinculado do educar, pois eram vinculados a SEMTAS.

O cuidar não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças, o cuidar no CMEI ultrapassa a fronteira do básico. Precisa garantir um ambiente que permita a construção progressiva da autonomia e auto-estima das mesmas. Portanto, o cuidar deve ser compreendido como parte integrante da ação educativa, exigindo do educador conhecimentos, habilidades e instrumentos que muitas vezes extrapolam a dimensão pedagógica. (BRASIL 1998).

Quaisquer que sejam o tempo que a criança fique no CMEI, pela própria rotina que é desenvolvida, é evidente o contato com seus pares, sendo possível perceber algumas enfermidades mais comuns, que naturalmente surgem, todavia a formação acadêmica do educador, não dar conta de fornecer as respostas sobre como lidar com esta nova realidade, surgem então o questionamento: Como e de que forma os educadores e pais vão proceder com as doenças que surgem na escola infantil? O educador não tem a competência para identificar nem de negar á permanecia da criança na escola.

A problemática evidencia a necessidade de materializar os protocolos de cuidados compartilhados entre pais e educadores, os protocolos de cuidados, são documentos que teve sua gênese nas ações decorrentes da pesquisa-ação de SILVA (2013) “O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um centro municipal de educação infantil: uma pesquisa-ação”. Os “protocolos de cuidados” foi uma das ações mais importantes desenvolvidas pela pesquisadora, no decorrer de sua pesquisa, o segundo passo deste importante instrumento, é materializá-lo no dia a dia da escola e fecundar a teoria na prática.

O contexto da pesquisa é um CMEI de Natal/RN que oferece o nível de creche (nível I e II) para crianças de dois a quatro a anos de idade, foi criado através do decreto Nº 8.617/2008. Pontuamos como objetivo geral Promover o cuidado compartilhado entre escola e família através dos protocolos de cuidados. O cuidar faz parte da prática educativa na primeira infância, por isso, inúmeras inquietações surgem no dia-a-dia da creche. Como e de que forma os educadores e pais vão proceder com as doenças que surgem na escola infantil?

Promover o cuidar compartilhado entre escola e família através dos protocolos de cuidados, a criança tem o direito de ser cuidado e educado, de se desenvolver em sua totalidade durante a infância, de ser respeitada em suas singularidades, de ter uma escola da infância que realmente promova o saber, é evidente a necessidade desta escola da infância e para promovê-la, é preciso está em constante processo de reflexão-ação-reflexão das problemáticas diárias como o cuidar e o educar, como dissensões indissociáveis e que ultrapassam as dimensões da escola. Para a comunidade escolar, esta pesquisa representa uma oportunidade de diálogos sobre a concepção de cuidar impressa nos estudos de Silva (2013) e que gerou os protocolos e que necessitam ser praticados.

2. METODOLOGIA

Este estudo que se encontra em desenvolvimento, tem como metodologia a pesquisa-ação, a partir dos estudos de Thiollent (2011) que é um tipo de pesquisa que permite o planejamento, a implementação, a descrição e avaliação de uma modificação na prática, partindo de uma situação problema vivido pelos participantes da pesquisa. Este tipo de pesquisa permite envolver os sujeitos da problemática, na busca da resolução dos problemas. Assim sendo, a pesquisa-ação é a metodologia que pode contribuir para promover a mudança na escola, os partícipes protagonizam as discussões da problemática, pois é de interesse mútuo, a busca da solução da problemática.

Como forma de compreender o objeto de estudo, fizemos uma observação participante que segundo Schwartz & Schwartz apud Minayo (2014, p. 273-274):

> Definimos observação participante como um processo pelo qual mantem-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação cientifica. O observador está em relação face a face com os observadores e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dado, assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

A observação vivenciada em lócus será registrada num diário de campo, que segundo Minayo (2014), o investigador deve anotar todas as observações como conversas informais, comportamentos, gestos e expressões que digam respeito ao tema.

A técnica utilizada será o grupo focal que segundo Minayo (2014, p. 269) "Se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupo pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados pois visam a obter informações, aprofundando a obtenção ente os participantes seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências." Os sujeitos da pesquisa são os profissionais do referido CMEI e os pais ou responsáveis pelas crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda proposta pedagógica para a infância devem contemplar a indissociabilidade entre educar e cuidar, o que implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

A dimensão do cuidar na creche, que inclui enfermidades nas crianças, requer a necessidade de buscar ajuda de outros parceiros da área da saúde, como os enfermeiros, pediatras e dentistas, dentre outros, a partir das enfermidades que surgem, pois o cuidar pedagógico passa pelo cuidar na sua essência de cuidar, que é também notar os sintomas orgânicos que surgem nos corpos das crianças, afinal na creche, as crianças vivem intensamente, seja qual formo tempo de permanência.

Na creche há um currículo que tem como eixos norteadores: interações e brincadeira, conforme as atuais diretrizes curriculares da educação infantil (DCNEI) de 2009, a Resolução 05/2009.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. "Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos" (BRASIL, 2001, p.24).

O cuidado envolve o bem-estar que, devido a ausência de saúde, que tanto acometem nossas crianças na primeira infância. De acordo com Maranhão (2000, p.117), "o cuidado com a saúde seria um complemento da ação educativa". Segundo Ferreira (2008) cuidar significa aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação, ter cuidado fazer os preparativos, prevenir-se, ter cuidado consigo mesmo. Para Boff (2008) o cuidado inclui, duas significações básicas, que estão ligadas entre si, a primeira, a atitude de desenvolvê-lo, de solicitude e de atenção para com o outro, a segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida afetivamente ligada ao outro.

Nesse conceito de cuidado, o cuidar pedagógico na infância, pois as crianças da creche, chegam á escola, no início de seu desenvolvimento em todas as suas dimensões e facilmente adoecem, sendo necessário que o educador/professor se mobilize para pensar nesta nova dimensão do cuidar, que necessita dele outros saberes e quereres, porque também está na ordem do desejo, tomar uma atitude, não é o caso de ter na escola uma equipe de profissionais da saúde, nem tão pouco, do educador ter a formação em enfermagem, mas de ter os conhecimentos básicos e mínimos para entender e agir, que a formação acadêmica não dar conta e nem se pode definir e diagnosticar doenças, e menos ainda, determinar que a criança deve ira para casa porque está com tal doença contagiosa.

O cuidado cotidiano da criança, base da promoção de sua saúde, inclui atividades que integram igualmente sua educação: acolher, alimentar, limpar, confortar, proteger, consolar e prover ambiente lúdico e interações, que lhe propiciam situações de aprendizagem sobre si mesma, o outro e a cultura onde está inserida.

Os cuidados infantis implicam interação constante entre adultos e crianças, durante o processo de ensino e aprendizagem de regras sociais e práticas culturais de atendimento das necessidades humanas básicas. Assim, cuidar é o elo que integra saúde e educação infantil (MARANHÃO, 2000).

Neste dilema de cuidar/educar que surge o desafio de resignificá-las, pois e preciso pensar. Sobre e o conceito de cuidado impresso nos protocolos, porque estabelece como deve ser realizado cada ação do educador, do funcionário e da família, diante da febre, do vômito e da diarreia, dentre outras doenças que estão tão presentes na escola da infância, sinalizam este novo conceito.

A grande questão, é como os protocolos de cuidados podem problematizar o conceito de cuidar, que não significa retroceder ao cuidar assistencialista, que fragiliza o cuidar pedagógico, do contrário, é resignificar esse conceito de cuidar permeado da formação profissional para atuar na infância.

Neste cuidar em sua totalidade estabelecemos como ações de intervenção: 1-realizar o grupo focal com pais e educadores 2-formação continuada em serviço com o estudo de texto em rodas de conversa com os professores, a partir dos estudos de Silva (2014) onde aponta dentre outros, um conceito de cuidar assistencialista como um dos impeditivos para o cuidar em sua totalidade, dentre outros e 3-o fortalecimento da parceria da escola com o posto de saúde no que se refere as ações do programa saúde da família (PSF) com a presença da enfermeira do posto da comunidade que mediou as discursões na constituição dos protocolos de cuidar.

Os registros de discursos docentes como: "isso é molusco!", "já ligamos para a mão três vezes", "a mãe disse que passou a noite com tosse, porque trouxe a criança?", "tá com a cabecinha quente, vê se tá com febre? leve para secretaria!" "essas mães acham que a escola é depósito de menino, a menina passou a noite com febre, no outro dia, a mãe trás pra escola". Estas, dentre outras falas, apontam alguns caminhos, como a necessidade de estabelecer um diálogo entre pais e educadores e a busca de um consenso nos conceito de cuidar/educar.

Para Maranhão (2007) Compartilhar cuidados infantis demanda dos profissionais preparo e disposição para escutar crianças, pais, avós, comunidade, em sua alteridade, constituindo um fórum de reflexão sobre o que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esse grupo específico, em seu contexto histórico, social e cultural.

O cuidado deve ser compartilhado entre educadores e pais, porém, se faz necessário reconstruir tais conceitos, sob pena, de entre outros, o CMEI não conseguir, realizar seu trabalho pedagógico, conforme se propõe na proposta pedagógica, que tem as DCNEI como norteadora das práticas.

Silva (2013), ao afirma que os aspectos históricos do cotidiano das creches interferem e influenciam no pensar e no agir dos educadores, percebe-se que ainda tem um pensamento voltado ao modelo assistencialista de creche ou aquela puramente educativa, dificultando a compreensão ente o cuidado e da educação de forma articulada, como ponto de partida para as próximas ações da intervenção, tendo os protocolos de cuidados como a "porta" de entrada das reflexões sobre as práticas de cuidar e educar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidar desvinculado do educar, conduz às concepções e práticas que negam a criança, a partir da DCNEI (2009)

Concluímos esta fase da pesquisa, reafirmando que é necessário resignificar o conceito de cuidar dos docentes, na perspectiva da promoção do bem estar da criança, consequentemente, a criança passa a ser sujeito no processo, e por fim, contribuindo para prática pedagógica, cada vez mais próxima das atuais DCNEI.

Um dos caminhos, pode estar na formação continuada sobre os protocolos de cuidados compartilhados para todos, como uma oportunidade impar, para readequar os conceitos construídos na coletividade, o cuidar é típico da infância, a necessidade de um, convida o outro, sendo por fim, uma boa oportunidade de materialização dos protocolos dia a dia da escola.

REFERÊNCIAS

[1] Boff, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis, Vozes, 2008.

[2] Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

[3] _____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 2001.

[4] _____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

[5] _____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

[6] _____ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

[7] Maranhão, Damaris Gomes; Sarti, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 11, p. 257-270, 2007.

[8] _____ D.G. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. Cad. Pesquisa, n.111, p.115-33, 2000.

[9] Minayo. Maria Cecilia de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo. Hucitec editora, 2014.

[10] Silva. Camila Augusta. O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um centro municipal de educação infantil: uma pesquisa-ação. 2013. 154 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do rio grande do Norte, UFRN. Natal/RN.

[11] Thiollent, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 14

Distorção idade-série, um estudo de caso no Alto Sertão Paraibano

Bárbara Barbosa Viana

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever a observação de um caso de distorção idade-série e suas possíveis causas. O estudo ocorreu em uma escola do interior da Paraíba, escolhida por ser uma escola situada em um bairro carente e que recebe crianças de lares desestruturados e com baixo poder aquisitivo. Inicialmente foi feita uma observação sistemática e ampla de todo o espaço escolar como forma de conhecer a dinâmica do espaço estudado. Em seguida, a observação foi focada em uma criança que apresentava um comportamento inadequado, considerando sua idade. Como resultado foi identificado uma criança com distorção idade-série que apresentava um comportamento agressivo, possivelmente pela dificuldade que apresentava em relação à aprendizagem. Uma possível hipótese diagnóstica para o comportamento apresentado pela criança observada seria que a dificuldade de aprendizagem é causada por fatores extrínsecos, como por exemplo: a ausência da mãe, fome, e a própria necessidade de se impor através da violência aos outros colegas.

Palavras-chave: distorção idade-série, aprendizagem, violência.

1 INTRODUÇÃO

É papel da escola a formação de valores e conhecimentos essenciais para o ser humano, sendo um lugar de formação de seres críticos e reflexivos. Contudo o direito da criança e do adolescente à educação gera consequentemente ao Estado o dever de ofertar a Educação para todas as crianças e adolescentes, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio e aos pais o dever de matricular e zelar pela frequência dos filhos na escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu "Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Nesta perspectiva, a aprendizagem não se dá apenas no contexto cognitivo. Além da inteligência, ela envolve aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, é necessário que todas essas funções estejam em perfeita harmonia e equilíbrio. Na teoria psicogenética de Henri Wallon, o mesmo defende os aspectos afetivos, pois, considera-os de fundamental importância para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pleno do ser humano. (WALLON, 1968 apud DANTAS, 1992).

Como forma de entender melhor o lócus da pesquisa, houve a necessidade de mapear e compreender o funcionamento da instituição pesquisada. Para tanto, o levantamento de dados foram coletados através do Projeto Político Pedagógico (PPP) e conversas informais com membros da comunidade escolar. O diagnóstico da escola foi realizado após a primeira visita técnica. É imprescindível que o diagnóstico não seja apenas um mero levantamento de dados, no qual se trata apenas de fazer críticas sobre os aspectos negativos da instituição escolar. O diagnóstico, na verdade, apresenta uma relação dialética onde se tem por finalidade identificar os problemas mais relevantes da escola que necessitam de intervenção, e ao mesmo tempo, também propiciar a identificação dos pontos fortes, que podem ser otimizados e utilizados como suporte à resolução da problemática identificada.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Leite Rolim, antes conhecida por Grupo Escolar Santa Paula Franssinete, situada na Rua Antônio Fernandes da Silva, nº 225, no Bairro Vila Nova I, na cidade de Cajazeiras-PB foi fundada em março de 1986, porém foi criada em agosto de 1990. Contudo, o seu funcionamento esteve autorizado pelo CME de Cajazeiras somente em junho de 2001 e teve o reconhecimento em 2005.

A Escola atende no nível de Educação Básica Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, nos turnos manhã e tarde. Apresenta também as seguintes modalidades: Educação de Jovem e Adultos (turno noite) e Educação Especial.

De acordo com os dados estatísticos do encerramento do ano de 2011, foram matriculados 321 estudantes, dos quais cerca de 90% em sua grande maioria advém do próprio bairro e os outros 10% de bairros periféricos. Atendeu a 12 turmas: dos sub-níveis da Educação Infantil (3 turmas), do Ensino Fundamental (7 turmas) e da modalidade de Educação Básica de Jovens e Adultos (2 turmas), em três turnos de funcionamento. Atualmente, existem 9 discentes especiais matriculados.

A comunidade atendida pela escola apresenta baixo poder aquisitivo, pois a grande maioria dos pais trabalha no mercado informal e muitos outros são desempregados, vivendo dos mínimos recursos dos Programas Assistencialistas do Governo Federal.

Para atender tal demanda a escola trabalha com uma gestora, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica e um quantitativo de 12 (doze) professores. E ainda conta com 9 (nove) profissionais de apoio aos serviços de limpeza, merenda e vigilância.

As ações desenvolvidas pela escola estão relacionadas principalmente no que se refere nos projetos de leitura, que são trabalhados de forma permanente, a exemplo do projeto: A Palavra que Caminha que envolve três outros subprojetos: Tenda da Leitura, Sacola da Leitura e Dia do Escritor na Escola. Outras atividades ao longo do ano letivo são: concursos de contação de historia, de poesias, e o festival de cantigas de rodas.

A escola tem como missão a formação humana, intelectual, ética, moral e afetiva dos educandos, de modo a torná-los cidadãos críticos, reflexivos e participativos da sociedade.

A proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2013 é de 33%, ou seja, de cada 100 alunos 33 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Quanto a estrutura física consta 5 (cinco) salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala onde funciona conjuntamente secretaria e sala de professores, um banheiro masculino, um banheiro feminino e um banheiro para deficientes, uma sala para atendimento especializado, uma cantina, um refeitório e um minúsculo espaço para recreação. Possui água filtrada e a alimentação é fornecida aos alunos.

Algo que caracteriza a deficiência na estrutura física da escola é a ausência de sala de professores, acompanhamento psicológico, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, auditório para comemorações, sala de áudio visual, elementos estes imprescindíveis para uma educação de qualidade. O espaço existente para recreação é bastante delimitado, prejudicando o lazer e a interação das crianças.

É esperado pela escola alcançar até o ano de 2017 (5 anos após a última atualização do PPP) o percentual de aprovação superior a 80%, nas turmas do 2º ao 5º do Ensino Fundamental. E acompanhar a estimativa das metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, de modo a alcançar o percentual de 4.1.

Como continuidade da pesquisa à referida escola, foram realizadas no período do dia 16 de outubro a 19 de novembro de 2014 oito visitas na turma do 3º ano fundamental da E.M.E.I.E.F. José Leite Rolim, turno da tarde. Inicialmente a observação se ateve a toda a escola, em seguida a uma sala de forma que foi se afunilando a observação finalizando em uma única criança que estivesse apresentando algum comportamento inadequado.

O espaço físico da sala é de 80 m^2, com 10 m de largura e 8 m de comprimento, sendo suficiente para que os alunos possam transitar pela sala sem esbarrar nos moveis e objetos. Neste espaço se localiza apenas o necessário: uma estante para livros didáticos; um armário para guardar material didático; uma lousa; um mural para expor os trabalhos das crianças; uma lixeira; dois ventiladores de teto; uma mesa (da professora); 30 carteiras dispostas em sete fileiras, sendo as duas fileiras laterais encostadas na parede.

A maneira como a sala de aula está organizada possibilita a comunicação entre os alunos, que compartilham o material didático e até mesmo a discussão sobre os exercícios.

A mesa da professora fica localizada próxima à lousa, em frente às carteiras, desta forma somente os alunos que estão sentados mais à frente conseguem ter atenção e acesso mais rapidamente a ela. Contudo, a professora durante a correção dos exercícios circula pela sala acompanhando e analisando o desempenho de cada aluno.

O material didático não é suficiente para todas as crianças, sendo um fator que contribui no déficit de aprendizagem. A deficiência de material é de tal maneira que as crianças chegam a compartilhar materiais simplórios como lápis e/ou borracha.

A LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante no Título III, artigo 4º que é dever do Estado o: “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Contudo, é sabido que a rede de ensino público vem sofrendo de carência quanto a essa questão, o que prejudica ainda mais na aprendizagem dos alunos. E por isso aqueles que estão na prática da docência não devem se acomodar ou ficar dependentes de livros para transmitir os conteúdos, mas terem a capacidade de inovar com os recursos disponíveis.

Em todas as atividades que ocorrem na sala de aula, das mais rotineiras como: correção de atividades, explicação de tarefas, etc., até as de cunho mais lúdico, pude observar que sempre existe um preparo antecipado do material a ser utilizado pela professora.

O material utilizado em sala de aula vai desde papeis coloridos, palitos de picolé, grãos, revistas para colorir (que são sempre reutilizadas), isopor, E.V.A., jornais e, até pontas de lápis de cor (as quais a professora sempre guarda após apontar os lápis das crianças). Após a atividade, o material que sobra fica no armário da professora para uma tarefa futura.

A utilização de recursos alternativos no processo de ensino-aprendizagem é algo de suma importância, como afirma Souza (2007, p.112-113):

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007, p. 112-113).

Dessa forma, é percebido que, com o sucateamento da escola pública, a professora tende a inovar e a fazer uso da sua criatividade para a produção de instrumentos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a assimilação de conteúdos ministrados.

Existe planejamento de avaliação somente individual. E a organização do tempo em sala de aula possibilita que todos concluam as atividades. Porém, devido à dificuldade interpessoal e a agressividade dos alunos, a professora evita propor trabalhos coletivos e corrigir as atividades na sala de aula com a participação de todos.

Quando questionada na entrevista, sobre qual método utiliza e porque o escolheu a professora responde: "Não utilizo um método especifico". Porém a preocupação com o método deve ser algo imprescindível no processo de aprendizagem, assim como afirma Mary Rangel:

A escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o aluno, suas características cognitivas e escolares; com o conteúdo, sua natureza, sua lógica; e com o contexto, ou seja, as circunstancias e condições do aluno, do professor, da escola, da comunidade. (2007, p. 10)

Vendo método como o caminho traçado pelo docente para se alcançar a aprendizagem, é importante que os professores tenham conhecimento do significado e das opções mais viáveis que levem a essa trajetória.

As atividades sempre se limitam ao ambiente da sala de aula, devido ao espaço limitado da escola.

Durante a observação foi verificado algumas atitudes que estão presentes na relação professor-aluno, tais como: não grita com os alunos, mas usa tom firme, quando necessário; expõem de forma objetiva suas ideias aos alunos; e fala de modo claro ao passar limites, normas, conteúdo e outras informações aos alunos.

Quando alunos apresentam comportamento inadequado, a professora trata imediatamente de expulsá-los da sala, o que pode trazer muitas perdas para a criança, como o desenvolvimento do sentimento de rejeição e de baixa autoestima, os quais interferem diretamente na capacidade de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste num estudo de caso de caráter qualitativo, onde se baseou em dados obtidos através do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevista semiestruturada com a professora e gestora da escola, bem como conversas informais com membros da comunidade escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível perceber o aluno alvo desta observação desde a primeira visita na sala de aula, ele se destacava dos demais por apresentar o fenômeno de distorção idade-série, que aos 12 anos de idade assistia aula no 3º ano fundamental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) temos que:

Uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80%.

A criança estava sempre muito agitada, pedindo constantemente para ir ao banheiro ou beber água, quando a professora permitia, demorava muito para retornar à sala. Demonstrava sempre traços de agressividade com para com os colegas. Dificilmente fazia as tarefas ou obedecia as ordens da professora. Sempre chegava e saía sozinho da escola. Durante as observações, seu mau comportamento o fez ser expulso da sala duas vezes. No momento do intervalo não respeitava os menores na fila do lanche e chegava a repetir sempre duas ou três vezes a merenda. E na hora de 'brincar' procurava sempre as crianças bem menores, das quais ele podia tirar vantagem na briga.

Mesmo após três convites enviados à mãe da criança, a mesma não compareceu. A gestora da escola informou que a mãe da criança trabalha como "catadora" e que por isso não tinha tempo e condições de comparecer a visita.

Uma possível hipótese diagnóstica para o comportamento apresentado pela criança observada seria que sua dificuldade de aprendizagem é causada por fatores extrínsecos, ou seja, externos e de ordem social.

Como por exemplo: a ausência da mãe, fome, e a própria necessidade de se impor de alguma maneira (através da violência) aos outros colegas. Segundo Glat:

O sujeito que está em processo de construção de seu conhecimento, seja em situação de aprendizagem formal ou informal, não é determinado somente pelo seu potencial cognitivo. Ele é o resultado da interação entre seu aparelho biológico, suas estruturas psico-afetiva e psico-cognitiva, nas interações com o meio social no qual ele está inserido. (2007, p. 67)

Após a finalização do estágio e, como forma de dar um feedback à escola, foi realizada uma palestra com os alunos, a qual trabalhou a importância de respeitar o próximo, amenizando assim os comportamentos negativos, visto que existia a presença de um comportamento violento e agressivo entre eles.

Segundo Eric Debarbieux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos, como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres. Com o impacto da massificação do acesso à escola, que passa a receber jovens afetados por experiências de exclusão, esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas inadequadas ou não usuais na escola.

4 CONCLUSÃO

A partir do momento em que enxergamos os seres humanos como psicossociais, podemos afirmar que a capacidade cognitiva não é o único determinante na aprendizagem, mas que existe uma interação entre o biológico, psico-afetivo e psico-cognitivo. Desta maneira, é fundamental que os profissionais das redes de ensino compreendam a importância de fatores extrínsecos no processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho pode contribuir para o enriquecimento da aprendizagem e formação profissional. Além disso, a experiência foi ao todo bastante positiva e, possibilitou um melhor conhecimento da prática profissional do Psicólogo Escolar desta forma despertando interesse em uma atuação futura neste campo. Desta forma, foi despertado o interesse em uma atuação futura neste campo, pois foi visto as diversas possibilidades de atuação de um profissional de psicologia como facilitador dentro de um espaço educacional, bem como a sua importância para o crescimento do mesmo.

REFERÊNCIAS

[1] LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[2] LUDWIG, A. C. W. Fundamentos e pratica de metodologia cientifica. Petrópolis: Vozes, 2009.

[3] LEI de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

[4] DUARTE, C.L.K.; Um estudo sobre alunos inseridos no programa de aceleração de aprendizagem. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/CamilaLiraKanashiroDuarte.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2014.

[5] SANTOS, N.M.; Problematização das dificuldades de aprendizagem. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2014

[6] RANGEL, M. Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas. 2. Ed. Papirus Editora. Disponível em <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2-6SF/PPGEA/M%E9todos%20de%20ensino.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2014.

[7] Doimo, A. R.; Mantovani, M.H.,P.; Medeiros, P. M. P.; Bispo, R. C. N.; Ferreira, R.G.; Desenvolvimento afetivo e aprendizagem. Disponível em: <http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094929_242.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2014

[8] ABRAMOVAY, M. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>

Capítulo 15

Direitos universais: Educação de jovens e adultos e o exercício da cidadania.

Maria de Lourdes Silva Lima
Edna Maria Mendes Pinheiro Costa
Vera Rejane Gomes
Mailson Martinho
Marcos Serra Luz

Resumo: O presente artigo discorre sobre a Educação de Jovens e adultos (EJA), relacionando-a ao exercício da cidadania. Apresenta algumas reflexões sobre a história dessa modalidade de ensino, baseando-se na teoria progressista, dando ênfase a valorização dos conhecimentos prévios como base para construção dos novos conhecimentos. Apresenta ainda análise dos dados levantados sobre os conhecimentos dos alunos da (EJA), acerca de seus direitos e suas expectativas quanto aos conhecimentos adquiridos na escola. Observou-se que os alunos não estão tendo informações básicas sobre seus direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido a escola se omite de fazer seu papel social de resgatar o sentido político da educação jovens e adultos, dando-lhe condição de ser um agente de transformação a serviço da cidadania e da mudança social, como ensinava o educador Paulo Freire.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, Direitos Universais, Cidadania.

1.INTRODUÇÃO

O exercício da cidadania é um direito conquistado ao longo na vida do ser humano. Para discorrer sobre o tema faz-se necessário buscar algumas fontes imprescindíveis que nos permitam compreender a história da educação de jovens e adultos, do início até os dias atuais, sobre o olhar de alguns teóricos e pesquisadores.

Com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, nasce a ideia do direito à educação e se estrutura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como é denominada atualmente, a partir das Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos. a primeira Conferência foi realizada em 1949 (Elsinore/Dinamarca).

Segundo Haddad (2000), a partir de 1940, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e reponsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas a atuação estratégica em todo o território nacional.

Segundo Freire (1975), a Educação de Jovens e Adultos, ao se transformar em Educação Popular, tomou uma nova dimensão no sentido de atender as necessidades educacionais de um maior número de pessoas. Enfatiza também que certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

No Brasil somente com a implantação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especialmente no artigo 37, percebe-se, inquietação no sentido de garantir o acesso e/ou a continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria.

Nesse sentido a pesquisa tornou-se interessante, objetivando analisar a complexidade, sua abrangência e os desafios inerente à trajetória de construção dessa modalidade de ensino, reconhecendo o direito à a educação como exercício da cidadania, na Unidade Escolar Princesa Isabel, localizada na Vila Barroso na cidade de Zé Doca. A referida escola faz parte da rede estadual de ensino, trabalha com essa modalidade há 20 anos, atualmente oferta apenas o ensino médio, a escola é composta por 06 salas de aula, sendo 02 da 1ª etapa e 04 da 2ª etapa, totalizando 220 alunos matriculados.

2.REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, essa modalidade tem sua origem a partir da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, que foi concebida como um processo de grande extensão e profundidade, com destino de atender a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo contribuindo para essas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 1976).

Freire (2000), afirma que no Brasil e em outras áreas da América Latina a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão construída nos anos anteriores. Afirma ainda que a Educação de Adultos é percebida melhor quando a identificamos como Educação Popular.

Segundo Ireland (2009), o processo de educação no indivíduo é constituído por três dimensões: a individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, com capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem na sua vida profissional. No social, capacidade de viver em grupo, uma pessoa para exercer sua cidadania, participando ativamente da sociedade, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece. Essa capacidade é adquirida através da educação sistematizada onde os conhecimentos adquiridos são construídos e reconstruídos no processo do ensino aprendizagem.

3.METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa por amostra, do tipo exploratória e de caráter descritivo, tendo como instrumento a observação direta, realizada com a participação de 30 (trinta) alunos da 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, na Unidade Escolar Princesa Isabel.

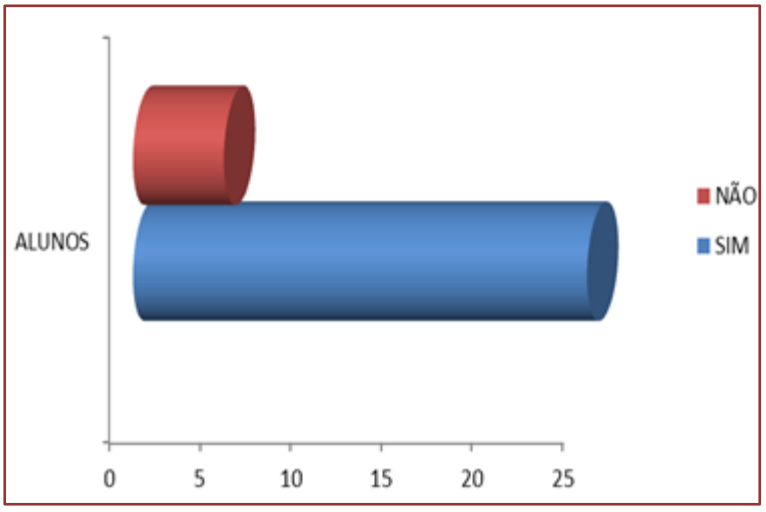
A princípio foi realizada apenas observação e diálogos com os grupos das turmas depois foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e semiestruturadas, que resultaram em dados estatísticos, para obter dados que comprovem a situação dos alunos quanto à qualidade do ensino ofertado, no sentido de que os alunos sintam-se preparados para exercerem sua cidadania através da participação ativa na sociedade moderna.

4.ANÁLISE DE DADOS

Das questões apresentadas à população pesquisada, destacamos algumas por considerarmos mais relevantes para este estudo, sendo as mesmas analisadas a seguir. A primeira questão diz respeito a valorização dos conhecimentos prévios e dos direitos respeitados pela escola. A segunda questão enfatiza o acesso a educação e o exercício da cidadania. A terceira é sobre o conhecimento dos direitos humanos. A quarta investiga a adequação dos materiais didáticos a essa modalidade de ensino e a quinta, também considerada a mais relevante da pesquisa investiga se os conhecimentos adquiridos na escola dão suporte suficiente para que o aluno possa ingressar no mundo do trabalho.

Dos 30 (trinta) alunos que participaram da pesquisa, 20 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Com relação ao tempo fora de sala de aula, 24 alunos estiveram fora da escola durante um período entre 06 a 10 anos e 06 alunos, ficaram entre 03 a 05 anos fora da escola. A idade dos entrevistados variou de 19 a 36 anos, sendo a maioria com renda igual ou inferior a um salário mínimo.

Gráfico 1: Na escola, sinto que meus conhecimentos são valorizados e meus direitos respeitados.

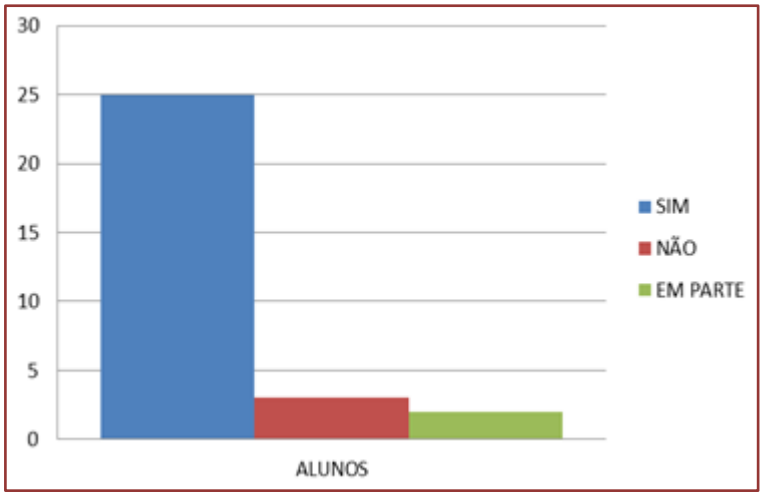


Fonte: Próprio Autor, 2017.

Na pesquisa constata-se que a maioria dos entrevistados, ou seja, 83,4% considera que seus conhecimentos são valorizados e seus direitos respeitados através da educação ofertada na escola, no entanto temos 16,6%, que não se sentem valorizados dentro do ambiente escolar.

Percebemos que apesar da maioria sentir-se respeitada e valorizada ainda temos que rever as práticas educativas na escola para que todos possam gozar desse direito.

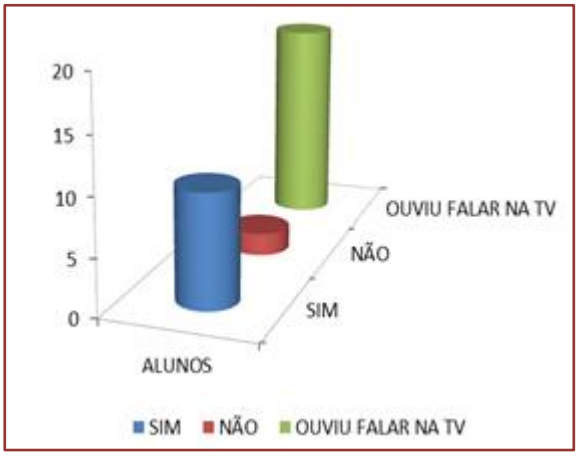
Gráfico 2: O acesso à educação faz parte do exercício da cidadania.



Fonte: Próprio Autor, 2017.

Através dos dados obtidos, constata-se que 83,4% dos entrevistados consideram que estão exercendo sua cidadania na escola, 10%, não acredita que o acesso à escola faz parte do exercício de sua cidadania e 6,6% responderam que em parte estão exercendo sua cidadania. Percebe-se que há coerência entre as respostas da primeira questão com a segunda.

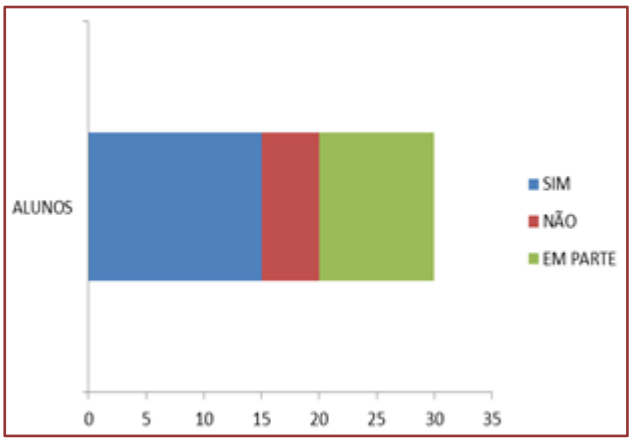
Gráfico 3: Tenho conhecimento dos Direitos Universais.



Fonte: Próprio Autor, 2017.

Os dados da pesquisa mostram que, 60% do entrevistados só ouviram falar sobre os Direitos Universais através da televisão, 33,3%, já ouviram falar na escola sobre os Direitos Universais e 6,7% nunca ouviu falar sobre o assunto. Com base nos dados percebe-se que apesar de tantas fontes de informações ainda temos um grande número de pessoas que não tem acesso a elas.

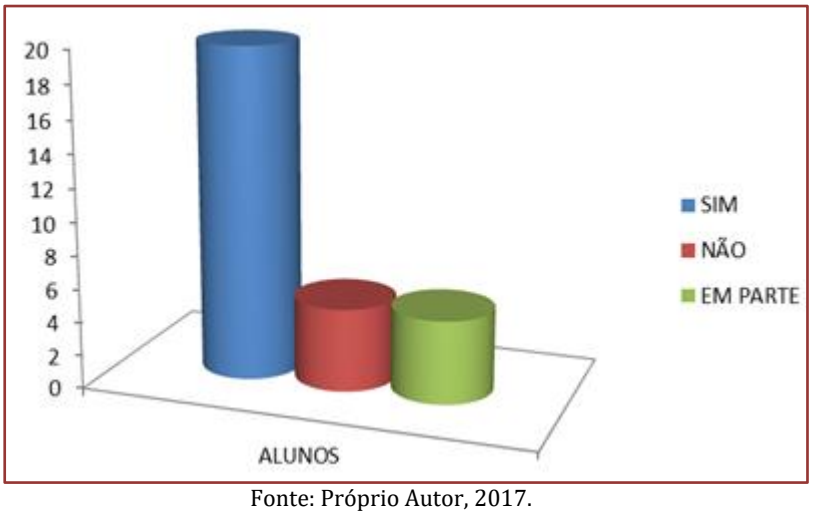
Gráfico 4: Você considera que os materiais didáticos utilizados em sua sala de aula, estão adequados para essa modalidade de ensino?



Fonte: Próprio Autor, 2017.

Constata-se através da pesquisa que, 50% dos entrevistados consideram que os materiais didáticos estão de acordo com as necessidades da referida modalidade de ensino, 33,4%, consideram que os materiais às vezes estão adequados, deixando a desejar na compreensão dos conteúdos abordados e 16,6%, dizem que os materiais não estão adequados e que são os mesmos utilizados pelo ensino "regular". Constata-se a necessidade de materiais específicos para essa modalidade de ensino.

Gráfico 5: Através dos conhecimentos adquiridos na escola sinto-me preparado para ingressar no mundo do trabalho em condições de igualdade.



Fonte: Próprio Autor, 2017.

De acordo com a pesquisa, 66,6% dos entrevistados consideram que através dos conhecimentos adquiridos na escola estão preparados para ingressar no mundo do trabalho em condições de igualdade, 16,7% diz que se sente preparado em parte, e que ainda sentem muitas dificuldades e 16,7%, afirma que não tem condições de ingressar no mundo do trabalho através dos conhecimentos construídos na escola.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do quadro teórico proposto, o presente estudo proporcionou a análise sistemática ao embasar um conhecimento mais consistente, dando assim parâmetros que nortearão o ensino-aprendizagem com o público da EJA que precisa de uma preparação adequada e que possibilite a sua inserção no mundo do trabalho.

Para isso, torna-se necessário garantir o direito de condições de igualdade, para que estes se sintam seguros na competição com outros alunos das diversas modalidades de ensino.

Nos questionários aplicados constataram-se alguns fatores que contribuem para a deficiência na Educação de Jovens e Adultos tais como: as questões financeiras dos alunos atrapalham a frequência e a permanência deles na escola, já que precisam trabalhar para manter suas famílias, não sobrando tempo para realizar as atividades necessárias para o complemento dos estudos; o excesso de horas laborais causa o cansaço que por sua vez deixa os alunos dessa modalidade de ensino com menos possibilidades de raciocínio na hora da aula; constatou-se ainda que, apesar dos inúmeros veículos de informação e das facilidades no acesso às atualidades, a maioria dos alunos não tem conhecimento dos seus direitos relatados nas leis. No entanto a pesquisa também revelou que a maioria dos alunos acredita que está exercendo sua cidadania na escola, considerando-a como fonte do saber e que através dela conseguirá conquistar novos espaços na sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] Haddad. Sérgio; Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000.

[2] Galvão, Ana Maria de Oliveira; Soares , Leôncio José Gomes. Historia da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: Albuquerque, Eliane Borges Correia de;

[3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

[4] UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. Disponível em: http://www.microeducacao.com.br. Acesso em 27 de maio, 2014.

[5] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

[6] _____ Pedagogia da Autonomia à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996a.

[7] ____ Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

Capítulo 16

Quando jovens e adultos aprendem, portas e janelas se abrem em seus caminhos

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem
Frizete Oliveira

Resumo: A palavra analfabetismo é usada no Brasil com muita frequência e há muitos anos. No Brasil império havia uma grande discrepância entre os ditos "letrados", os quais pertenciam à elite brasileira e a grande massa os ditos analfabetos. Em relação à educação, um hiato se formava no tocante à elite e a maioria da população. Segundo Carvalho (1981, p. 64), Entre a população escrava o índice de analfabetismo atingia 99,9% em 1872. A má qualidade do censo de 1890 pode ser responsável pelo declínio indicado para esse ano na taxa de alfabetização, mas a taxa real não deveria ser muito mais alta, pois em 1920, 30 anos mais tarde, os analfabetos ainda representavam 76% da população total. Grande parte da população brasileira não teve acesso ao estudo na idade apropriada, deixando assim uma grande parcela da população brasileira analfabeta. Porém essa parte da população tem o direito se ser alfabetizada e letrada, cabendo ao governo criar medidas que consolidem o processo ensino-aprendizagem desses cidadãos. De acordo com Veiga (2007), desde 1940 a Educação de Jovens e Adultos vem sendo considerada um problema de políticas públicas no Brasil. Alfabetizar esses jovens e adultos ainda é uma tarefa nebulosa e nem sempre alcançada. A complexidade dessa modalidade de ensino, muitas vezes, inibi o avanço nas providências por parte do governo. É imprescindível que haja estudos para a eficiência da alfabetização de jovens e adultos que não tiveram o direito do acesso e da permanência na escola assegurados na idade apropriada. Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública do DF em uma de Educação de Jovens e Adultos do turno vespertino. Essas atividades baseiam-se no Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, parceiro da ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. As atividades de compreensão leitora foram criadas por mim para analisar o entendimento de palavras e frases curtas até textos de média extensão por parte desses alunos. A análise dessas atividades será apresentada em uma escalabilidade de compreensão leitora.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação, Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Este texto refere-se a uma pesquisa piloto realizada como parte da dissertação de mestrado Níveis de Alfabetismo e a Compreensão Leitora na Turma de aceleração na qual, testo meus instrumentos de aferição acerca da compreensão leitora por parte de uma turma de aceleração com alunos que apresentam defasagem idade-série.

Escola, ensino, educação, aprendizagem, compreensão são palavras que estão sempre atreladas, que causam enormes discussões. Felizmente existe um gigantesco dissenso acerca desses conceitos, afinal se tivéssemos chegados a um consenso sobre a definição dessas palavras perderíamos o direito de questionar, de ter dúvidas, pois segundo Tunes e Bartholo Jr (2010, p.13), o consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal. "Mesmo na antiguidade, entre gregos e romanos já havia severas críticas à escola. Entre os romanos, "grego" e "escolar" eram expressões de crítica e de desprezo; da parte dos gregos, Aríston de Quios, por exemplo, criticava a escola de Zenão por formar selvagens e a de Aristipo, devassos". (Montaigne apud Tunes e Bartholo Jr, 2009). O homem caminha desde a antiguidade em busca da compreensão do conceito e da definição dessas palavras, mas na verdade o homem vem buscando através dessas palavras compreender o que ele é e como é processada sua formação, sua evolução e seu desenvolvimento. Para Montaigne (2005, p. 40), a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças.

2 A ESCOLA DE BRASÍLIA

Os pais, quando levam seus filhos para escola, talvez não pensem previamente no significado dessa palavra, mas certamente acreditam que na escola seus filhos irão apreender, terão uma educação formal e que ao completarem o período escolar serão capazes de conquistar bons empregos e entrar na universidade. Porém alguns dados do Distrito Federal não condizem com a crença de muitos pais. No ano de 2015, segundo o site www.se.df.gov.br 127.375 alunos foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental de 9 anos 95.659 matrículas foram feitas e o número de abandono foi 1.046 alunos.

De acordo com o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) um indicador criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o qual acompanha a qualidade da educação básica pública brasileira, o Distrito Federal ficou com média 4,4 no Ensino Fundamental séries finais. A média dos países desenvolvidos é 6,0. Essa média é calculada por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar do MEC. De acordo com Cagliari (1998, p. 67), a escola precisa se preocupar antes com a aquisição do processo de aprendizagem e depois com os resultados obtidos pelas crianças.

"A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas "teorias" acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskyana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens". (REGO, 2008, p. 108)

As questões são de compreensão leitora e foram criadas por mim com base nas publicações das pesquisas do Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, instituto de pesquisa do Brasil - em parceria com a ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional.), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos(as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Questionários e testes práticos são aplicados por meio de entrevistas domiciliares. Esses testes englobam esferas cotidianas onde práticas de leitura estão normalmente presentes: esfera doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião. Elencaram-se também as habilidades de leitura e escrita envolvidas nessas diferentes práticas de letramento, por exemplo, localizar o material escrito em que uma informação desejada pode ser encontrada, identificar o tema central de um texto, localizar nele informações específicas, comparar informações de diferentes textos, estabelecer relações entre fato e opinião, mobilizar dados necessários à redação de um texto, identificar o destinatário do texto e suas necessidades de informação sobre o tema

tratado e muitas outras. Além disso, questões econômicas, sociais e familiares também foram incorporadas às perguntas de modo que fosse possível compreender as condições de letramento do entrevistado. Os dados estão disponíveis no site www.ipm.org.br. Essas informações possibilitaram comprovar que o fenômeno do iletramento é múltiplo e complexo, como qualquer problema social, e que sua solução não pode ser pensada de maneira simplória, uma vez que, antes de ser um problema apenas educacional é principalmente social e cultural.

O Inaf classifica a população brasileira em quatro níveis de alfabetismo, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento):

- Analfabetos funcionais
- Analfabetismo - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
- Alfabetismo rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Alfabetizados Funcionalmente

Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Alfabetismo pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de autora, saber se as idéias correntes sobre o que é ser letrado abrangem, de fato, os diversos modos de se fazer uso da escrita e, principalmente, os fatores que determinam as desigualdades.

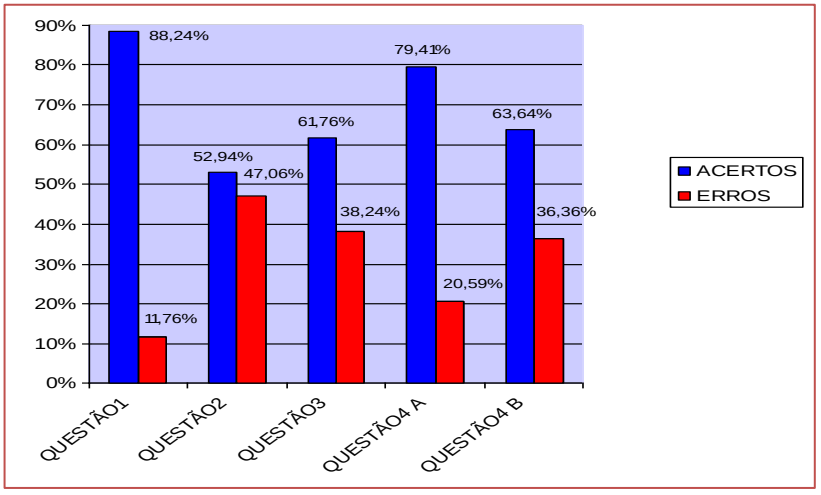
3 METODOLOGIA

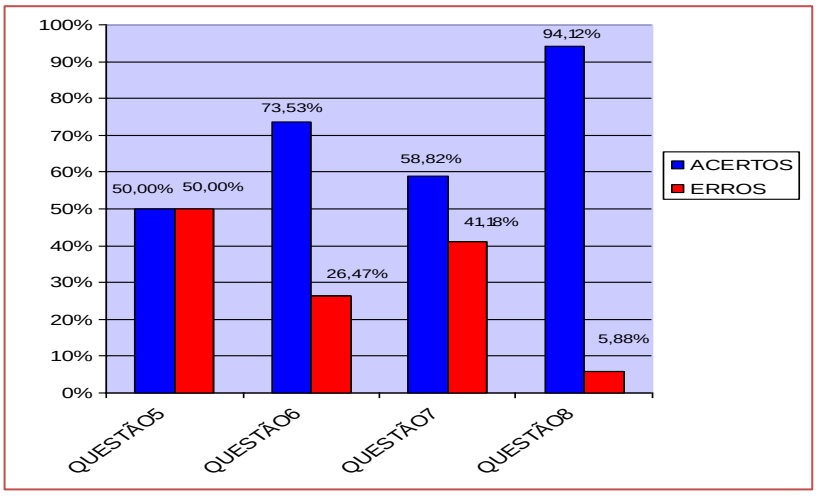
As atividades começaram a ser aplicadas por mim, no dia 27 de abril deste ano e terminaram no dia primeiro de junho. Os alunos sabiam que se tratava de uma pesquisa e participaram com muita colaboração e veracidade. A turma é composta por 14 meninas e 28 meninos. A média da faixa-etária varia de 19 a 61 anos. Os alunos eram encaminhados de dez em dez até a biblioteca e lá recebiam suas atividades. Cada um fazia a sua individualmente. Passadas duas semanas do início da pesquisa a biblioteca passou a ser ocupada para outras atividades da escola e os alunos passaram a fazer os exercícios na sala de recurso da escola, em um número reduzido. Dado o tamanho da nova sala iam em grupos de 6 alunos. As atividades de 1 a 8 foram aplicadas no mesmo dia, as de 9 a 13, de 14 a 16 e de 17 a 18 em dias distintos. As habilidades analisadas foram divididas conforme a tabela abaixo:

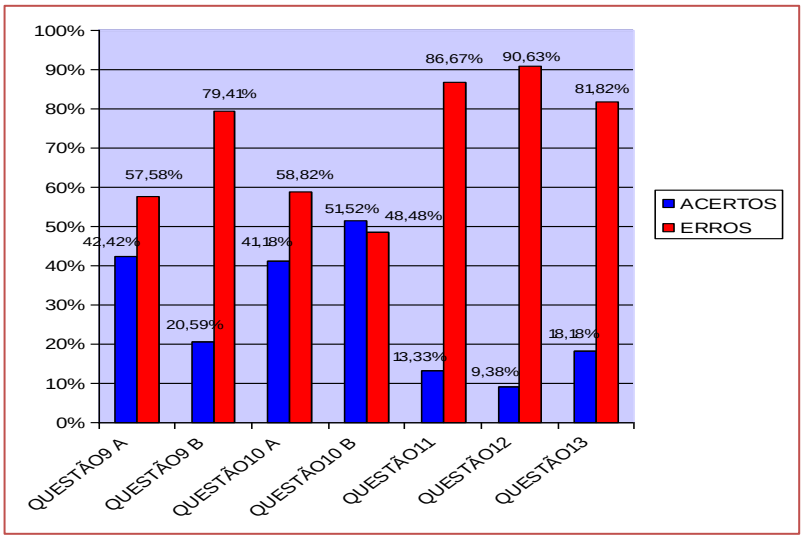
HABILIDADES	NÍVEL	QUESTÕES
1- Compreender informações fornecidas por palavras e frases. Para essa atividade é necessário decodificar (palavras e frases)	Os que não conseguem realizar tal tarefa são classificados em analfabetismo	De 1 a 4
2- Localizar informações explícitas em textos curtos e familiares como um anúncio.	Os que conseguem realizar tal tarefa são classificados em alfabetismo rudimentar	De 5 a 8
3-Compreender texto de média extensão, localizar informações, mesmo que seja necessário fazer pequenas inferências.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados funcionalmente alfabetizados classificados em Alfabetismo básico	De 9 a 13
4- Compreender textos longos, orientando-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionar partes de um texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados alfabetizados classificados em Alfabetismo pleno	De 14 a 18

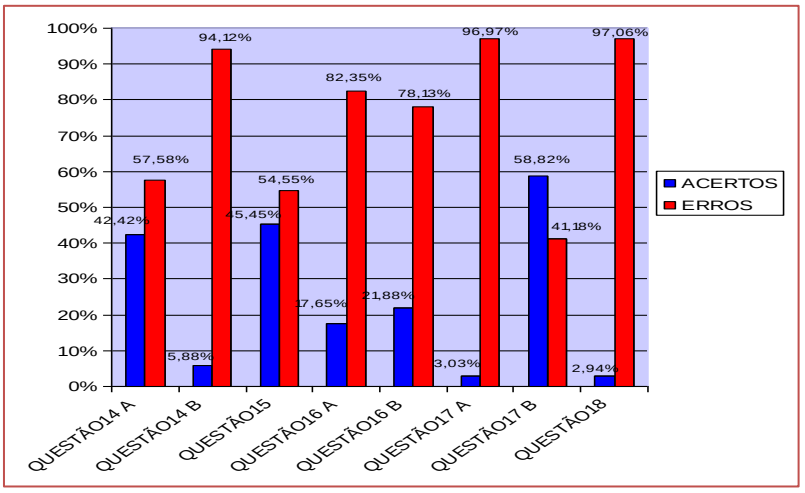
4 ANÁLISES E REFLEXÕES

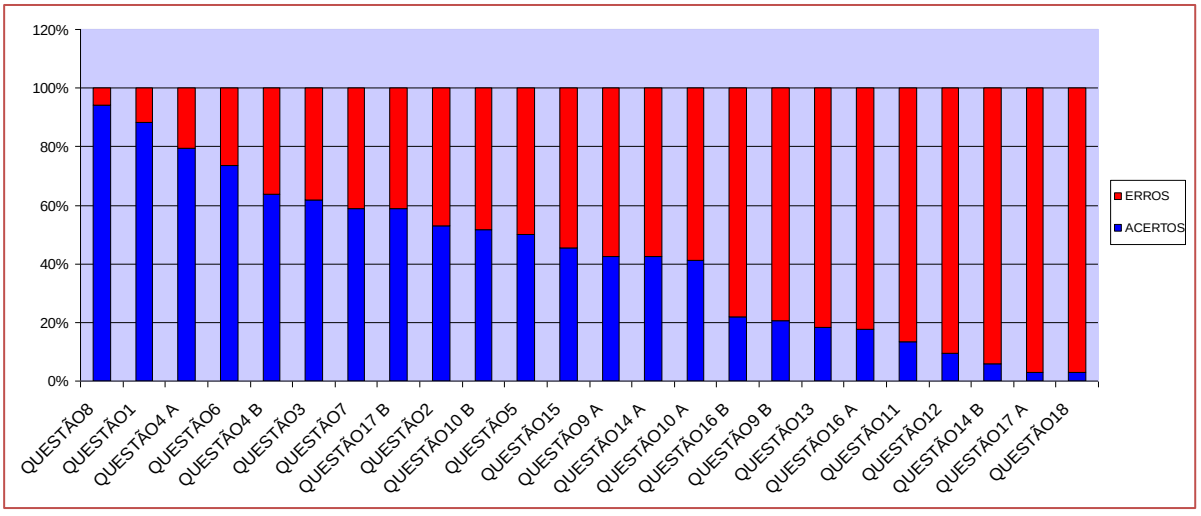
Os resultados encontrados estão descritos nos gráficos a seguir:






100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
42,42%
57,58%
20,59%
79,41%
41,18%
58,82%
51,52%
48,48%
13,33%
86,67%
9,38%
90,63%
18,18%
81,82%
QUESTÃO9 A
QUESTÃO9 B
QUESTÃO10 A
QUESTÃO10 B
QUESTÃO11
QUESTÃO12
QUESTÃO13
ACERTOS
ERROS


100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
42,42%
57,58%
5,88%
94,12%
45,45%
54,55%
17,65%
82,35%
21,88%
78,13%
3,03%
96,97%
58,82%
41,18%
2,94%
97,06%
QUESTÃO14 A
QUESTÃO14 B
QUESTÃO15
QUESTÃO16 A
QUESTÃO16 B
QUESTÃO17 A
QUESTÃO17 B
QUESTÃO18
ACERTOS
ERROS


120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
QUESTÃO8
QUESTÃO1
QUESTÃO4 A
QUESTÃO6
QUESTÃO4 B
QUESTÃO3
QUESTÃO7
QUESTÃO17 B
QUESTÃO2
QUESTÃO10 B
QUESTÃO5
QUESTÃO15
QUESTÃO9 A
QUESTÃO14 A
QUESTÃO10 A
QUESTÃO16 B
QUESTÃO9 B
QUESTÃO13
QUESTÃO16 A
QUESTÃO11
QUESTÃO12
QUESTÃO14 B
QUESTÃO17 A
QUESTÃO18
ERROS
ACERTOS

Conforme o grau de dificuldade das questões ia aumentando, a dificuldade dos alunos em resolver os exercícios crescia. Enquanto as informações derivavam de palavras, frases e pequenos textos, mais de 50% dos alunos conseguiram compreender e analisar as informações apresentadas, mas quando as informações começaram a migrar para textos mais longos e de diversos gêneros o entender, o fazer inferências, e retirar dados passou a ser algo muito difícil para a grande maioria. Ao término da correção e análise dos dados pude concluir que a maioria dos alunos desta turma até o mês de junho apresentava grandes dificuldades em compreender o que é lido.

A questão de número 1 quando elaborada deveria ser a mais fácil, pois o aluno deveria identificar o nome do produto, a embalagem apresentada foi de um pacote de farinha de trigo. A questão de número 2 também pertence ao grupo das mais fáceis, pois o aluno deveria identificar o nome da marca e o nome do produto de uma embalagem de tintura para cabelo. A questão de número 8 pertence a um grupo de maior grau de dificuldade, pois o aluno deveria retirar uma informação explícita de um texto curto. O texto tinha 3 linhas e falava sobre a mudança de nome do estádio de futebol de Brasília que atualmente chama-se Mané Garrinha. O aluno deveria informar qual será o novo nome do estádio. A informação estava bem explícita.

Acredito que o número de acertos da questão 8 foi maior porque nela a informação estava bem explícita, não era necessário interpretar e o assunto futebol é interessante para a maioria dos alunos. Já as embalagens, apesar das informações estarem em palavras, era preciso que o aluno as compreendesse, não era possível simplesmente decodificar e copiar a informação.

A questão de número 12 pertence a um grupo de menor dificuldade do que a questão de número 17B, porém o número de acertos da questão 17B foi bem maior do que o número de acertos da questão 12. Na questão de número 12 os alunos deveriam ler o poema Retrato de Cecília Meireles e responder de acordo com o mesmo se as mudanças foram percebidas ao longo do tempo justificando sua resposta com um trecho do poema. Na questão de número 17B o texto tinha 52 linhas e o seguinte título: Escolas do crime. Os alunos deveriam responder o que Symon, um dos adolescentes citados no texto, fez para tornar-se líder da gangue Grafiteiros Sanguinários Noturnos (GSN).

Acredito que na questão de número 12 a dificuldade foi maior por se tratar de um poema, texto pouco familiar aos alunos. Já a questão de número 17B mesmo sendo um texto mais extenso, trata de um assunto bem próximo a realidade dos alunos e a informação estava explícita. A questão de número 18A também falava sobre gangues e tinha o seguinte título: Gangues armadas do DF desafiam a polícia pela internet. Porém, nela os alunos precisavam buscar informações nos dois textos, trabalhá-los conjuntamente e responder com que finalidade as gangues do texto I e as gangues do texto II utilizam a internet. Creio que mesmo o assunto sendo interessante e fazendo parte de suas realidades relacionar dois textos e buscar informações em ambos é algo ainda bem difícil para eles.

Essa pesquisa piloto viabilizou a revisão dos meus instrumentos para criar uma escala de dificuldade mais precisa e mais adiante interpretar tais discrepâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e as sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura.

A leitura conduz o aluno a uma grande aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção ímpar do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos, valores e significações. Neste sentido, Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defendem que o saber-ler não se confunde com o saber-codificar, pois o acesso ao código por si só não garante o "mergulho" nas malhas do significado. (...) "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam a sua leitura". (Solé, 1998).

Segundo (Cafiero; Rocha, 2008, p.82) entender a leitura como um processo significa compreender o papel ativo do leitor na construção dos sentidos. Ler envolve habilidades que vão desde decodificação (isto é,

relacionar os sons da língua às letras que os representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação da opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados). É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas, etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer, etc.), que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto).

De acordo com Solé (1998, p. 44), ... ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias ao êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo.

Infelizmente os alunos desta classe ainda não chegaram ao real sentido de ler e compreender o que foi lido, de assimilar a mensagem que o autor deseja passar e principalmente ainda não se tornaram sujeitos autônomos, capazes de adentrar pelas portas que os livros abrem conduzindo ao mundo do conhecimento.

De acordo com os dados coletados até junho deste ano, acelerar não viabilizou compreender, mas acredito que ainda há tempo de mudar esta triste realidade e que todos esses alunos são capazes de alcançar a compreensão do que se é lido, independente da extensão e do gênero do texto.

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida ensinou. Isso me alegra montão.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 1984)

REFERÊNCIAS

[1] CAGLIARI, L. C. “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização” In: ROJO, R. (org.) Alfabetização e Letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

[2] FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

[3] JORM, A.F. Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

[4] KLEIMAN, A. B. (org.). Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997

[5] PALACIOS, M. Estrategias de lectura para la comprensión de textos. Huncayo, Perú, 2003.

[6] REGO, T. C. Vykotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

[7] RIBEIRO, V. M. (org.) O letramento no Brasil- Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

[8] SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

[9] TACCA, M. C. V. R; Martínez, A. (Orgs). A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

[10] TEBEROSKY, A; Cardoso, B. (orgs). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas, SP: Vozes, 1993.

[11] TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Jr. “Dois sentidos do aprender” In: Tacca e Martínez (orgs) A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico: Editora Alínea, 2009.

Capítulo 17

Formação docente na educação de jovens e adultos: Interfaces com a prática educativa

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha
Maria da Glória Carvalho Moura

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto social atual, assume uma dimensão de educação ao longo da vida na perspectiva de formação integral. Para tanto, é pertinente considerarmos o professor e demais profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, no sentido de subsidiar a construção de novas práticas educativas, reconhecendo a heterogeneidade de seus sujeitos, ações e temáticas, promovendo a institucionalização da diversidade cultural. Desse modo, abordamos neste artigo, a formação docente e suas implicações para prática educativa na modalidade de EJA. Desse modo, objetivamos refletir as possibilidades proporcionadas pela formação docente, numa perspectiva reflexiva, no sentido de contribuir para melhoria da qualidade da prática docente na EJA, de forma a atender sujeitos que a frequentam. Para tanto, utilizamos a revisão de literatura como metodologia e nos apoiamos nos aportes teóricos de Giesta (2001), Liberali (2008), Tardif (2002), Barcelos (2006), Costa (2009), Imbernón (2009), Gómez (1992), Rousseau (2004), Dewey (2007), Foucault (1999), Vásquez (2007), Souza (2012), entre outros. Assim, inicialmente colocamos em evidência a formação do professor de EJA, destacando suas necessidades formativas em face da natureza e especificidades nessa modalidade de ensino. Em seguida, refletimos sobre contextualização e conceito de prática educativa, considerando as configurações dos processos formativos do professor. Constatamos que a formação de professores da EJA com base em diversos pressupostos teóricos, através de sua práxis, pode transformá-la em instrumento de base para decisões no âmbito das políticas educacionais, no sentido mais amplo, de melhorar a qualidade no ensino, e consequentemente a qualidade de vida dos sujeitos da EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade que se transformou e adquiriu uma nova forma de se organizar, de produzir riquezas, de se relacionar política e culturalmente uma nova sociedade onde conceitos como globalização, sociedade do conhecimento, era da informação, não podem jamais serem compreendidos separadamente.

É uma sociedade complexa e contraditória, pois ao mesmo tempo em que estamos em um mundo interligado, percebemos que essa conexão não abrange a todos, haja vista que esse fenômeno ao tempo que integra os povos e nações, também segrega acirrando a exclusão e as desigualdades sociais.

Neste contexto, os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos apresentam um quadro de exclusão histórica, tanto social, cultural e econômica, quanto ao nível de políticas públicas no setor educacional, sobretudo na educação pública cujas consequências mais graves representam o fracasso dos processos educativos desenvolvidos na maioria das escolas do país.

Nesse sentido, Brunel (2004, p. 19) ao pesquisar a trajetória escolar dos alunos que freqüentam a EJA e os motivos que os fizeram optarem por esta modalidade de ensino, expõe um quadro de rejuvenescimento desta população, a partir dos anos de 1990 e cita como fatores que influenciam nesse processo "a falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico".

Brunel (2004, p. 76), nos afirma ainda que "as reprovações, os traumas, os problemas socioeconômicos e familiares atravessam a trajetória destes jovens e fizeram com que muitos interrompessem seus estudos e, na ânsia de recuperar o tempo perdido, para eles a EJA foi a melhor escolha". Assim, segundo Cunha (2012, p. 28), a Educação de Jovens e Adultos "torna-se a última alternativa. Uma inclusão dentro do mesmo sistema que o exclui".

Diante desta realidade, é pertinente considerarmos a atuação do professor, como fator diferencial na qualidade do ensino ofertado a modalidade de EJA. Desse modo, evidencia-se a necessidade formativa de aperfeiçoarem a prática em relação ao trabalho docente na EJA.

Dessa forma, a formação docente, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, deve ser discutida e refletida no contexto prático, considerando todos os níveis de proposição e concretização das políticas públicas educacionais.

Como pertinência para o presente trabalho, elencamos a contribuição para um processo de formação continuada dos professores, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade (social), baseada nos princípios da inclusão (social) de pessoas jovens e adultas e sua permanência na escola, considerando os sujeitos e seu contexto de vivência, seja nos espaços rurais ou urbanos, contemplando sua diversidade, bem como olhando a escola na perspectiva da emancipação humana.

Para tanto, não se pretende esgotar o assunto, tendo em vista o caráter dinâmico dos processos educativos, mas contribuir para novas reflexões no contexto da EJA, potenciando situações conflituais, que servirá de subsídio para se repensar estratégias de enfrentamento aos desafios.

Propiciar também, repensar o planejamento de políticas, de forma a possibilitar a formação dos profissionais que atuam na modalidade de EJA, baseadas nas necessidades do educando, aliando os saberes científicos aos saberes da experiência, fundamentais para a aprendizagem significativa dos alunos.

Assim objetivamos refletir as possibilidades proporcionadas pela formação docente, numa perspectiva reflexiva, no sentido de contribuir para melhoria da qualidade da prática docente na EJA, de forma a atender sujeitos que a frequentam. Desse modo, inicialmente colocamos em evidência a formação do professor de EJA, destacando suas necessidades formativas em face da natureza e especificidades nessa modalidade de ensino. Em seguida, refletimos sobre contextualização e conceito de prática educativa, considerando as configurações dos processos formativos do professor.

Aplicamos como metodologia a revisão de literatura teórica e empírica, que conforme Flick (2009) utiliza diversos tipos de literatura sobre o tema, incluindo pesquisas anteriores na temática abordada. A partir da revisão de literatura como metodologia, nos fundamentamos nas concepções teóricas de Giesta (2001), Liberali (2008), Tardif (2002), Barcelos (2006), Costa (2009), Imbernón (2009), Gómez (1992), Rousseau (2004), Dewey (2007), Foucault (1999), Vásquez (2007), Souza (2012), entre outros.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Em virtude das transformações sociais e da complexidade do processo de ensino e aprendizagem, emergem novas demandas para o ofício do professor, que implicam na necessidade de (re)significar a profissionalização docente.

É visível o crescimento da demanda da sociedade brasileira em geral e de jovens e adultos. No entanto, esta questão não é simples, pois embora o aumento da escolaridade seja condição importante para o acesso no mercado de trabalho, não é gerador de emprego.

Torna-se necessário uma preocupação mediante as exigências do atual mercado de trabalho, o alto índice de analfabetismo e semianalfabetos em um mundo globalizado e informatizado, onde existem descasos de condições de vida na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Barcelos (2006, p. 44):

> este conjunto de dificuldades, decorrentes, em boa parte, da especificidade do trabalho com jovens e adultos, está colocando para a escola uma tarefa da maior envergadura. Tal cenário está a exigir de todos (as) nós, educadores (as) e gestores (as) dos sistemas de ensino, um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.

Assim, é necessário compreender melhor a aquisição de sabres docentes que de acordo com Gauthier (1998) trata-se de um repertório de conhecimentos necessários ao ofício do professor. Nessa ótica a consciência desses conhecimentos pode servir de motivação para a formação continuada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de possibilitar ser um norte na condução do problema. Conforme Giesta (2001, p. 17):

> a ação pedagógica do professor se realiza num processo contínuo de tomada de decisões, mas nem sempre os saberes exigidos e assumidos na profissão são identificados por ele mesmo. Isso porque a cotidianidade no ato de ensinar, na maioria dos casos, faz com que o educador não perceba que e quanto conhecimento divulga e que compromissos assume nas informações que oportuniza e nas habilidades cognitivas que exige ou deixa de exigir.

Outro aspecto a ser considerado na formação do educador da Educação de Jovens e Adultos, são os sujeitos que frequentam a EJA que são compostos, basicamente, por homens e mulheres, jovens, adultos e idosos oriundos das classes mais populares, apresentando um perfil étnico, social, econômico e cultural com muitas peculiaridades, o que requer uma prática educativa diferenciada, de modo a atender as necessidades dessas pessoas que procuram a escola em busca de cidadania (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2006).

Nessa perspectiva, é precípuo considerar que a educação é uma prática social e histórica, ligada intimamente à vida dos sujeitos envolvidos nesta prática. Portanto, considerando a importância da compreensão dos processos de produção e apropriação do saber é que propõe analisar o processo de formação docente na EJA baseado na prática docente.

Ao tratar da formação dos professores que atuam na EJA, Costa (2009, p. 102) vem nos dizer que “não tendo sido preparados pedagogicamente nos cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Nesse sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos”.

Assim, Tardif (2002) descreve a relação existente entre os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho, abordando as questões temporais nos fundamentos do ensino como existenciais, sociais e pragmáticos e a temporalidade na compreensão da identidade profissional, especificamente “na experiência da prática da profissão numa carreira” como elemento crucial “na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho” (p. 107).

Liberali (2008), apresenta uma proposta atual à formação de professores no qual aborda questões fundamentais acerca da formação crítica de educadores no Brasil. Propondo uma investigação, reflexão e transformação das ações de coordenadores pedagógicos e de educadores, através da compreensão do papel da linguagem em uma perspectiva crítica e reflexiva, a qual valoriza os critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

No que diz respeito à reflexão numa perspectiva de mudança, Costa (2009, p. 110) aponta:

> a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. A reflexão não existe isolada, mas é um resultado de amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz.

Para compreendermos as perspectivas existentes na formação docente, nos reportamos a Gómez (1992), o qual considera a formação do professor não como um domínio autônomo de conhecimento e decisão, mas sempre ligada ao contexto social e a conceitos (escola, educação, currículo) desenvolvidos em cada momento histórico. Assim sendo, apresenta duas concepções de docente como profissional de ensino. A primeira, o professor como técnico, que está preso a racionalidade técnica impregnado de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, em que, a prática é vista como lugar de aplicação de regras para se chegar a um determinado fim e o professor é aquele que aplica as regras que deriva do conhecimento científico. Dentro desta concepção, há uma separação visível entre teoria e prática, entre a prática e o contexto sócio-político-cultural, entre reflexão e ação e a atividade docente é exclusivamente instrumental.

Na segunda concepção, o professor como prático autônomo é aquele que tem como ponto de partida para a construção de saberes pedagógicos a investigação na sala de aula, superando a relação linear entre conhecimento e ação, sendo capaz de resolver os problemas reais da prática educativa de forma inteligente e criativa. Ademais, este profissional se utiliza da reflexão para, conscientemente, orientar sua ação, a partir do diálogo com as situações reais da escola. Este movimento de reflexão na e sobre a ação é à base do autodesenvolvimento profissional dos docentes. É a partir destas questões que Gómez (1998) defende um projeto formativo que esteja pautado no processo de reflexão na ação e na concepção construtivista.

Imbernón (2009) aponta a necessidade de uma superação do ensino enquanto transmissão de conhecimento estático e acabado e pensá-lo enquanto processo de continua construção, carecendo assim que os professores desenvolvam capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura nos diversos contextos, comungando e compartilhando os frutos dessas relações com os diversos grupos que entornam a escola. Em suas palavras:

> a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estarem sujeitos a pessoas que não participam da atuação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideológicas impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Esta formação deve ocorrer nas instituições educacionais de forma contextualizada e aberta para novas abordagens que proporcione a comunicação interativa entre o contexto social, a teoria e a pratica considerando os diversos indicadores presentes de forma a levar o professor a uma compreensão, análise e reflexão crítica da complexidade presente no processo educativo, bem como na transformação permanente buscando a qualidade do ensino.

Tardif (2002) nos apresenta três considerações a respeito da formação docente, onde a primeira corresponde em reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimento, portanto deveriam participar dos processos constitutivos de sua formação. Um segundo aspecto trata da necessidade da formação desses profissionais se baseia nos conhecimentos específicos inerentes e oriundos de sua profissão e na terceira relação à formação deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, considerando os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

3 PRÁTICA EDUCATIVA: TEORIZAÇÕES E CONCEITOS

Refletir o conceito de prática educativa em diferentes abordagens de pensamento evidentes no movimento dinâmico da sociedade, pressupõe uma análise panorâmica nas diferentes perspectivas teóricas, a fim de compreendê-la a partir de contextualizações em diferentes momentos históricos das organizações humanas. Nesse sentido, iniciamos pela perspectiva não crítica, dando sequência abordaremos a perspectiva pragmática, posteriormente a crítico–reprodutivista, a crítica e finalizaremos com a perspectiva pós- crítica.

Na abordagem não-crítica apresentaremos a prática educativa evidenciada na formação do homem grego, através da obra de Jeager (2001) intitulada "Paidéia: a formação do homem grego" e a proposta educacional de Rousseau em seu livro "Emílio ou da Educação".

De acordo com Jeager (2001), paidéia abrange aspectos globais na formação humana os quais consideram os conhecimentos sobre civilização, cultura, tradição, literatura e educação, ou seja, vai além do objetivo de ensinar ofícios, mas treinar a liberdade e a nobreza, tornar o homem um cidadão perfeito que aprende a mandar e a obedecer com fundamento e justiça.

Na busca da excelência humana, o conceito de paidéia constrói uma forma de pensar no ocidente ao estabelecer de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo, onde a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

Jean-Jacques Rousseau (2004), através de sua construção literária "Emílio ou da Educação, produzida na metade do século XVIII, numa época em que a criança era considerada um adulto em miniatura, traz uma nova abordagem ao fazer a distinção entre o adulto e a criança, tendo a educação, como suporte no processo formativo, ao destacar características específicas da criança desde o seu nascimento até a sua fase adulta.

A obra retrata Emílio, um aluno imaginário, órfão, nobre, rico e educado no campo que para se tornar um cidadão, passa por diversas etapas de formação, demonstrando uma evolução do estado de natureza para o estado civil, um cidadão, um homem total, fruto de um projeto político-educacional.

A partir da perspectiva pragmática analisaremos as abordagens sobre educação nas produções de John Dewey (2007), intitulada "Democracia e educação: capítulos essenciais" e Richard Rorty (2007) denominada "Contingência, ironia e solidariedade".

Nesse sentido, a educação democrática de Dewey (2007) possibilita habilitar o indivíduo a continuar sua educação, isto é, uma aprendizagem com capacidade de desenvolvimento constante. Assim, ter conhecimento é agir livremente em face de problemas novos, tendo em vista o que foi experimentado antes, de forma útil para prever e dar significado ao futuro.

O agir deve fazer do interesse um meio de confrontar e superar as dificuldades e a distração. Desse modo, a educação corrobora com esse constante processo de mudança através de normas e métodos educativos vividos nas escolas e conectados com a realidade social, para propiciar respostas aos anseios sociais.

Na abordagem de Rorty (2007), as categorias de contingência, ironia e solidariedade são destacadas com o propósito de conduzir a características especificas ao indivíduo de forma a identificarmos sua proposta educativa, na medida em que a mudança de vocabulário aliada à mudança de práticas é capaz de transformar e criar um novo ser humano, num processo de autocriação, representado pelo vocabulário refletido nos atos, crenças e convicções da vida de cada indivíduo, permeado por solidariedade na qual aqueles com quem nos solidarizamos são vistos como um de nós.

Na perspectiva critico-reprodutivista da prática educativa, traremos aspectos conceituais de Bourdieu e Passeron (2012) em sua obra "A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino", bem como a produção de Nogueira e Catani (1999) intitulada "Pierre Bourdieu – Escritos de Educação".

A prática educativa identificada nos escritos de Bourdieu e Passeron (2012), destaca a reprodução da cultura dominante como fator preponderante nos processos educativos, concebendo os espaços escolares como produtores de ilusões e reprodutores da ordem social estabelecida, contribuindo com a produção do que os autores denominaram de violência simbólica.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico é caracterizado como primário e secundário, o primeiro é exercido pela família e o segundo pela escola, sendo que o segundo está subordinado ao primeiro, ou seja, a educação recebida no ambiente familiar está diretamente relacionada ao sucesso ou não do aluno na vida escolar, consequentemente em sociedade, revelando uma ligação com as relações de classe, na medida em que esses alunos têm mais ou menos acesso à cultura erudita, justifica-se o sucesso ou fracasso.

Nogueira e Catani (1999) no seu trabalho sobre "Pierre Bourdieu – Escritos de educação" destaca que embora a proposta de escola libertadora seja trazer a possibilidade de mobilidade social, os fatos demonstram os caminhos para a conservação social, pois legitima as desigualdades sociais. A herança cultural será fator preponderante na diferenciação entre as crianças na experiência escolar inicial, demonstrada nas diferentes taxas de êxito.

O autor nos alerta que o sucesso obtido por aqueles que têm acesso ao capital cultural mais aprimorado, com quantidade e qualidade, relacionado principalmente entre o nível cultural global da família e êxito escolar da criança, são atribuídas ao dom, constituem o princípio de eliminação das crianças de diferentes classes sociais.

Na perspectiva crítica da prática educativa, contemplamos os fundamentos de dois autores, são eles: Vásquez (2007) com sua obra "Filosofia da práxis" e Apple e Gandin (2011) com o título "Educação Crítica".

Para Vásquez (2007), em seu livro "Filosofia da práxis", com base marxista, aborda a práxis como a criação de algo novo, diferente, uma ação e reflexão para transformação, um agir criticamente e exercitando uma autocrítica.

Nesse sentido, o educador não somente educa, mas precisa ser educado, na tentativa de desenvolver uma nova pedagogia, considerando suas relações com a classe política e com os intelectuais, com vistas a superar a alienação, através de uma atividade orientada a mudança social.

Apple e Gandin (2011), na obra "Educação Crítica" destacam seu aspecto analítico a respeito das condições sociais, culturais e econômicas que produz certa seletividade no processo de ensino e de organização curricular, com o objetivo de expor as suas relações de poder e desigualdade social, cultural e econômica, em suas diferentes variações, manifestam- se na educação formal e informal de crianças e adultos.

Na concepção de Apple (1999), para compreendermos o currículo é pertinente perguntar sobre suas conexões com as relações de poder, com vistas a garantir a hegemonia cultural. No entanto, esse processo de reprodução social não ocorre sem oposição, conflito e resistência.

Apple (1999, p. 51) reflete acerca da cultura comum que é tratada nos currículos e disseminada nas escolas que "em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores", ou seja, somos meros executores e não autores constantes no nosso cotidiano, nas relações com os outros. Assim, a teoria crítica permitirá outras formas de conceber o currículo, de modo a superar a tendência da prescrição que visa a preparar o homem que se pretende formar nos moldes determinados pelo currículo.

Nesse sentido, Apple e Gandin (2011, p. 14), alertam para a necessidade do reposicionamento, no qual "devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos e reformas ideológicas e institucionais que produzem contradições opressivas". A educação critica deve assumir tarefas como apontar para as contradições e para os espaços de ações possíveis, desafiar as relações existentes de poder desigual, promover uma educação contra-hegemônica, resgatar ou manter as memórias coletivas em contraposição as narrativas e relações dominantes, agir com os movimentos sociais e abrir e utilizar os espaços nas universidades para quem ainda não está lá.

Desse modo a prática educativa na educação crítica, propõe um reposicionamento dos espaços e conceito, examina criticamente as realidades atuais da escola e sua relação com a sociedade, enfatiza os espaços escolares nos quais ações contra-hegemônicas possa se realizar.

Finalmente a educação pós-critica da prática educativa abordaremos, os seguintes autores: Foucault (1999) focalizando principalmente "Em defesa da sociedade: curso no Collège de France" e Giroux (2003) sobre a obra "Atos impuros: a prática política dos estudos culturais".

Apesar de Foucault não se referir, em suas obras, diretamente e exclusivamente sobre educação, seus contributos são reconhecidos nessa área, na medida em que aborda as relações de poder e o papel do discurso nessas relações, tendo em vista que os processos educativos estão imbricados de ambas as situações.

Desse modo, Foucault (1999) procura reconhecer diferentes formas de domínio do poder dentre elas, o "poder disciplinar" e o "biopoder", o primeiro diz respeito a tecnologia de poder que objetiva adestrar o corpo do homem para transformá-lo em um instrumento útil – corpo individual – disciplinamento, já o segundo vai se encarregar da preservação da vida e o bem estar da população, o foco não é o corpo individualizado, mas o corpo coletivo, corpo social, regulamentação.

O discurso para Foucault (2009, p.10) concretiza-se nas relações de poder. Entretanto, vai além, segundo o mesmo, "[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar".

Na perspectiva de Giroux (2003), a cultura se torna força pedagógica por excelência, tendo em vista que trabalhadores culturais podem desempenhar papeis como intelectuais públicos de oposição que se negam a definir a si mesmos seja pela linguagem do mercado ou por um discurso que subtraia a política cultural do domínio do estético ou da esfera do social. O autor sugere uma análise crítica entre político e pedagógico, uma redefinição de artista, de educadores, trabalhadores da cultura, como pessoas que rompem limites e como intelectuais que realizam negociações intertextuais em diferentes locais de produção cultural.

Diante do exposto, o que se pode observar é o desafio de não só compreendermos a prática educativa em diversas miríades de combinações de formas e complexidades, expostas em cada perspectiva teórica, em diferentes períodos históricos, mas irmos além. É preciso vivenciá-la, uma vez que nossas atividades humanas que envolvem o cognitivo, o social e o natural, não são um círculo que inicia num ponto, faz todo o percurso e retorna ao mesmo ponto, muito menos uma linha reta com início meio e fim, na qual não se considera as relações existentes em suas diversas variações no fenômeno educativo.

Nesse contexto, estamos em constante construção de nossas relações e interpretações do mundo no qual vivemos que possibilita o emergir de uma nova forma de agir e nos permite seguirmos renovados, mas cientes de nossa construção social e histórica na prática educativa.

Assim, nos reportamos a Souza (2012) para destacarmos a práxis como uma ação coletiva, de forma a interconectar "a prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódio, raivas) entre os sujeitos" (p.31). Nesse contexto, a formação docente contextualizada e problematizadora, pode contribuir diretamente com a qualidade da prática educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, ao retomarmos o objetivo proposto no presente trabalho, o qual busca refletir as possibilidades proporcionadas pela formação docente, numa perspectiva reflexiva, no sentido de contribuir para melhoria da qualidade da prática docente na EJA, de forma a atender sujeitos que a frequentam, evidenciamos as diferentes contribuições teóricas. No sentido de instrumentalizar o professor que atua na EJA, de modo que possa investigar conscientemente as necessidades de seus educandos, a partir de então refletir sobre novas formas de problematizar o conhecimento no processo de ensino e criar estratégias que proporcionem a aprendizagem com impactos reais na vivencia dos alunos, considerando suas especificidades.

Desse modo, a prática educativa enquanto construção humana requer uma formação cidadã embasada nos anseios sociais, na cultura da diversidade, na criação de algo novo e na utilização do discurso como possibilidade de ação para o enfrentamento de novos problemas.

REFERÊNCIAS

[1] APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

[2] Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Educação Crítica: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

[3] BARCELOS, V. Formação de professores para educação de jovens e adultos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

[4] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

[5] BRUNEL, Carla. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Meditação, 2004.

[6] COSTA, Cíntia da Silva. Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática? In: RODRIGUES, R. L. (org.). A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

[7] CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). 140f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

[8] DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007. FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

[9] FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo, SP. Edições Loyola, 2009.

[10] Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). 3. ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1999.

[11] GAUTHIER, C. [et al.]. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

[12] GIESTA, N. C. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM, 2001.

[13] GIROUX, Henry A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

[14] GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

[15] IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

[16] JEAGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

[17] LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação critica de educadores: questões fundamentais. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

[18] NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Pierre Bourdieu – Escritos de educação. 2. ed. Tradução Veras S. V. Falsetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

[19] RORTY, Richard. Contingência, ironia e solidariedade. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.

[20] ROUSSEAU, Jean-Jaques. Emílio ou da Educação. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[21] SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

[22] SOUZA, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2012. 217 p.

[23] TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

[24] VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão popular, 2007, p. 239-307.

Capítulo 18

A questão da frequência escolar como requisito para obtenção do Programa Bolsa Família

Luciane Gruba
Lana Maria Pinheiro Furtado

Resumo: A presente pesquisa visa o estudo sobre a frequência escolar como requisito para a obtenção do Programa Bolsa Família. A abordagem do tema foi realizada através da pesquisa bibliográfica qualitativa, especificamente no âmbito do Direito Constitucional, educacional e da seguridade social, de acordo com a legislação brasileira referente ao estudo, problematizando a garantia jurídica para a implementação do programa bolsa família em relação à educação. No decorrer da pesquisa foram analisados o contexto histórico da seguridade social, sua organização frente aos direitos sociais e sua legislação vigente. Examinou-se o instituto do programa bolsa família a fim de esclarecer os requisitos para ser beneficiário bem como características e resultados alcançados, ou não, pelo próprio beneficiário. Em seguida, foi abordada a temática sobre a frequência escolar como um dos requisitos para a obtenção do programa bolsa família, sob a ótica do acompanhamento efetivo desse requisito para o alcance do programa. Com a análise foi possível compreender que as políticas públicas precisam ter um olhar mais apurado pelo Estado, ou seja, não é só aplicar o que a lei prevê, mas tão importante quanto é acompanhar os resultados desta aplicação, que está além desse dever do Estado. A pesquisa foi baseada nos ensinamentos dos doutrinadores Pedro Ribeiro Viscardi (2018), Lenir Aparecida Mainardes da Silva, Silvana Souza Netto Mandalozzo e Jussara Maria Rosa Mendes (2014), e organizadores do IPEA (2014).

Palavras-chave: Programa bolsa família. Requisitos. Frequência escolar. Beneficiários.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas que se encontravam às margens da sociedade eram naturalmente excluídas. A partir da Constituição Federal de 1988, esse pensamento mudou, ao admitir de forma ampla os direitos sociais acatando as políticas públicas em função das necessidades sociais, a fim de minimizar situações de desigualdades.

O trabalho tem como objetivo geral avaliar a efetividade do programa bolsa família para a educação frente à questão da frequência escolar para a obtenção do mesmo, e como objetivos específicos indicar a importância da legislação para a implementação das políticas públicas voltadas para a educação, especificar qual o método de controle sobre a aplicação do programa bolsa família e relacionar a frequência escolar como requisito para aquisição do benefício. Para a consecução dos objetivos na coleta de dados, optou-se pela metodologia qualitativa, sendo pesquisa teórica/bibliográfica de caráter exploratório.

Para tanto, o estudo está assim constituído: na primeira parte apresenta-se o contexto histórico da seguridade social, seus princípios, sua organização e atendimentos de acordo com a legislação vigente, sendo verificado que o programa Bolsa Família está abarcado na Assistência Social, um dos desdobramentos da seguridade social.

Na segunda parte, encontra-se como título, o instituto do programa bolsa família, o qual descreve o amparo legal, seus beneficiários e requisitos para ser beneficiário, percebendo-se que uma das condicionalidades é a situação de pobreza extrema, tendo como contrapartida a frequência escolar do aluno.

A terceira parte, refere-se à frequência escolar como requisito para obtenção do Programa Bolsa Família, onde foi discutido os instrumentos adotados pelo programa para combater a infrequência escolar.

Sendo assim, para que haja um controle do Programa, deve haver uma eficiente coordenação e parcerias entre as secretarias de Educação e o Governo Federal por meio do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), quanto ao acompanhamento de crianças ou adolescentes membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família através de livros de chamadas, computando assim a frequência escolar.

Por fim, é a frequência escolar encarada como forma de direito/obrigação, uma vez que nossa legislação maior prevê o dever da família, sociedade e Estado assegurar, prioritariamente, à criança e adolescente, o acesso à educação. Dessa forma, cumpre o Estado o seu papel criando programas que possibilitam o acesso à educação, mesmo que tal direito esteja condicionado à frequência escolar por parte da criança e adolescente beneficiária do programa bolsa família, onde se faz presente a necessidade do acompanhamento da família no processo.

Sendo um tema de extrema importância e relevância, abraçado pela Constituição Federal de 1988 no seu capítulo da Ordem Social, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a educação deve ser entendida como prioridade, o que faz o Estado através da oferta de diversos programas, entre eles o Programa Bolsa Família, buscando fazer valer o direito a todos àqueles que preencham os requisitos adotados para a aquisição do programa, como explanam intelectuais como Kant, Foucault e outros que se preocuparam em atestar as obrigações do Estado.

A pesquisa foi baseada nos ensinamentos dos doutrinadores Pedro Ribeiro Viscardi (2018), Lenir Aparecida Mainardes da Silva, Silvana Souza Netto Mandalozzo e Jussara Maria Rosa Mendes (2014), e organizadores do IPEA (2014).

2. A SEGURIDADE SOCIAL

A Seguridade Social é definida na Constituição Federal de 1988, no artigo 194, *caput*, como um "conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social".

Através da Seguridade Social se pretende alcançar uma sociedade livre, justa e solidária, para erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos. Tais diretrizes encontram-se fixadas na própria Constituição Federal no artigo 3º. O sistema de Seguridade Social visa a garantir que o cidadão se sinta seguro e protegido ao longo de sua existência, munindo-lhe da assistência e recursos necessários para os momentos de maior diversidade encontrados.

Com o advento da Lei nº 8.212/91 passou-se a ter disponíveis para aqueles que atendam aos critérios estabelecidos, auxílios que visam atender às necessidades sociais tanto de maneira preventiva quanto em casos emergenciais.

Com isso, Silva, Mandalozzo e Mendes (2014, p.81), *apud* Foucault (2008, p.285) descrevem que:

> Uma necessidade imperiosa que, articula ao jogo do neoliberalismo, passa a demandar ações de Estado sobre determinada população, cujas ações passam a ter o papel de intervir e "assistir os que deles necessitam naquele momento, e somente naquele momento em que deles necessitam".

O neoliberalismo coloca que o Estado deve intervir em alguns momentos, sendo chamadas através dessas demandas imperiosas, em que há a necessidade da população. Pois, o jogo a que se refere o neoliberalismo, está associado a uma não intervenção permanente.

Portanto, a população mais carente faz jus ao benefício prestado pelo governo neoliberal, sendo este benefício, o Bolsa Família, uma intervenção do Estado, sendo assim, nesse caso específico, uma intervenção que busca a proximidade das crianças à educação, sendo desta forma, uma demanda imperiosa.

A Seguridade Social deve atender aos interesses do cidadão, assegurando-lhe os direitos à saúde, previdência e assistência social, e por se tratar de caráter público, também apresenta princípios, os quais são organizados de acordo com a necessidade social, sendo a base para embasar as regras.

Conforme explana, Vianna (2012), os Princípios da Seguridade Social, amparados pela Constituição Federal de 1988, advêm da Organização Internacional do Trabalho (OIT), organizada pelo professor Carmelo Mesa-Logo, que desenvolveu importantes estudos na área da Seguridade Social, em especial sobre os princípios que regem está. Então ele destaca, Princípio da Uniformidade e Equivalência dos Benefícios e Serviços às Populações Urbanas e Rurais, Seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços, Irredutibilidade do valor dos benefícios, Equidade na forma da participação do custeio, Diversidade da base de financiamento, Caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, do governo nos órgãos colegiados.

Partindo da premissa de que a Seguridade Social deve acolher e proteger pessoas que dela necessitam, os princípios devem abranger e integrar de forma padronizada diante das situações que remetam ao enquadramento das pessoas que precisam. Assim, os princípios dão base para a formulação e direcionamento da Seguridade Social, ao mesmo tempo limitam a atuação de quem aplica e interpreta.

Diante disso, o Estado é o fio condutor para os princípios perante à Seguridade Social, fazendo-se eficiente no que os beneficiários precisam.

Acoberta pela Constituição Federal, a saúde é um direito de todos e dever do Estado, é reforçada como direito fundamental também, pela Seguridade Social, através da lei nº 8.080/90, dispondo sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, o então, Sistema Único de Saúde (SUS), mantido pelo Poder Público.

De acordo com Vianna (2012, p.24), a previdência social abrange o regime geral, o qual são todos os trabalhadores vinculados à Consolidação das Leis de Trabalho (CLT):

> A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e atenderá, nos termos da lei, à cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte, idade avançada, proteção à maternidade, especialmente à gestante, proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário, salário-família e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda, pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes, conforme a regra matriz que está estampada no artigo 201 da Constituição Federal.

Em sequência, a assistência social, é direcionada aos programas assistenciais, centros de referência e outros serviços de atendimentos, para a população que necessita de um atendimento especializado.

Conforme, descreve o artigo 203 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à Seguridade Social, e tem por objetivos:
>
> I a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
>
> II o amparo às crianças e adolescentes carentes;
>
> III a promoção da integração ao mercado de trabalho;
>
> IV a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
>
> V a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Nesse sentido, a letra da lei informa que é por meio da assistência social que se efetiva o Programa Bolsa Família entre outras ações oferecidas em Centros de atendimentos, com tal incentivo é acompanhada a vida social das famílias, bem como o acompanhamento na educação das crianças.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), O Programa Bolsa Família é um dos programas sociais garantidos pelo poder público, que oferece auxilio para as famílias que não tem condições de uma vida digna, através de um valor simbólico, onde em contrapartida o Estado requer e exige algumas condicionalidades, para que de fato haja participação de ambos, sendo um dos requisitos que a família deve cumprir, e que é de extrema necessidade, é a obtenção de frequência escolar dos alunos de 4 a 17 em no mínimo de 85%, para obtenção do PBF.

A educação está amplamente contextualizada na Constituição Federal de 1988, também na Lei de Diretrizes e Bases LDB, também no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, portanto, se trata da obrigação do Estado e da Família, o qual precisa de investimentos para que tais garantias sejam aplicadas no cotidiano de muitas famílias e, assim, tenha um resultado positivo, corroborando para a eficácia social.

Portanto, a assistência social contribui para a redução da miséria no Brasil, por meio de programas que cumprem determinações legais, implantados sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social.

2.1. A LEGISLAÇÃO VIGENTE

A legislação que fundamenta a Seguridade Social se originou diante de muitas batalhas, por meio de Convenções Internacionais e acordos, como, por exemplo, a Organização do Trabalho Internacional (OIT), Direitos do Homem, entre outras leis que impulsionaram a preocupação voltada à Seguridade Social.

Segundo Sergio Pinto Martins (2015), no Brasil, a Constituição de 1891, foi a primeira a fazer referência a questão da aposentadoria, e somente aos funcionários públicos, já a Lei Eloy Chaves, criou caixas de aposentadoria e pensões aos ferroviários.

A partir de então, as novas Constituições que foram se aproximando após esta data, trouxeram mais regras, envolvendo fundos do sistema e mais beneficiários. Assim, outras leis e decretos foram instituídos com mais recursos e benefícios em prol do cidadão.

Tendo em vista, a publicação da Constituição Federal em 1988, o autor Martins (2015, p.6), afirma: “tendo todo um capítulo que trata da Seguridade Social (arts. 194 a 204), a Previdência Social, a Assistência Social e a Saúde passaram a fazer parte do gênero Seguridade Social”.

Cada Instituto da Seguridade Social foi criado por lei e organizado conforme cada especificidade.

Nesse sentido, Vianna (2012), compreende que, a lei nº 8.212/91, a qual versa sobre a organização da Seguridade Social, veio cumprir a determinação da Constituição Federal de 1988, perante o artigo 194 e ainda no artigo 5º, Capitulo II do Título VIII, sobre a organização em Sistema Nacional de Seguridade Social.

Então, a Seguridade Social apresenta regras e princípios, que se destinam à proteção social com incentivo do Poder Público e da sociedade, que presam pelos direitos da saúde, da previdência social e da assistência social, sendo incluídos nesta área o Programa Bolsa Família. Onde, João Ernesto Aragonés Vianna (2012, p. 47) aponta:

> As áreas de saúde, previdência social e assistência social são objeto de leis específicas, que regulamentam sua organização e funcionamento. Referidas leis são: Lei nº 8.080/90 saúde; Leis nºs 8.212 e 8.213/91 previdência social; e Lei nº 8.742/93 assistência social.

Portanto, a Seguridade Social, abrange as três áreas, onde cada uma apresenta políticas específicas, que amparam os Direitos Sociais.

3. O INSTITUTO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Em meados de 2003, o governo propôs programas dentro do Ministério da Assistência Social para auxiliar pessoas em condições de miséria, para que pudessem desfrutar de uma vida mais digna perante a sociedade, apesar de antes mesmo desse período, já serem conhecidas políticas públicas que acobertavam a vulnerabilidade, o foco dessa época foi o programa Bolsa Família, sendo seguido por outros programas. Sobre o assunto, descreve Martins (2012, p.134):

> A Assistência Social organiza-se pelos seguintes tipos de proteção:
>
> 1- Proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações da vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;
>
> 2- Proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa do direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos.

Considerando que a Assistência Social independe de contribuição, esta é concedida a quem dela precisar. Portanto, cabe ao Estado garantir a promoção e proteção ampla dos beneficiários, mediante os recursos estabelecidos.

Segundo Viscardi (2016), o Bolsa Escola surgiu em 1995 durante a gestão de Cristovam Buarque sendo uma das primeiras políticas públicas em que a educação foi contemplada, porém exigia que os beneficiários frequentassem a escola. Em 2001 o Programa Bolsa Escola (PBE), foi lançado na esfera Federal, mas sem perder o objetivo principal referente à educação. Já em 2003, o programa Bolsa Família, se tornou uma aglutinação de outros programas, sendo eles, o Bolsa Escola, o Vale Gás, Bolsa Alimentação, entre outros.

Considerando os programas referenciados acima, o objetivo desta "união de programas assistenciais", foi criar uma melhor e mais efetiva adesão para os beneficiários diminuindo a burocracia de acesso ao programa, e facilitando a fiscalização ao cumprimento dos requisitos para fazer jus aos benefícios de tais programas.

Tais programas tiveram seu início com a Constituição Federal, a qual se coloca como democrática e cidadã, como direito de todos e dever do Estado minimizar as desigualdades sociais, sendo esse um dos papeis da assistência social, como explica, Derzi (2014, p.50):

> [...] a conformação legal do programa está voltada à superação da extrema pobreza. A classificação do programa é, pois, segundo a legislação de regência, de benefício assistencial. Não obstante, não é favor assistencial que possa ser suprimido. O programa fundamenta-se naquele dever a que se referem Kant e tantos outros filósofos que o sucederam de o Estado combater a pobreza ostensiva, atendendo à construção da mínima dignidade humana. No Brasil, a assistência social é imposta pela Constituição, já nos seus artigos inaugurais (1o a 3o) e construída como direito social fundamental.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social, o qual é responsável pela prestação do serviço, o Bolsa Família é um programa que tem como objetivo principal combater a pobreza no Brasil. Com previsão legal, criado em outubro de 2003, o programa apresenta três eixos que preveem a superação de vulnerabilidade e pobreza, sendo um complemento da renda onde a família recebe um valor em dinheiro diretamente do Governo Federal. O acesso aos direitos à educação, à saúde, bem como a Assistência Social, depende do cumprimento às condicionalidades, como a frequência escolar, vacinas em dia, entre outras, que oportunizam além dessas o acesso a outros direitos e a articulação com outras ações, que estão relacionadas aquelas condicionalidades.

Diante dessa realidade, a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 que prevê o Programa Federal Bolsa Família, unificou outros programas sociais anteriores, garantindo um benefício para famílias que comprovassem a necessidade. Também regulamentado pelo Decreto n° 5.219 de 17 de setembro de 2004, onde estabeleceu os procedimentos em âmbito municipal, estadual e federal.

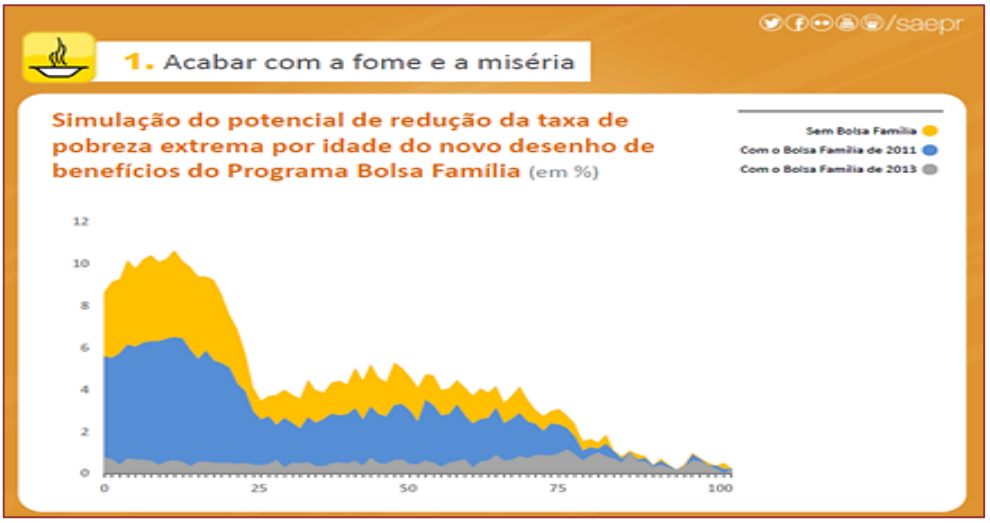
De acordo com Vianna (2012 p. 43), no 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio em 2008:

> [...] segundo Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPA), o Bolsa Família "tem um enorme impacto para reduzir aquela pobreza que é a mais grave de todas. O Bolsa Família vai aonde ninguém estava indo. Pela primeira vez conseguiu-se criar um canal de comunicação direto com a população mais pobre." Mesa-Lago demonstra "o impacto positivo notável desses benefícios na redução da pobreza e da indigência: 31% e 67% na Argentina em 1997; 24% e 21% na Costa Rica em 2000; e 19% e 69% no Chile em 2000". Os demais países latino-americanos que não adotam programas assistenciais, por outro lado, apresentam a incidência de pobreza mais alta entre 30% e 68% da população.

Com estes dados, houve grande declínio na pobreza brasileira, demonstrando assim quão eficientes podem ser os programas assistenciais quando implantados devidamente organizados, na busca da redução da desigualdade e garantindo os direitos fundamentais.

Á no 5º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, publicado em 2014, apresenta que a partir de 2012, foi modificado o desenho dos benefícios do Bolsa Família com o aumento do valor, introduzido pelo Programa Brasil Carinhoso. Então, se somar a renda *per capita* da família beneficiada pelo Programa Brasil sem Miséria não há instabilidade rejeitada para a superação da pobreza, isso com base na receita declarada.

Com isso, fica melhor demonstrado por meio do gráfico abaixo, apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico (SPI/MP), no 5º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.



Fonte:http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22538

Fica demonstrado pelo gráfico apresentado, que o número alcançado na redução da pobreza, teve seu início com a implantação do programa Bolsa Família em 2011, direcionado para a camada social que mais precisa de assistência por parte do Estado.

3.1. OS BENEFICIÁRIOS

Com o objetivo de reduzir a pobreza extrema por meio do acesso à educação, à alimentação e à saúde, o Programa do Governo Federal, o então Bolsa Família, busca inovar com mais investimentos e serviços que acompanhem a real necessidade da população. Ao mesmo tempo busca um preparo mais qualificado das pessoas envolvidas no projeto para melhorar o atendimento aos beneficiários.

Sendo assim, para a seleção dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), Barbosa e Corseuil (2014) apontam que é o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), e a Caixa Econômica Federal (CEF) quem realiza o pagamento e processa as informações, juntamente com os municípios que administram o Programa. Já a Secretaria de Renda de Cidadania (SERNARC) do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) se responsabiliza por ações específicas, entre elas a de estabelecer os critérios para a seleção dos beneficiários, bem como do responsável familiar, da renda obtida por cada família, além de desenvolver o questionário do Cadastro Único (CadÚnico), e ainda especificar os critérios que levam à suspensão dos benefícios, entre outras medidas.

Segundo informações obtidas no próprio site da Caixa Econômica Federal em 2018, mais de 13,9 milhões de famílias recebem o benefício, sendo esta uma estimativa nacional.

Conforme o IPEA existe um entendimento, entre os entes de prefeituras e do governo federal, os quais estão diretamente envolvidos no Programa quanto à necessidade da família preencher formulários, com objetivo de conter informações essenciais para a aquisição do benefício, pois é a partir desse formulário que será verificado se a família apresenta ou não os requisitos para ser beneficiária.

Através da Lei nº 1.836/2004, artigo 2º, constata-se os benéficos financeiros que o Programa oferece:

> I. o benefício básico, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza;
>
> II. o benefício variável, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza e extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, sendo pago até o limite de 5 (cinco) benefícios por família;.
>
> III .o benefício variável, vinculado ao adolescente, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza ou extrema pobreza e que tenham em sua composição adolescentes com idade entre 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos, sendo pago até o limite de 2 (dois) benefícios por família.
>
> IV o benefício para superação da extrema pobreza, no limite de um por família, destinado às unidades familiares beneficiárias do Programa Bolsa Família e que, cumulativamente:
>
> a) tenham em sua composição crianças e adolescentes de 0 (zero) a 15 (quinze) anos de idade; e.
>
> b) apresentem soma da renda familiar mensal e dos benefícios financeiros previstos nos incisos I a III igual ou inferior a R$ 70,00 (setenta reais) per capita.

A família é a beneficiária do Programa, sempre condizendo com cada realidade. Ao observar a letra da lei, há um diferencial entre os incisos para cada benefício. Diante disso, explica Satyro e Soares (2010, p. 32):

> As famílias cuja renda *per capita* for superior à linha de pobreza extrema, mas inferior à linha de pobreza (não extrema), fazem jus a um benefício variável, que depende do número de crianças com idade de zero a 14, até um máximo de três crianças por família. As famílias cuja renda *per capita* for inferior à linha de pobreza extrema têm direito a um benefício fixo, independentemente do número de pessoas na família, além de terem também direito ao mesmo benefício variável que as famílias cuja renda cai entre as linhas de pobreza e

> pobreza extrema. Desde julho de 2008, há também um segundo benefício variável, associado ao número de membros adolescentes na faixa de 15 a 16 anos que residam na família, até um máximo de dois adolescentes. O benefício é pago à mãe de família e, na ausência desta, a outro membro, como o pai. Há um número muito pequeno de casais no qual o pai é receptor.

Contudo, as situações de pobreza e extrema pobreza estabelecidas, comprovadas através da renda *per capita,* o que limita o benefício por família.

3.2. OS REQUISITOS PARA SER BENEFICIÁRIO

O foco do programa é atender as famílias em situações de pobreza, sendo uma "ajuda" do governo para superar os riscos sociais, tendo em vista, a garantia dos serviços públicos, e os direitos básicos de alimentação, saúde e educação.

Em pesquisa recente dados mostram quais as famílias consideradas pobres e extremamente pobres para participar do programa, (2018):

> As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R$ 85,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R$ 85,01 e R$ 170,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.

Dessa forma, os dados precisam estar atualizados no CadÚnico, para que o Governo Municipal atue junto à família.

A Lei 1.834/2004, aponta as condicionalidades, as quais definem também os requisitos para os beneficiários, na qual Derzi (2014, p.57-58) descreve:

> Segundo seu art. 3o, a concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento à saúde, à frequência escolar em estabelecimento de ensino regular e outras. O valor médio do benefício, no mês de abril de 2014, é de R$ 149,46 mensais por família (pago preferencialmente à mulher), e alcança aquelas que possuem renda média por indivíduo inferior a R$ 77,00 mensais, a depender do número de filhos e adolescentes ou gestantes (MDS, 2014).

As condicionalidades dentro da saúde são indispensáveis para que a família se conscientize em cuidar/evitar doenças, por exemplo, deve tomar vacinas, comprovando com o preenchimento nas carteirinhas, entre as gestantes também devem receber o acompanhamento necessário.

Já com a educação, que será abordado em item específico, sendo o objetivo do trabalho, que apesar da obrigatoriedade na legislação específica, ainda é necessário o cumprimento da frequência escolar, que é obrigação da família para que gere o direito ao beneficiário.

Contudo, cabe ao Poder Público, investigar e instigar a população beneficiada, pois na Constituição permite-se a proteção social universal e assim, colocada em prática requer melhor visibilidade do Programa.

4. A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Com a iniciativa do Programa Bolsa Família, o governo oportunizou para as pessoas pobres e em extrema pobreza, um direito com base na dignidade humana.

Os programas assistencialistas preveem a contrapartida dos beneficiários, chamando-os à responsabilidade social, através de condicionantes como a implementação ou manutenção de rotinas de saúde e educação. Conforme conceitua, Craveiro e Ximenes (2014, p. 26):

> A condicionalidade de educação do PBF exige frequência escolar de 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Isso envolve coleta, processamento e acompanhamento bimestral; ações articuladas entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do

> Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). A rede nacional de acompanhamento inclui os 5.570 municípios brasileiros, com aproximadamente 30 mil operadores do Sistema Presença do MEC. Mais de 1 milhão de pessoas trabalham para coletar e acompanhar, em cerca de 170 mil escolas, informações individualizadas de mais de 17 milhões de estudantes.

Para um estudo mais aprofundado sobre o tema, são necessários instrumentos como o CadÚnico, estatística do Censo Escolar, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e demais outras, para que haja uma correspondência dessas informações com os objetivos almejados do Programa Bolsa Família, (PBF).

O monitoramento da frequência escolar com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) se organiza perante parcerias entre as Secretarias Municipais/Estaduais de Educação, bem como com o Governo Federal por meio do Ministério de Desenvolvimento Social, (MDS), sendo uma troca de informações entre os entes, quanto a permanência escolar. Nesse sentido, Castro e Modesto (2010, p.157), afirmam:

> O objetivo principal é estimular a permanência e progressão escolar pelo acompanhamento individual dos motivos da baixa frequência (ou da não frequência) do aluno e sua superação, com vistas a garantir a conclusão do ensino fundamental e a continuidade dos estudos no ensino médio, em sintonia com os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Atualmente, mais de 14 milhões de crianças e adolescentes são acompanhados pelo monitoramento da frequência escolar em todas as regiões do país, por serem de famílias beneficiárias do PBF.

Sendo uma condicionalidade na área da educação dentro do Programa Bolsa Família, é através do monitoramento, que se combate a infrequência escolar.

É um grande desafio para o Governo investir em políticas públicas que garantam frequência escolar, apesar da grande evolução na melhoria da educação em comparação com anos anteriores ao PBF, ainda tem muitos obstáculos que precisam ser ultrapassados, ainda mais por se tratar da vulnerabilidade social, pois aí que esses estudantes correm perigo, ao deparar com o atraso na aprendizagem ou com o desligamento da sala de aula por vários motivos socioculturais.

Na atualidade com os sistemas de informatização, Castro e Modesto (2010), explicam que para a operacionalização do programa foi constituído uma plataforma *web*, onde são lançadas informações na unidade escolar através do "Sistema Presença", com o objetivo de acompanhar a frequência escolar, as Secretárias de Educação juntamente com o MEC e o diretor da escola monitoram informações relevantes na vida escolar do beneficiário por meio de uma gestão compartilhada e descentralizada das condicionalidades. Com isso, é possível saber a justificativa/causa da infrequência escolar de cada criança/adolescente, para que sejam tomadas as devidas providências por meio da rede de proteção infantil. Outro método importante, é o "relatório de frequência Pelo Número de Identificação Social", sendo um parecer de frequência dos beneficiários limitados por dois anos ou dez períodos de coletas.

Como visto, em casos de faltas escolares, a família precisa comparecer na instituição apresentando os motivos. Em casos de descumprimento, a assistência social deve fornecer o apoio técnico para dar orientações, já que a mesma tem um papel relevante para intervir diante de situações que contrariem a permanência do aluno na escola

Este é um trabalho conjunto entre família, escola, assistência social e Secretarias de Educação, pois se o aluno recebe um benefício para melhorar suas condições de vida dentro da sociedade, já que estava em condições de vulnerabilidade, deve-se voltar o olhar para que seja bem atendido no ambiente escolar e assim permaneça na escola.

Nesse sentido conceitua Castro e Modesto (2010, p.160):

> Sinaliza-se, portanto, que o objetivo da permanência na escola está sendo atingido, o que remete à perspectiva objetiva da aprovação, progressão escolar e conclusão dos níveis de ensino. O fato de o resultado da taxa de abandono escolar ser melhor para os beneficiários do PBF do que para o resultado geral nacional é bastante emblemático, especialmente por se tratar de alunos em situação de pobreza, que historicamente sempre apresentaram indicadores educacionais piores do que os resultados nacionais. Vislumbra-se que essas

> crianças podem conseguir um percurso educacional regular, com perspectivas concretas de conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio, rompendo com ciclos históricos de exclusão educacional da geração de seus pais.

As condicionalidades do Programa Bolsa Família, são benéficas para a permanecia escolar do aluno, pois com a educação pode-se minimizar os problemas relacionados ao analfabetismo, bem como a evasão escolar, auxiliando assim, na possibilidade de progredir no campo educacional.

A educação compõe um dos Direitos Fundamentais da criança e do adolescente, devendo ser assegurada pelo poder público. Assim com amparo legal sobre o acesso à educação e com o objetivo de oportunizar todas as crianças e adolescentes ao conhecimento para o desenvolvimento humano. Com isso, a Constituição Federativa do Brasil expõe em seu artigo:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

A lei de diretrizes e bases da educação (LDB), corrobora com a constituição no Título II, dos princípios e fins da educação nacional, onde quer preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania, assim, destaca:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe sobre o atendimento prioritário, na execução dos serviços públicos, dentre eles as políticas públicas, como pode ser observado em seu artigo 4º:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
>
> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
>
> b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
>
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
>
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil 1990)

Ainda no estatuto da criança e do adolescente está expresso em seu capitulo IV, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, sendo requisitos para o processo cognitivo, físico, dentre outros. Com tudo, é preciso que o Estado utilize estímulos para dar embasamentos que viabilizem o desenvolvimento integral do educando. Assim, descreve:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escolar.

Portanto, cabe ao Estado buscar meios para a superação de barreiras existentes na sociedade, que acabam distanciando os excluídos dos acessos aos bens e serviços, como é o caso da inclusão escolar, por meio do direito à educação.

A escola procura fazer uso dos mecanismos de controles disponíveis, ao mesmo tempo em que alerta aos pais quanto às penalidades a que estão sujeitos pela infrequência do aluno. Com isso, a Bolsa Família contribuí para sanar necessidades econômicas das famílias, e precisa do compromisso dos pais com a

educação dos filhos. Sendo que ao aproximar a família do Direito, este se torna um meio para exigir e instruir a família sobre as ações do Estado.

5. CONSIDERAÇOES FINAIS

O estudo da presente pesquisa possibilitou uma análise sobre a frequência escolar como requisito para obtenção do programa bolsa família. Foi necessária a elaboração de uma integração entre recursos didáticos e as dificuldades encontradas durante a pesquisa, pois sendo um tema muito debatido por intelectuais contra e favorável ao governo, este tema especificamente na educação é pouco estimulado por pesquisas científicas na área do direito, sendo necessária a pesquisa mais influente apresentada no site do próprio governo.

De um modo geral, como direitos sociais descritos na Constituição Federal, abarcados pela seguridade social e de forma específica acatada na área da assistência social, a fim de implementações de políticas públicas, os programas sociais objetivam um direito social, entre eles o programa bolsa família, onde está o direito de acesso à educação como uma das condicionalidades para a aquisição da bolsa.

Essa ajuda do governo, a fim de minimizar as desigualdades sociais, faz jus a uma constituição cidadã, que dá tratamento a sociedade conforme a necessidade de cada um, de acordo com o princípio da isonomia.

Portanto a frequência escolar de crianças e adolescentes é um direito à educação amplamente descrito em leis específicas, que precisam de monitoramentos e incentivos federais para o conhecimento educacional.

O tema pesquisado tem relevância para o meio jurídico, social e acadêmico, ficando evidente a importância da pesquisa ao investigar uma proposta do governo frente aos direitos sociais, bem como ao envolver a teoria e a prática por meio de estudos no conhecimento dessa realidade, alcançando assim os objetivos propostos e futura continuidade desse trabalho para o aprofundamento nessa pesquisa.

Com isso, a pesquisa se deu através de artigos científicos, livros didáticos, leis e obras do governo sobre o tema que foram imprescindíveis para a construção do trabalho, por meio de abordagem especificas sobre o contexto social apresentado.

Dada a significância do tema, é preciso demonstrar que independente de qual governo assuma o poder, independentemente da ideologia, este deve investir em políticas públicas para quem delas precisar, assim, para que o povo conheça seus direitos e tenha base para evoluir no futuro.

REFERÊNCIAS

[1] Barbosa, Ana Luiza de Holanda; Corseuil, Carlos Henrique. Bolsa Família, escolha ocupacional e informalidade no Brasil. Programa Bolsa Família : uma década de inclusão e cidadania : Sumário executivo / organizadores: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. – Brasília : Ipea, 2014.87 p. : gráfs., mapas.

[2] Brasil. Caixa Econômica Federal. . **Bolsa Familia.** Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 24 jan. 2018.

[3] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[4] Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília; MEC,1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[5] Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília; MEC, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[6] Brasil. Senado Federal. Programa Bolsa Família: Lei nº 10.836 de Janeiro de 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 27 nov. 2017. Castro, J.A.; Modesto, L. (Org.). Bolsa família 2003-2010 : avanços e desafios. Brasília: Ipea, 2010.

[7] Craveiro, C.; Ximenes, D. Dez anos do programa bolsa família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no brasil. Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Governo Federal, organizadores: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. Brasília : Ipea, 2014. 87 p. : gráfs., mapas.

[8] Derzi, Misabel de Abreu Machado. Guerra fiscal, bolsa família e silêncio: (Relações, efeitos e regressividade). UFMG. Revista Jurídica da Presidência Brasília v. 16 n. 108 Fev. 2014/Maio 2014 p. 39 a 64. Disponível em: https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/viewFile/42/33. Acesso em: 27 de nov. 2017.

[9] Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo. Atlas, 1995.

[10] Martins, Sergio Pinto. Direito da seguridade social. 32 ed. São Paulo: Atlas, 2012

[11] Santos, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 5 ed. Rio de janeiro: DP & A, 2002.

[12] Satyro, Natália: Soares, Sergei. O programa bolsa família: desenho institucional e possibilidades futuras. (Castro, Jorge Abrahão.; Modesto, Lúcia:. Bolsa Família 2003 2010: avanças e desafios). (Org). Brasilia: IPEA, 2010. 2 v.

[13] Silva,L.A.M.; Mandalozzo, S.; Mendes, J. M. R. Trabalho e proteção social. Ponta Grossa: Estudio Texto, 2014.

[14] Vianna, João Ernesto Aragonés. Curso de direito previdenciário. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

[15] Viscardi, Pedro Ribeiro. Uma análise institucional das condicionalidades do programa bolsa família. UFJF. Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História. V.2, n. 3. Jan/Jun.2016, p 206 a 224. Disponível em:http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D8.Pedro pdf. Acesso em 25 de jan. 2018.

Capítulo 19

Os desafios da política de cotas na Educação Superior Brasileira no SéculoXXI

Ana Paula Souza do Prado Anjos
Marilde Queiroz Guedes

Resumo: A política de cotas para ingresso na educação superior enquanto ação afirmativa propicia diversas abordagens. Este trabalho tem por objetivo analisar os desafios para consolidação da política de cotas na educação superior a partir da conjuntura social brasileira no final da segunda década do século XXI. Para realizar tal estudo, inicialmente será analisada a história e os avanços dessa política, em seguida a contribuição das cotas para democratização da educação superior no Brasil, e por último, os desafios no processo de consolidação dessa política afirmativa a partir da produção biográfica existente e de dados disponibilizados por órgãos governamentais. Os resultados da pesquisa apontam, que a política de cotas para ingresso na educação superior tem obtido resultados significativos o que propiciou sua expansão para universidades federais através da Lei nº 12.711/2012, e está em processo de consolidação. Entretanto, sobressai como desafios: o aprimoramento dos instrumentos de validação para ingresso, criação de programas mais sólidos pelas universidades para promover a inclusão dos cotistas, ampliação da política de cotas para formação continuada, diminuição da discriminação racial e evitar retrocesso como as tentativas de extinção das cotas raciais por projetos de leis. Os resultados evidenciam também que a extinção dessa política causará retrocesso no sistema educacional e diminuirá as condições para redução das desigualdades socioeconômicas, educacionais e racial no país.

Palavras-chave: Cotas. Educação Superior. Democratização. Desafios.

1. INTRODUÇÃO

As cotas para ingresso na educação superior fundamentam-se no princípio da isonomia, e parte da concepção de justiça defendida por Aristóteles (2004), tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade. As pessoas que vivem em situações desiguais quando concorrem a algo nas mesmas condições, certamente estará em desvantagem e a desigualdade continuará perpetuando. Nessa perspectiva, as ações afirmativas configuram como uma maneira de colocar essas pessoas no mesmo patamar de concorrência.

A política de cotas para ingresso na educação superior tem alcançado resultados significativos e possibilitado mudanças qualitativas na vida dos estudantes beneficiados, mas ainda apresenta lacunas e desafios. Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo analisar os desafios para consolidação da política de cotas na educação superior a partir da conjuntura social brasileira no final da segunda década do século XXI.

Para a realização do referido estudo, no primeiro momento foi analisada a história e os avanços da política de cotas, em seguida, essa ação afirmativa como instrumento de democratização do ensino superior no Brasil e, por último, os desafios no processo de consolidação dessa política afirmativa a partir das produções teóricas existente e de dados disponibilizados por órgãos governamentais. Para além de fazer uma exposição dos resultados e desafios da política de cotas, apontamos as possibilidades dessa ação afirmativa para redução da desigualdade na sociedade brasileira, visto que o acesso à educação promove melhores condições de trabalho, de acesso aos diversos direitos garantidos constitucionalmente e aos bens produzidos socialmente. A educação é um direito social básico para o exercício da cidadania.

2. EXPANSÃO DA PÓLITICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, o acesso à educação superior no Brasil esteve restringido às classes sociais que detinham maiores condições econômicas e capital cultural, restando às pessoas não brancas o acesso aos níveis mais básicos da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB trouxe uma nova perspectiva para essa realidade, ao intensificar a diversificação do acesso ao ensino superior, tirando a exclusividade do vestibular. A LDB deu vazão às vozes excluídas do direito à educação. Contudo, não podemos perder de vista a luta dos movimentos negros e sociais pelas ações afirmativas para diminuir tal desigualdade, que podem ser definidas como:

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2003, p 27).

As concepções sobre ações afirmativas no Brasil remontam a década de 40. Em 1945, na Convenção Nacional do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro) foi apresentada formalmente a primeira proposta de ações afirmativas, resultando no documento Manifesto à Nação Brasileira, que segundo Mendes (2013, p. 10) tinha a intenção de valorizar a representação do negro em todos os setores da sociedade e definia como uma de suas proposições: “lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares”.

Os registros de políticas públicas para democratização de acesso à educação superior para os segmentos menos favorecidos no período de 1940 a 2000 são escassos, mas pode se destacar algumas ações como: ampliação da quantidade de universidades na década de 60, a criação Crédito Educativo (CREDUC) em 1976 e reformulado sob a denominação de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 1999.

Os debates sobre as ações afirmativas se acentuaram a partir dos questionamentos realizados pelo movimento negro sobre a negação do direito a educação e denunciando a desigualdade de oportunidade devido o preconceito racial existente de forma camuflada no Brasil, inclusive, na III Conferência Contra a Xenofobia e Discriminação em Durban, ocorrida em 2001 na África do Sul. A denúncia realizada neste evento teve repercussão internacional e desvelou “a boa reputação da nação brasileira, que era até então tida como referência no manejo harmonioso das relações étnico-raciais em seu território” (Guarnieri e Silva, 2017, p.184).

No ano 2000, conforme dados do Censo do IBGE (2000), 46,5% dos brasileiros se autodeclaravam negros e pardos, a taxa de analfabetismo da população negra com 15 anos ou mais era 21,5% e entre os brancos

8,3%, enquanto o quantitativo de adultos graduados era muito baixo. A representação percentual de graduados em nível superior restringia a: pardos (2,4%), indígenas (2,2%), pretos (2,1%), brancos (9,9%) e amarelos (26,9%).

A partir desse período, diversas universidades estaduais brasileiras passaram a implementar cotas sociais ou raciais, apesar da ausência de uma lei nacional que regulamentasse nem tornasse esse tipo de ação afirmativa uma política de Estado. A primeira instituição a implantar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, em decorrência de uma lei estadual aprovada em 2001, que garantia 40% das vagas para alunos egressos de escolas públicas. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi pioneira a instituir a política de cotas para afrodescendentes em cursos de graduação e pós-graduação em 2003, com a Resolução nº 196/2002, garantindo 40% das vagas a candidatos pardos e negros. Em 2008 estendeu as cotas para os indígenas (5% das vagas). A Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira universidade federal a destinar vagas para negros no vestibular em 2004.

Segundo Guarnieri (2008), no período de 2003 a 2006, 43 universidades aderiram às cotas, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com ações afirmativas para ingressantes. Apesar das críticas em torno desta política, os movimentos sociais persistiram na exigência de torná-la uma política de estado, visto que as cotas configuravam como ações isoladas e específicas nas universidades.

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional foi aprovada em 2012, a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas em 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação a alunos que tenham cursado todo ensino médio na rede pública. Desse total de vagas reservadas, 25% são destinadas a estudantes cuja renda familiar seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e os outros 25% a estudantes que possuem renda maior do que essa. O preenchimento das vagas leva ainda em consideração o percentual de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência presentes no estado ou município, conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar dessa lei não se caracterizar por cota racial, tem beneficiado muitos alunos afrodescendentes.

A política de cotas não garante mudanças imediatas e eliminação da desigualdade, mas contribui para a melhoria da qualidade de vida e acesso a novas oportunidades. Oliveira (2013, p. 310) comunga com a ideia das mudanças ocorridas no panorama de acesso ao ensino superior com a lei de cotas pois, "procura eliminar parte do elitismo por curso e por área de conhecimento, que historicamente marcou o ingresso na educação superior brasileira".

Utilizando de sua autonomia universitária, a UNEB envidou esforços para incluir outros grupos sociais excluídos do processo educacional, ao aprovar a Resolução Nº 1.339/2018, garantindo os seguintes quantitativos de vagas no sistema de cotas nos cursos de graduação e pós-graduação**:**

I- 40% (quarenta por cento) para candidatos(as) negros(as);

II- 5% (cinco por cento) de sobrevaga para candidatos(as) indígenas;

III- 5% (cinco por cento) de sobrevaga para candidatos(as) quilombolas;

IV- 5% (cinco por cento) de sobrevaga para candidatos(as) ciganos(as);

V- 5% (cinco por cento) de sobrevaga para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades; e,

VI- 5% (cinco por cento) de sobrevaga para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros (UNEB, 2018).

Considerando a universidade como lócus de inclusão, respeito à diversidade, construção do pensamento crítico, produtora de conhecimento e de novas perspectivas de mudanças sociais, culturais, econômicas e educacionais, a implantação das ações afirmativas através das cotas tem promovido uma revolução silenciosa sem precedentes.

3. ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Com a instituição das políticas de cotas, as primeiras universidades que as implementaram têm alcançados significativos índices de inclusão. Segundo dados disponibilizados nos sites das: UNEB, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da UNB, os percentuais de discentes cotistas matriculados em 2017 foram, respectivamente, de 41,06%, 30,0% e 50,6%. Segundo dados do PNAD (2018), o percentual de

pretos e pardos matriculados entre 2012 e 2017 aumentou respectivamente em 52,1% e 37,7%.

Tabela 1- Taxa líquida de matrícula por raça/cor no Brasil (2012-2017)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	16,6	17,1	18,2	19,3	20,7	19,9
Brancos	24,1	25,0	25,7	27,1	28,4	27,9
Pretos	9,4	9,2	10,6	12,3	13,8	14,3
Pardos	10,6	11,3	12,6	13,7	15,2	14,6

Fonte: IBGE/Pnad Continua, 2018

Os resultados positivos do sistema de cotas não restringem apenas ao ingresso. Apesar das dificuldades socioeconômicas e de defasagem de aprendizagem na educação básica, tem sido registrada uma taxa menor de evasão dos discentes cotistas comparados aos demais, independente da forma de ingresso – vestibular ou SISU.

Os resultados obtidos em provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e em avaliações realizadas pelas próprias universidades têm demonstrado pouca diferença no desempenho dos estudantes cotistas, conforme aponta as conclusões da análise dos resultados do ENADE de 2012 a 2014 realizada por (Wainer e Melguizo, 2017, p. 13) "não há diferença prática entre o conhecimento de alunos cotistas e o de seus colegas de classes não cotistas ao final do curso, se assumirmos que o exame do Enade mede tanto habilidades gerais de raciocínio como conhecimentos específicos do curso".

Outro resultado considerável foi a adesão das universidades à política de cotas aprovada em 2012. A meta do governo seria a implantação gradual da lei em quatro anos. De acordo com dados do MEC, em 2013 o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014 e em 2015 atingiu a meta de oferta de 50% das vagas. Do percentual de 2013, os negros representavam 17,25% dos matriculados e em 2014 chegou a 21,51%.

A maioria das instituições de ensino superior em todas as esferas (municipal, estadual ou federal) recebe ingressantes cotistas seja por meio de programas próprios ou de adesão ao SISU, o maior processo seletivo do país. No primeiro semestre de 2019 foram ofertadas 235.461.000 vagas em 130 cursos no Brasil, sendo 228.775.000 inscritos aprovados, dos quais 113. 434.000 ocuparam as vagas para cotistas.

4. DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇAO DA POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL

A consolidação das políticas públicas exige tempo de experiência, ações contínuas, avaliações constantes do processo e resultados, investimento financeiros, entre outras medidas. A experiência e os resultados obtidos pelas primeiras ações afirmativas instituídas pela UNEB e a UERJ foram primordiais para discussão e aprovação da Lei nº 12.711/2012.

Há que se registrar, na convergência dos avanços para ingresso na educação superior, o que está previsto no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, na Meta 12 que pretende elevar a taxa bruta de matrícula neste nível de ensino para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos 40% de vagas públicas. Assim, propõe na estratégia 12.9 "ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei" (Saviani, 2014, p. 47). Como se vê, o PNE reforça a legalidade das políticas afirmativas como possibilidade de assegurar o direito ao ingresso na educação superior.

Para consolidar e oferecer melhores condições de ensino aprendizagem aos discentes afrodescendentes e indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação, a UNEB tem empenhando em promover a institucionalização de programas para garantir a permanência e dar maior visibilidade aos cotistas com a de criação da: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF); Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena – CEPITI; Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ; Revista Série Ações Afirmativas; Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN); Programa Afirmativo; e estabelecido prioridade nas vagas para residências universitárias e Bolsa permanência. As demais instituições que criaram ou aderiram à política de cotas têm desenvolvido ações específicas para promover maior inclusão e integração dos discentes cotistas.

Como qualquer ação em processo, o sistema de cotas apresenta falhas que têm sido motivo de críticas e questionamentos até judiciais, especialmente, quanto ao processo de seleção e comprovação dos requisitos que categorizam os cotistas como descendente de determinada raça. Para evitar fraudes e a descredibilização da política de cotas, várias universidades instituíram Comissões de Validação da Autodeclaração de raça/cor.

Como o critério de classificação de raça no Brasil não se baseia no aspecto fenótipo (aparência física), tem-se registrado inúmeros questionamentos nesses processos de validação, visto que a autodeclaração só é validada se a aparência da pessoa apresenta traços afrodescendentes. Ainda que a intenção dessa etapa seja evitar fraudes, tem gerado muitos constrangimentos aos candidatos e constitui uma etapa a mais para os cotistas, que caso não seja cumprida, podem ser excluídos do processo seletivo.

Destaca-se também entre as críticas, a meritocracia. Alega-se que as cotas possibilitam o ingresso mais facilitado nas universidades não medindo, de fato, a capacidade intelectual dos candidatos. Esse discurso parte do interesse da manutenção de privilégios dos mais favorecidos em detrimento dos segmentos que mais necessitam das políticas afirmativas. Com o decorrer do tempo tem sido observado que nos cursos mais disputados, as vagas destinadas às cotas têm apresentado maior concorrência e com notas de corte altas. Em levantamento realizado no processo seletivo SISU 2019 foi verificado que 15% dos cotistas teriam notas suficientes para ingressar também pela ampla concorrência em cursos mais disputados.

A qualidade do ensino universitário não tem diminuído com o ingresso de cotistas, ao contrário, as universidades têm melhorado as posições nos rankings de pesquisa e produção científica. Segundo Vieira (2016), os alunos cotistas agarram-se a esta oportunidade como uma vitória pessoal contra todo um sistema de ensino que nunca os considerou, a não ser como objeto de pesquisa, e toda uma sociedade que os inviabiliza cotidianamente. Os cotistas têm demonstrado empenho para vencer os obstáculos que se impõe cotidianamente a continuidade dos estudos e obtenção do almejado diploma de nível superior.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) atestou a constitucionalidade do sistema de cotas para o ingresso em universidades brasileiras. Todavia, em 2019 já foram apresentados dois projetos com a intenção de extinguir a política de cotas para afrodescendentes. Um projeto no Rio de Janeiro (PL 470/2019) pelo deputado Rodrigo Amorim do PSL, que defende a reserva de vagas apenas para alunos da rede pública, deficientes físicos e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, entre outros agentes de segurança. No âmbito federal, foi protocolado projeto de Lei 1531/19 para acabar com o critério racial de reserva de vagas em universidades e institutos federais de ensino, pela deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA). Conforme a proposta, permanecem a cota para pessoas com deficiência e a cota social.

5. CONCLUSÕES

A política de cotas para ingresso na educação superior é resultado da luta incansável do movimento negro, e contou com a abertura das universidades para ser implementada, obtendo resultados significativos em menos de uma década. O empenho deste movimento propiciou condições favoráveis para a criação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas nas universidades e institutos federais, visando a combater a discriminação de grupos vulneráveis. A lei não é a garantia da efetivação de um direito, mas ela acende uma luz importante para se reivindicar, juridicamente, os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

As cotas, enquanto ação afirmativa, tem propiciado a democratização de acesso e permanência na educação superior, contribuído para o desenvolvimento de uma nação sólida e participativa, visto que possibilita a formação de mão de obra qualificada e maior contingente de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Apesar de ser difícil associar diretamente o crescimento econômico de um país a partir dos investimentos em educação, é possível inferir que maior acesso a uma educação de qualidade social possibilita outros tipos de desenvolvimento: humano, social, cultural, político, educacional, científico, etc.

O estudo revelou que a política de cotas para ingresso na educação superior no Brasil está em processo de consolidação e apresenta diversas possibilidades e desafios. Possibilidades de inclusão de maior quantidade de afrodescendentes, indígenas e outros grupos minoritários nas universidades, miscigenação do espaço universitário, ampliação de ocupação de cargos e funções de relevância social e econômica pelas minorias, redução a médio e longo prazo das desigualdades socioeconômicas e raciais.

Por outro lado, evidencia-se como desafios o aprimoramento dos instrumentos e critérios de comprovação dos requisitos raciais para validação do ingresso, conscientização da sociedade sobre a importância de respeitar e garantir o direito de todos à educação, criação de programas e ações mais sólidas pelas universidades para promover a inclusão dos cotistas, ampliação da política de cotas para formação continuada, diminuição da discriminação racial e combate aos privilégios e, principalmente, melhoria da qualidade da educação básica para que de fato todos possam participar com condições iguais dos processos seletivos futuros.

A extinção da política de cotas, certamente, causará retrocesso no sistema educacional brasileiro e diminuirá as condições para redução das desigualdades econômicas, sociais, educacionais e de raças no país. Daí a importância de continuarmos com as pesquisas, as discussões sobre este assunto, pois, apesar de haver jurisprudência, inclusive, no Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas, o debate ainda é bastante conflitante, as tensões entre os interesses mercadológicos da educação e a necessidade de democratização do acesso e permanência à educação pública superior continuam no centro das questões. Ratificamos a importância do papel da legislação e das políticas públicas à superação das desigualdades, de qualquer ordem, no Brasil.

Em tempos de tantos retrocessos na educação, ameaças aos direitos conquistados e uma intensa desobrigação do Estado para com suas responsabilidades sociais, fazer um contra discurso e manter a resistência ativa contra qualquer violação dos direitos civis são imperativos para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] Aristóteles. Ética a Nicômaco. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

[2] Gomes, J. B. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: Ação Afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Santos, R. E. dos; Lobato, F. (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

[3] Guarnieri, F. V. Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto – SP.

[4] Ibge. Censo demográfico – 2000. Rio de Janeiro: IBGE, p. 1-178, 2000.

[5] Ibge. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06/06/2019.

[6] Mendes, P. V. G. Ações afirmativas para afrodescendentes: as políticas de reserva de vagas na educação superior de Brasil e Colômbia. CLACSO: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. Buenos Aires, 2013. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2. Acesso em 01/06/2019.

[7] Oliveira, J. F. de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: Sousa, J. V. de (Org.). Educação superior: cenários, impasses e propostas. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 273-313.

[8] Saviani, D. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Campinas: Autores Associados, 2014.

[9] Uneb – Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1.339/2018. Disponível em: https://portal.uneb.br/reitoria/wp-content/uploads/sites/7/2018/07/1339-consu-reserva_vagas.pdf. Acesso em: 10/06/2019.

[10] Vieira, K. E. Justiça de cotas na universidade e competência moral. 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Educação e Sociedade). Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino–FAE, São Paulo.

[11] Wainer, J.; Melguizo, T. Políticas de inclusão na educação superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educ. Pesq*. vol. 44 São Paulo 2018. Epub 12-Jan-2017, *versão On-line*.

Capítulo 20

O Auto do Círio da Escola Vera Simplício: Uma ação pedagógica de protagonismo e valorização da cultura local

José Antônio Cardoso Souza
Simone de Oliveira Moura
Wagner Neves Magno

Resumo: Propõe-se apresentar a ação pedagógica intitulada Auto do Círio realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vera Simplício, em Belém (PA) desde o ano de 2014. A ação teve como proposta inicial desenvolver um trabalho interdisciplinar a partir das linguagens artísticas e do Atendimento Educacional Especializado, feito na Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de se apropriar de aspectos da cultura local ligados ao patrimônio imaterial que é o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, para desenvolver um processo de inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar. No segundo ano envolveu educandos, educadores e a comunidade do entorno da escola como moradores, a Universidade do Estado do Pará e a Fundação Curro Velho, possibilitando a valorização do patrimônio cultural local e o exercício do protagonismo infanto-juvenil e pretende, em sua terceira edição, promover a valorização da identidade, história, saberes, protagonismo e cultura amazônica.

Palavras-Chave: Protagonismo infanto-juvenil. Círio. Patrimônio Cultural.

1.INTRODUÇÃO

A globalização incide na sociedade de maneira a modificar o modo de pensar e agir de todas as pessoas. A esse processo Baumam (1999) chama de co-presença, nele cada pessoa está interligada como se fosse uma grande teia na qual o destino individual está estritamente ligado com o do outro ao ponto de que se os negócios de uma indústria nos Estados Unidos forem mal, podem de forma direta influenciar na mendicância de um andarilho, pois, seu provento de moedas não será ofertado pelo investidor dessa indústria no Brasil.

Os desafios impostos pela educação em nosso país levam a reflexão de como esse processo se dá. Percebemos que grandes mudanças na sociedade influenciaram a prática educativa, cabe ao professor o compromisso da ressignificação dessa prática, buscar novos saberes, contextualizar o ensino indissociável da aprendizagem e trazer para dentro da sala de aula o mundo vivenciado, derrubando os muros que separam a vida escolar das experiências cotidianas. Aprender é preciso, os conhecimentos já não podem vir somente dos livros didáticos e nem dos tradicionais planejamentos amarelados, as disciplinas não podem mais ser fragmentos de um conhecimento estático, a interdisciplinaridade está na base das discussões, cabe ao professor descer do púlpito do conhecimento inviolável, singular e trabalhar com seus pares, com professores e disciplinas, alunos e cargas sociais.

A escola torna-se o lugar da diversidade, deve cumprir a tarefa de minimizar conflitos, no entanto, muitas escolas continuam com o escudo imaginário da educação tradicional e inviolável.

Ao pensar nessa problemática e compartilhar as angústias vivenciadas na prática escolar que surge este trabalho, uma ação pedagógica que em *locus* conseguiu juntar as pontas dessa "colcha de retalhos" e teve como experiência exitosa, a primeira versão do Auto do Círio desenvolvida em 2014 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vera Simplício. Localizada na Rua do Una s/n, bairro do Telégrafo, na cidade de Belém, no Estado do Pará, atendia alunos do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio nos três turnos. Hoje atende apenas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental pela manhã e tarde. Trata-se de uma escola de pequeno porte, os alunos são, em sua maioria, de duas áreas periféricas da cidade: a Vila da Barca, região bem próxima à escola, situada às margens da Baía do Guajará, e o bairro do Barreiro, ambos com alto índice de violência, criminalidade e pobreza.

Por ser uma cidade muito ligada a valores tradicionais e ainda ter algo de provinciana, Belém mantém hábitos, costumes, tradições, culinária e toda uma diversidade de aspectos socioculturais muito importantes para a conservação de nossa história que é intimamente ligada a valores de fé e religiosidade. Embora este trabalho se baseie no círio, que é uma manifestação religiosa muito forte em nossa cidade, o enfoque principal de abordagem se dá pela experiência que envolve a arte e a cultura.

O conjunto de eventos que convergem para o Círio, segundo o turismólogo Silvio Lima Figueiredo (2005) em seu livro “Círio de Nazaré: Festa da paixão”, é caracterizado por uma efervescência de ações e comportamentos extremos chegando ao limite de sentimentos entre sacro e o laico, natural e sobrenatural, onde o sagrado e o profano, embora contraditórios, se completam em uma festa com muitos significados.

O autor faz questão de deixar claro a amplitude que o Círio representa, muito mais que apenas comércio, turismo e exploração econômica. Ele lembra que o sagrado, a estrutura social, a comunidade, a secularização e a socialização da festa, o lazer, a diversão, religiosidade e expressões culturais, todas estas práticas ficam abaixo da presença da santa como estrela maior da festa. Mesmo assim, esta multiplicidade de expressões e sentimentos, grandiosidade do imaginário, faz com que o Círio e a relação do homem com o sagrado se torne tão plural e abrangente e só o Círio e o carnaval são capazes de revelar tal gigantismo e hibridismo.

Estas formas de expressão e suas características, finalidade, forma de se manifestar, disciplina, tradição, devoção, envolvimento da comunidade, comércio, enfim, tudo que está relacionado ao Círio revela a existência de um tripé: religiosidade, festa/efervescência e a polissemia para os participantes.

> O círio escancara o imaginário do paraense transportando as representações cotidianas para os momentos festivos não-formais e não-cotidianos. Indo mais além, ele é uma forma de reafirmação do grupo social. Em tempos de fragmentação de identidades, o Círio de Nazaré é um acontecimento importantíssimo para a sociedade paraense. (FIGUEIREDO, 2005, p. 32)

Necessita-se do passado, da história, da memória, para que haja uma compreensão do presente. Mesmo diante de tudo isso, atualmente, ainda é possível identificar manifestações culturais como o Círio capazes de agregar pessoas de diferentes comportamentos, pensamentos e, até mesmo, crenças. Um lugar no qual todos participam à sua maneira.

> Encontra-se no Círio uma quantidade enorme de expressões culturais, múltiplas, representando a atual dimensão que o ritual desenvolveu. A festa traz coesão social, tão cara a rituais coletivos, onde se pode ver as caracterizações da cultura expressas nas ações da relação do homem com o sagrado, em função das comunidades onde o ritual está inserido. [...] O povo dança, come e brinca o tempo todo, tudo pela Santa [...] (FIGUEIREDO, 2005, p. 34-35)

O Círio de Nossa Senhora de Nazaré realizado em Belém, na capital paraense, recebeu em 2004 o título de Patrimônio Cultural do Brasil, estando entre os bens culturais registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN como o primeiro bem inscrito no Livro de Registro das Celebrações.

Na descrição contida no registro, as seguintes informações são apresentadas:

> A Festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará, é uma celebração constituída de vários rituais de devoção religiosa e expressões culturais, cujo clímax ocorre na procissão do Círio, no segundo domingo de outubro. Para os paraenses, é o grande momento anual de demonstração de devoção e solidariedade, de reiteração de laços familiares, assim como de manifestação social e política. O Círio de Nazaré apresenta uma estrutura complexa que agrega diferentes celebrações e festividades antes e depois do evento principal. [...] Destaca-se, contudo, que a celebração, desde a origem, está envolta por práticas profanas, entre elas a montagem de um arraial dedicado historicamente ao comércio de alimentos e produtos regionais. Os elementos sagrados e profanos que marcam a festa configuram uma face múltipla, a que estão associadas diferentes significações decorrentes da diversidade das formas de inserção no evento, da apropriação simbólica e da diferenciação social dos participantes. (IPHAN, 2004)

No mês de outubro a cidade de Belém gira em torno desse evento esperado ansiosamente por todos os paraenses e que fomenta o comércio local, principalmente pela quantidade de turistas que chegam à cidade, contudo, embora se fale de turismo como sendo algo que atrai pessoas de todos os lugares do mundo para Belém, não podemos deixar de citar as pessoas que vem de localidades próximas no interior do estado, principalmente os ribeirinhos que além de aproveitarem o evento para implementar suas rendas, trazem à tona um turbilhão de cores, formas, texturas e sabores, símbolos que são emblemáticos no festejo do círio, a exemplo das girândolas de cata-ventos, brinquedos de miriti, fitas de promessa, tucupi, o pato, a maniva e outros acessórios que compõem a configuração do festejo.

Desta forma, reitera-se o entendimento de que o Círio é uma festa de múltiplos significados que vão muito além da mera questão religiosa, entendida por como uma grandiosa manifestação da cultura e da identidade de uma sociedade, por fazer parte da vida e das práticas culturais mantidas e modificadas ao longo de séculos.

E foi a partir do entendimento dessa polissemia para os participantes e pensando justamente nestes valores culturais que surgiu a ideia de fazer o Auto do Círio na Escola Vera Simplício. E sua primeira versão o tema voltou-se para o direito à educação como um direito de todos, mostrado de forma crítica por meio de situações que ilustram as dificuldades vivenciadas por muitos em nossa sociedade.

Contudo, é importante destacar que o respeito a diversidade foi considerado principalmente ao desmembrar o religioso dos demais aspectos a serem trabalhados, para isso, além da inclusão dos alunos do AEE houve a necessidade de trabalhar os símbolos do círio como elementos expressivos da arte e da cultura locais para assim integrar e respeitar outras religiosidades dentro da escola.

Fotografia 1: Cortejo

Fotografias de Simone Moura, 2014

Fotografia 2: Personagem Agricultor (frame do vídeo)

Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 3: Adereço - santa

Fotografias de Simone Moura, 2014

Fotografia 4: Grupo parafolclórico Maruá

Fonte: Acervo pessoal

Por ser uma peça teatral, o Auto do Círio exigiu dos alunos trabalhos de desenvolvimento e técnicas de fala, movimento corporal, coordenação e musicalização que foram trabalhados separadamente por grupos respeitando a faixa etária, série, potencialidades e dificuldades individuais. Para as atividades que envolveram música e dança contou-se com a ajuda e intermediação de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Alves Maia, situada no mesmo bairro e que possui um grupo parafolclórico chamado Maruá, o qual fez parte do Auto se apresentando antes do início da peça e compondo o cortejo. Os professores de música Augusto Gomes Correa, também lotado na Escola Vera Simplício, e Rosilene Araújo dos Reis, além do professor de teatro Fernando Geovany Soares, compuseram a equipe junto com os professores elaboradores do projeto: José Antônio Souza, professor de Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncionais nos turnos da manhã e tarde, e Simone Moura, professora de Artes das turmas de 1º ao 5º ano/9 da manhã.

Na segunda edição, com a entrada de dois novos professores na escola – Wagner Magno, responsável pelas turmas de 5º ano, e Márcia Lima, professora de Artes do turno da tarde – a ação tomou proporções maiores, englobando a participação direta e indireta de todos os alunos dos turnos da manhã e tarde, direção, técnicos e professores, além da comunidade localizada no entorno da escola, os moradores e instituições vizinhas, como a Universidade do Estado do Pará, presente desde a primeira edição, e a Fundação Curro Velho, localizada na Vila da Barca. Neste momento, o protagonismo infanto-juvenil foi tomado como elemento condutor da ação.

Fotografia 5: Concentração no interior da escola

Fotografias de Simone Moura, 2015

Fotografia 6: Saída do cortejo

Fonte: Acervo pessoal

Fotografias 7, 8, 9 e 10: Diversos momentos da segunda edição do Auto do Círio da Escola Vera Simplício

Fotografias de Simone Moura, 2015

Fonte: Acervo pessoal

Em 2016, objetiva-se com essa ação valorizar a identidade, história, saberes, protagonismo e cultura amazônica, contribuindo para o despertar de educandos e educadores como sujeitos em todo o processo de construção.

Para isso, será necessário desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem mediante a construção coletiva, estimulando a participação ativa e/ou protagônica do educando como ator social ativo do processo; potencializar nos educandos a capacidade da criação a partir de práticas de leitura, performances, escritas, ludicidade e outras linguagens artísticas; tornar a interdisciplinaridade enquanto ação propedêutica no processo de ensino e aprendizagem.

O projeto "Auto do círio 2016" tem como características ações que são desenvolvidas durante todo o projeto. Em sua execução ocorrem oficinas de leituras dramáticas, teatro, pesquisa, oratória, expressão corporal (alongamento, respiração, jogos, relaxamento, psicomotrícidade), canto, dança,

musicalização, reuniões com pais e/ou responsáveis e lideranças comunitárias, visitas e mobilização da comunidade em geral.

Nesse sentido, a ação pedagógica Auto do Círio constitui-se também como uma ação interinstitucional, pois as parcerias com outras agências de atendimentos sociais, como universidades (Uepa), bombeiros, SEMMOB, conselho tutelar, movimentos sociais (grupo Parafolclórico MARUÁ), Secretaria de Cultura (Fundação Curro Velho), família e comunidade (entorno escolar), tornam-se necessária.

O projeto se materializa a partir de um tema que neste ano será "Semeando a misericórdia", associado às temáticas de cidadania e meio ambiente fomentados pela ação pedagógica "PedePlanta, Plante essa Ideia", proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade das ciências naturais, sociais e códigos de linguagem deste ano letivo.

Desta forma, a escola exercita no seu processo de ensino/aprendizagem uma construção teórico metodológica de valorização da identidade e diversidade cultural amazônica que há em volta da manifestação profano religiosa que constitui o Círio de Nazaré na cidade de Belém do Pará, movimentando de modo geral todos os setores e trabalhadores, sejam esses da cidade ou dos interiores a exemplo dos artesões e pequenos agricultores que se sustentam pela economia familiar produzindo matéria prima para os artesanatos e iguarias apreciadas nessa grande festa.

Outra característica desse projeto é a valorização de seus atores sociais (educandos, educadores e comunidade), colocando-os como protagonistas e tornando-os fundamentais no processo de construção, isto é, o educando ao compor esse trabalho não mede esforços para que o mesmo se realize e passa a se perceber como sujeito dentro da construção coletiva que é uma característica muito importante para a convivência em sociedade, além da valorização e reconhecimento dos produtores literários da Amazônia paraense, nesta edição o auto do círio, homenageia o Professor, Poeta e Escritor Juraci Siqueira.

Ao lançarmos a proposta da edição do "Auto do Círio 2016" compreendemos que esse projeto não é estático e que necessita da intervenção e contribuição de todos em um processo democrático, onde cada um desenvolva seu papel, ressignificando suas práticas no esforço conjunto para a construção do conhecimento de educandos e educadores.

REFERÊNCIAS

[1] Bauman, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

[2] Figueiredo, Silvio Lima (org.). Círio de Nazaré: festa e paixão. Belém: EDUFPA, 2005.

[3] Iphan. Bens culturais registrados. Disponível em <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf?idBemCultural=0_[d36_@18c5551n]8:m20852g0_[3y3p600001n]8:m209/$ghi*-wxy.;z@s1[v8:x3331n]8:m207#> Acesso em 07 de nov de 2014.

Capítulo 21

Educação do campo, mística e imaginário social: A importância da mística enquanto ação Pedagógica

Eunice Simões Lins
Márcia Medeiros Figueiredo
Dayanna Alves Cavalcanti

Resumo: Neste estudo pretendemos empreender uma reflexão de que a concepção de Educação do Campo proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo vai além da concepção de educação rural que se tinha, a saber, uma educação que considerava apenas a dimensão econômica. Ressaltamos que a nova concepção abrange a emancipação humana, o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos em questão, das relações socioambientais, do exercício da mística e também das organizações políticas. Partimos do pressuposto de que toda mística tem como sentido último a libertação das pessoas e que enquanto ação pedagógica pode atuar no enfrentamento de muitas questões vivenciadas no cotidiano. A análise empreendida neste estudo, parte de uma perspectiva de que o homem é o ser que cria símbolos para mediatizar suas relações com o mundo; assim buscamos compreender as questões que envolvem a educação do campo e identificar o imaginário social presente nos símbolos utilizados na mística realizada pelo MST. Para um aproveitamento significativo e chegarmos ao objetivo proposto, selecionamos a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e bibliográfica. Tal investigação observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los, e objetiva recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes diante de um determinado fato, assunto ou ideia. Designamos para este artigo a análise da bandeira de luta de tal movimento, a qual consiste no símbolo que circunda uma ideologia constituindo a mística do Movimento. Como resultado do nosso estudo foi possível descrever sobre a mística enquanto espiritualidade que liberta; bem como identificar o imaginário social presente no qual se insere a mística enquanto ação pedagógica no MST, que ensina e dá forças para que os sem-terra possam construir demandas e bandeiras de luta.

Palavras-Chave: Educação do campo; Mística; Imaginário Social; Ação educativa.

1.INTRODUÇÃO

O final dos anos de 1970 e o início da década seguinte no Brasil foram de extrema relevância para a emergência de "novos" sujeitos na história do país. O adjetivo "novo" referente aos sujeitos, não quer dizer que os mesmos não existiam, mas que as formas de manifestação em meio à sociedade se configuravam recentemente para o período. Assim, os "velhos" sujeitos emergiam com "novas" formas de atuar na sociedade.

Vale ressaltar que a participação dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, na elaboração de uma educação orientada para seus interesses é crescente desde a década de 1980, bem como, a importância da mística e a reivindicação da construção de escolas públicas em assentamentos de Reforma Agrária.

Por outro lado as políticas educacionais desenvolvidas depois do processo de industrialização do país caracterizaram o papel marginal que a Educação do Campo ocupou na história educacional brasileira, principalmente, durante o Regime Militar, quando esta foi pensada com o objetivo de atender as demandas do mercado industrial.

Porém no ano de 2001 foram aprovadas pelo MEC as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, o que marca como um símbolo da conquista dos movimentos sociais do campo que luta por uma educação que considere suas diferenças histórico-culturais.

Entretanto as experiências de luta do MST pela terra contribuíram para a construção de uma pedagogia que valorizasse as diferenças histórico-culturais do homem do campo. Nesta perspectiva a Educação do Campo está em movimento de (re)construção, tendo em vista que as experiências não são ações isoladas, mas encontram-se num intenso exercício entre teoria e prática.

Dentro da organização do MST foram criados setores que teriam como função acompanhar e elaborar propostas para o melhor desenvolvimento econômico e social de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária.

Um dos setores de destaque neste trabalho é o de Educação, que vem elaborando propostas pedagógicas para efetivar um ensino que sirva para conscientizar o homem da realidade em que está inserido. O objetivo da pedagogia do movimento é formar pessoas para o exercício da cidadania. Tal movimento concebe a educação como instrumento de transformação social e luta pelo processo de inclusão social e democratização dos direitos para população do campo.

Neste artigo, buscamos resgatar o significado místico do homem camponês, marginalizado e rotulado como atrasado, incapaz, até porque a proposta dos diversos movimentos sociais é pensar o campo sem precisar associá-lo ao modelo de desenvolvimento urbano.

Até porque é possível perceber o crescimento a partir dos anos 90 da participação dos movimentos sociais na discussão e formulação de uma educação diferenciada para o campo em nível nacional. As novas concepções de educação no campo, apesar de apresentarem-se ainda conservadoras, servindo de suporte para a desigualdade social, pelo menos no plano legal, favoreceram a criação de uma nova visão sobre o meio rural.

No que diz respeito à LDB 9.394/96 ao apresentar seu texto a preocupação em promover a desvinculação da escola rural dos meios e da performance da escola urbana, é possível perceber que a educação passa ser pensada à realidade do campo, dessa maneira, a práxis do homem ligada à ação pedagógica diferenciada passa no plano teórico a constituir a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, ou seja, crítico e politizado. A lei também prevê a adequação da estrutura curricular às especificidades do campo.

Os indivíduos do campo podem ser representados por pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. Tal população possui uma identidade própria, que, devido à industrialização e urbanização, foi aos poucos expropriada.

Nessa direção, buscamos apresentar a pedagogia da mística a partir das experiências do MST e de seus atores coletivos que se fortalecem pela espiritualidade para continuar a caminhada de lutas, de engajamentos e de busca constante por uma sociedade mais justa e solidária. Mística que se faz presente no dia-a-dia dos sem-terra os quais, espalhados pelo Brasil, unem-se numa comunhão esperançosa na luta pelos direitos sociais de Reforma Agrária, Educação, Saúde, Agricultura Familiar e, com isso, conseguem estremecer os palácios do poder constituído.

Há, portanto, uma nova visão de educação diferenciada para o campo, esta nova abordagem deve-se a práticas político-histórica reivindicativa dos movimentos sociais. A palavra campo faz-nos refletir sobre a heterogeneidade de indivíduos que mantém relações de sobrevivência com a terra, construindo, então, valores étnico-culturais e históricos particulares inseridos em processos de exploração e expropriação diferenciados. Entendemos que a luta dos movimentos sociais do campo no que diz respeito à educação é construir uma pedagogia

> [...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que organizados resistam contra a expulsão e a expropriação [...] (CALDART, 1997).

Desse modo buscamos identificar o imaginário social presente na mística do MST e compreendê-lo a partir da sua simbologia. Esclarecemos que o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueia livremente na memória e na imaginação. Ele é uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas; as imagens organizam-se de acordo com certa lógica, certa estruturação, de modo que a configuração mística do nosso imaginário depende da forma como arrumamos nele nossas fantasias, segundo (GOMES-DA-SILVA; GOMES, 2010, p. 100). É dessa configuração que decorre o nosso poder de melhorar o mundo, recriando-o, cotidianamente, pois o imaginário é o denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano (DURAND, 1997).

Situando a teoria do Imaginário, Gilbert Durand (2001) elabora a sua tese partindo da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, que considera a imaginação como "mestra do erro e da falsidade". Esta desvalorização é fruto da ciência moderna, cujo modelo, global e totalitário, nega o caráter racional, portanto científico, a todas as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas.

O pensamento pedagógico renascentista se caracterizou por uma revalorização da cultura greco-romana. Essa nova mentalidade influenciou a educação, necessária para todos os homens. Foi um momento fértil de grandes descobertas, tal como a invenção da imprensa por Gutenberg, a invenção da bússola possibilitando grandes navegações dentre outras descobertas.

Vale evidenciar também a reforma protestante, como a primeira grande revolução burguesa, que foi iniciada pelo monge agostiniano, Martinho Lutero (1483-1546), que transferiu a escola para o controle do estado nos países protestantes, uma escola pública. Como também a participação dos Jesuítas com seus planos, programas e métodos na educação, onde tudo estava previsto, desde a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, com seu lema "obediência ao papa até a morte".

Entretanto, é possível identificar no decorrer de toda a história certa resistência ou estranhamento aos estudos sobre a temática educação do campo/mística/imaginário, a partir de algumas marcas que ficaram depois da cisão do binômio igreja/educação. Outro fator também que contribuí para a resistência desta temática diz respeito ao lugar distinto que cada uma destas áreas vem ocupando ao longo dos anos, sendo alvo de resistência, desconfiança e tratada de forma cautelosa por alguns estudiosos.

Por outro lado, a Educação do Campo entendida como prática social é fundamental para a superação das injustiças sociais no campo, do analfabetismo e a baixa escolarização da população campesina. As políticas públicas educacionais permitem com que a sociedade direcione o olhar e, atribua importância a Educação do Campo para a transformação social.

De modo que, na perspectiva de reafirmar essa relação, educação do campo/mística/imaginário bem como em contribuir com um aprofundamento sobre a temática, foi que, formulamos nossa questão-problema: Qual o imaginário presente nos símbolos utilizados na mística enquanto ação pedagógica que ensina e dá forças para que os sem-terra possam construir demandas e bandeiras de luta?

Para responder nossa questão utilizamos o nosso plano de trabalho como uma forma metodológica de desenvolver o estudo por etapas, a compreender toda a dinâmica na qual se insere a mística enquanto ação pedagógica no MST e descrever a imagem que ressalta momentos de mística, identificando um os principais símbolos do MST – a bandeira.

2.METODOLOGIA

No mundo acadêmico, fazer ciência é importante para todos porque é por meio dela que se descobre e se inventa. Por meio das observações e do experimento, nós interferimos e alteramos a própria natureza e o

fenômeno observado. Nos dias de hoje, muitas áreas da ciência se sobrepõem de tal forma que estudiosos de áreas diferentes podem se dedicar a um mesmo tipo de problema, com pontos de vista distintos.

A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que nos conduz à descoberta de novos fatos e das relações entre as leis que regem o aparecimento ou ausência dos mesmos.

O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Por outro lado, cada abordagem ou busca admite níveis diferentes de aprofundamento e enfoques específicos conforme o objeto de estudo, objetivos visados e a qualificação do pesquisador.

A Mística apresenta significativa e crescente inserção na sociedade nacional, por razões de natureza política, histórica e sociológica, e dialoga, compatibilizando sua visão de mundo, com as religiões do cristianismo. Nosso objetivo consiste em descrever a mística enquanto ação pedagógica que ensina e dá forças para que os sem-terra possam construir demandas e bandeiras de luta e identificar nos símbolos que mais são utilizados o imaginário da experiência mística.

No intuito de alcançar o nosso objetivo, selecionamos a pesquisa *descritiva* por esta ter enquanto "objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 42). A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

Assim, esta pesquisa procura descobrir, com precisão possível, a frequência comum que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características, causas. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

A pesquisa descritiva engloba dois subtipos: a Pesquisa Documental e/ou Bibliográfica que tem como objetivo recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado fato, assunto ou ideia e a pesquisa de campo. Selecionamos para nosso estudo a pesquisa documental e/ou bibliográfica para nossa coleta dos dados, com abordagem qualitativa. Para realização deste artigo, delimitamos a bandeira do MST como recorte:

Figura 1 – Bandeira MST

Fonte: www.imagensmstnobrasil.br (2017)

Assim, analisamos a bandeira um dos símbolos que constitui a mística do movimento dos sem-terra, onde cada detalhe tem um significado ou uma representação atribuída por eles - os camponeses, com um sentido ímpar que os fortalece para continuação na sua caminhada de luta e os torna cotidianamente pessoas capazes de enfrentar qualquer obstáculo na busca de seus ideais.

Analisando a bandeira minuciosamente conseguimos identificar o significado de cada representação presente na mesma, onde a cor branca significa paz, compreendendo que somente ocorrerá com justiça social; a cor preta é o luto e uma homenagem a trabalhadores e trabalhadoras que lutam por uma sociedade justa, em que todos venha a tornar-se sujeitos de direitos; a cor vermelha é o sangue nas veias dos camponeses e a perseverança de gritar, lutar, combater os poderosos e que possam ser ouvidos a fim de que aconteça a reforma agrária, transformando assim a sociedade; o facão instrumento de trabalho, labuta, luta e resistência, perpassando o mapa e mostrando que o movimento não é local e sim

internacionalista; o mapa do Brasil representa a luta de todo o país do Movimento do Sem Terra e que a distribuição de terras com igualdade deve acontecer no país inteiro; a cor verde quer dizer a esperança que vive, devido a vitórias alcançadas na conquista de suas terras; trabalhadora e trabalhador representa a fundamental importância da participação ativa feita por mulheres e homens, por famílias inteiras nas lutas diárias com o intuito de conquistar seus direitos de cidadãos e uma vida com dignidade humana.

3.RESULTADOS

Figura 2 – Movimento MST

Fonte: www.imagensmstnobrasil.br (2017)

Compreendemos a mística-espiritualidade como sendo as motivações, os ideais, as utopias, a paixão pela qual se vive e se luta. Mística-espiritualidade é aquilo que contagia a caminhada. Os espiritualismos estão repletos de doutrinas, ritos, dogmas sem nenhuma paixão, ideais e vida. Falta-lhes o essencial da experiência com o sagrado.

A mística-espiritualidade possui a liberdade de espírito. Vale ressaltar que a mística é uma adesão pessoal a um projeto de vida a ser vivido em comum por um grupo social.

E partimos do pressuposto de que o **imaginário social** presente nesta mística expressa-se por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças tal como nos assegura Moraes (2002).

4.DISCUSSÃO

A partir da leitura efetuada sobre a mística da bandeira do MST foi possível identificar o imaginário social como elemento que ultrapassa o discurso racional, e sim um processo simbólico, bem como a força do ritual que possui, segundo Moraes (2002).

Entendemos que o imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade.

Portanto trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade como nos assegura Moraes (2002).

Nesta concepção, partimos do pressuposto de que é por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo, e ponderamos que é nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro segundo Moraes (2002).

5.CONCLUSÕES

A mística-espiritualidade é patrimônio de toda a humanidade, de todos os povos da terra. Toda e qualquer pessoa é animada por uma mística-espiritualidade que a contagia na caminhada. Alguns são contagiados pelos valores do Evangelho, outros pela sedução do mercado neoliberal, outros pela valorização da cultura perdida. Assim, a mística-espiritualidade não se refere somente às religiões. Ela é algo do próprio ser humano, que é um ser fundamentalmente espiritual-material. Então nos perguntamos em que consiste o imaginário da experiência mística? Será o encontro da razão última da existência ou a possibilidade de dar à existência um sentido.

Partimos do pressuposto de que a pedagogia da mística no MST pode ser um espaço de aprendizagem da escuta ao clamor que brota do silêncio de muitos, excluídos de ser gente, de serem pessoas humanas dentro desse sistema voraz baseado nas relações de produção capitalistas. Até porque para o MST, existe uma realidade clamorosa, realidade de seres negados em sua existência, que são os pobres, aqueles que escondem atrás do clamor desejado um profundo silêncio, sufocado e destruído. Pobres são os que des-vivem sua existência.

REFERÊNCIAS

[1] Bachelard, Gaston. A poética do devaneio. SP: Martins Fontes, 1990.

[2] Boff, Leonardo. O destino do homem e do mundo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

[3] Brandão, C. O que é educação? SP: Brasiliense,1981.

[4] Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo. Brasília, 2001.

[5] Brasil. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios/Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

[6] Caldart, R. S. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: RJ Vozes, 1997.

[7] Chaves, Iduina Mont'Alverene. Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola. Niterói/RJ: Quartet/Intertexto, 2000.

[8] Chevalier, Jean. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

[9] Damasceno, M. N. Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas do campo. IN: 16ª Reunião Anual da Anped. Nº06, 1993, Caxambu. Cadernos Anped. Caxambu: Anped, 1994. Pg 125-162.

[10] Demo, P. Avaliação qualitativa. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

[11] Durand, Gilbert. A imaginação simbólica. SP: Cultrix/EDUSP, 1988.

[12] Durand, Gilbert. A estrutura antropológica do imaginário. 2.ed.Martins Fontes: SP, 2001.

[13] Durand, Gilbert. O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. RJ: Difel, 2004.

[14] Fernandes, B. M. A formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

[15] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

[16] Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

[17] Gomes, Eunice Simões Lins. A catástrofe e o imaginário dos sobreviventes: quando a imaginação molda o social. JP: Ed. UFPB, 2011.

[18] Gomes-da-Silva, Pierre Normando; Gomes, Eunice Simões Lins. Malhação: corpo juvenil e imaginário pós-moderno. JP: Ed. UFPB, 2010.

[19] Moraes, Dênis de. Imaginário Social e hegemonia cultural. Disponivel em: http://www.acessa.com\gramsci\texto_impressao.php? id=297.

[20] Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2 ed. SP: Cortez; Brasília: DF: Unesco, 2000.

[21] Sanchez-Teixeira, Maria Cecilia Sanchez. Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anisio Teixeira. RJ: Quartet, 1990/1998, 96 p. https://www.google.com.br/Imagens+MST+no+Brasil http://www.mst.org.br/nossos-simbolos/

Capítulo 22

Rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI) como espaços de cuidado integral e educação emocional

Linda Siokmey Tjhio Cesar Pestana

Resumo: Esse artigo apresenta os fundamentos e o funcionamento das Rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI), que consistem em uma metodologia simples de cuidado integral e de pouco custo financeiro, fundamentadas sobre cinco pilares: o pensamento sistêmico, a teoria da comunicação, a antropologia cultural, a pedagogia de Paulo Freire e a resiliência. A TCI proporciona um espaço acolhedor, solidário e igualitário de educação emocional e cuidado holístico onde por meio de fala, escuta, olhares, toque, músicas, cheiros, sabores, momentos lúdicos e descontraídos que alimentam o corpo e o espírito, acolhem-se sofrimentos, perturbações e sentimentos para prevenir e curar enfermidades de várias naturezas, partilhar saberes e reconhecer redes de apoio na própria comunidade. Com regras simples e fáceis de serem aplicadas, as rodas de TCI abrem o espaço com atividades descontraídas e explicações sobre a relevância dessa prática; pessoas falam um pouco sobre o que as inquietam; todos sentem-se acolhidos para contextualizar suas emoções e escutar com atenção aos outros sem julgamentos, enquanto o grupo experimenta uma conexão de sentimentos que une e alivia. De forma empática, o grupo se solidariza e se identifica com a fala do outro, então, compartilha suas experiências e estratégias de superação, através de verbalização e alteridade curativas. Em meio a rituais de agregação, os participantes falam palavras ou frases que expressam positivamente o que cada um está levando da roda, num momento em que a fala de um fortalece e comove ao outro, sedimenta aprendizados, decisões e sentimentos saudáveis de autoestima, de senso de pertença e sentido para a vida. Ao invés de reforçar dependências e carências, a roda comemora o empoderamento, as competências e a resiliência que decorrem das dificuldades e dessa troca horizontal de saberes. Esse trabalho justifica-se pela necessidade atual de espaços de cuidado integral e educação emocional, e segue a metodologia da pesquisa bibliográfica, com esclarecimentos e citação de exemplos práticos e resultados documentados que confirmam a eficiência dessa técnica.

Palavras-chave: Terapia Comunitária Integrativa, solidariedade, resiliência.

1.INTRODUÇÃO

A Terapia Comunitária Integrativa (TCI) consiste numa prática recém incluída (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO/2017) na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) do Sistema Único de Saúde (SUS). As rodas de partilha são uma ferramenta terapêutica eficiente de inclusão e resgate, adequado ao contexto do SUS, por participar de uma visão e prática político-social transformadora de profissionais e de pacientes no cuidado mental dentro da Atenção Básica em várias regiões brasileiras (FERREIRA FILHA, 2008).

Diante das crises inevitáveis da vida, a roda de partilha ameniza a sensação de abandono e insegurança, reforça a autoestima e a capacidade de superação, integra e reforça o sujeito como autônomo, resiliente, solidário e corresponsável na formação e transformação da realidade; a resiliência que brota dos momentos críticos, previne as manifestações de violência e transtornos físico-mentais decorrentes do sofrimento (BARRETO, 2008, p. 27-32, 128), e participa do resgate da integralidade humana sufocada pelo contexto urbano tecnológico, frio e utilitarista, que diminui a espiritualidade e a humanidade na capacidade de amar, de comover-se e de sentir a dor do arrependimento, conforme apontados por Noé (2004, p. 5-6).

Dentro da PNPIC, a roda de TCI previne de forma acessível, satisfatória, com baixo custo operacional e amplo alcance, as crises relacionadas ao cotidiano de pobreza, abandono, insegurança e baixa autoestima (MORAIS, 2010, p. 21). As etapas da roda e os pilares da TCI corroboram a proposta atual de cuidado integral na saúde pública, com alívio do sofrimento pela partilha de experiências, ressignificação das histórias de vida, promoção de mudanças holísticas, integradoras e humanizadoras nas pessoas e no ambiente de trabalho, com construção de redes de apoio: vínculos saudáveis e afetivos entre profissionais e usuários (MORAIS, 2010, p. 26-38, 84-85, 93, 103-104; FERREIRA FILHA, 2008; ROCHA 2009).

A TCI também participa da educação humana que, segundo Röhr (2013, 25-34, 43-53), consiste em formação e humanização do sujeito pela integração de suas cinco dimensões - física, sensorial, emocional, mental e espiritual - desde as mais densas às mais sutis, sendo que a espiritual dá sentido e guia as demais. O processo educativo deve incluir o corpo, os cinco sentidos, as emoções, os pensamentos/imaginação/intuição e os valores transcendentes éticos/metafísicos, para beneficiar o desenvolvimento de aprendizagem, criatividade, autoestima, autocuidado, autonomia, responsabilidade, autoconsciência, ética e liberdade.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade atual de espaços públicos acessíveis para acolher perturbações e sentimentos, com o propósito de prevenir e curar enfermidades psicossomáticas e ressignificar sofrimentos cotidianos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, esse artigo tem o objetivo de apresentar os fundamentos e o funcionamento dessa ferramenta - TCI - de cuidado holístico e educação emocional que consiste num espaço solidário e igualitário de fala, escuta, olhar, toque, cheiros, sabores, risos e lágrimas que aliviam, amparam e fortalecem indivíduos em meio a desabafo, partilha de saberes, mútuo reconhecimento e formação de redes de apoio, conforme apresentamos na dissertação de mestrado (PESTANA, 2017).

2.A METODOLOGIA DA TCI

Fundamentada em cinco pilares: pensamento sistêmico, teoria da comunicação, antropologia cultural, pedagogia de Paulo Freire e resiliência (BARRETO, 2008, p. 27), a roda de TCI dura uma hora e meia, e segue cinco etapas: acolhimento, apresentação e escolha de tema/inquietação para partilha, contextualização, partilha de experiências, encerramento com rituais de agregação e conotação positiva, em que o terapeuta capacitado não é “salvador da pátria” nem o especialista que tudo resolve de forma vertical, gerando dependências; mas facilita a partilha para trabalhar em grupo, o sofrimento pessoal, valorizar a experiência de cada participante e a formação de uma rede solidária horizontal que contemple a todos (BARRETO, 2008, p. 56-59).

Os efeitos positivos alcançados na roda se estendem para outros contextos e relacionamentos, conforme seguem os objetivos da TCI:

> 1. Reforçar a dinâmica interna de cada indivíduo, para que este possa descobrir seus valores, suas potencialidades e tornar-se mais autônomo e menos dependente. 2. Reforçar a autoestima individual e coletiva. 3. Redescobrir e reforçar a confiança em cada indivíduo, diante de sua capacidade de evoluir e de se desenvolver como pessoa. 4. Valorizar o papel da família e da rede de relações que ela estabelece com o seu meio. 5. Suscitar, em cada pessoa, família e grupo social, seu sentimento de união e identificação com seus valores culturais. 6. Favorecer o desenvolvimento comunitário, prevenindo e combatendo as situações de desintegração dos indivíduos e das famílias, através da restauração e fortalecimento de laços sociais. 7. Promover e valorizar as instituições e práticas culturais tradicionais que são detentoras do *saber fazer* e guardiãs da identidade cultural. 8. Tornar possível a comunicação entre as diferentes formas do *saber popular* e *saber científico*. 9. Estimular a participação como requisito fundamental para dinamizar as relações sociais, promovendo a conscientização e estimulando o grupo, através do diálogo e da reflexão, a tomar iniciativas e ser agente de sua própria transformação (BARRETO, 2008, p. 39).

Inspirado pela pedagogia de Paulo Freire, a TCI tem o formato em círculo e as regras/sequência favorecem a partilha de experiências e a socialização de saberes, sem a verticalidade imposta por símbolos aparentes de poder e saber, pois, todos se veem e se integram horizontalmente. Cada um ensina enquanto aprende, pois, é protagonista de sua história e contribui na conexão de sentimentos em meio a experiências e origens diversas dos participantes. Conforme chegam à roda, todos são acolhidos pelo terapeuta com palavras, atividades de boas-vindas e as regras da TCI: ouça os outros em silêncio, fale somente sobre si; manifeste-se sem julgar, criticar ou aconselhar, partilhe se surgir uma memória espontânea na forma de um ditado, uma lembrança ou trecho de uma música (BARRETO, 2008, 63-66, 279-291).

Na etapa de partilha das inquietações, qualquer participante pode falar (em poucas palavras) qual é sua preocupação, seu aborrecimento ou até uma grande alegria, mas, nada que seja um grande segredo. Após ouvir as pequenas falas, o grupo escolhe, por votação, um dos temas para ouvir com mais atenção. Nessa parte, o terapeuta facilita a contextualização do tema da pessoa escolhida, a incentiva a falar, enquanto o grupo faz perguntas para compreender a situação e os sentimentos envolvidos, sempre com respeito e escuta. Então, chega o momento da partilha das experiências, em que o terapeuta lança um mote ligado aos sentimentos levantados na contextualização, e abre a oportunidade para que pessoas compartilhem suas pérolas de superações (BARRETO, 2008, 66-82).

A etapa final consiste num círculo de pessoas abraçadas, num balanço corporal suave e sincronizado, onde cada pessoa que queira, verbaliza em uma palavra ou frase o que aprendeu, ou mais lhe tocou e está levando da roda. Com conotações positivas, autoestima, identidade e senso de pertença alimentados, todos os participantes cantam junto alguma música conhecida e então, despedem-se com abraços calorosos, gratos e alegres devido a agradável, includente, lúdica, reflexiva, ética, afetiva e curativa roda que foi desenvolvida em meio a cantigas, ditos proverbiais, desabafos, reflexões, lágrimas e risos sinceros (BARRETO, 2008, 82-86).

Também, Grandesso (2003) enfatiza que a resiliência capacita as pessoas a lidarem com dificuldades e sobreviverem, especialmente, em situações de desigualdade social, preconceitos, pobreza, falta de saúde e de educação, geradores de grandes sofrimentos, sobretudo, em mulheres com depressão e vítimas de violência, famílias de pacientes psiquiátricos, idosos, doentes crônicos, moradores de favelas, funcionários de instituições de saúde e educação. Essa metodologia simples, barata e adaptável para atender a grandes contingentes em uma única sessão e em qualquer lugar, tem ajudado a legitimar, valorizar e transformar sujeitos, graças ao ambiente acolhedor, afetivo, empático e respeitoso de uma partilha facilitada por um ou mais terapeutas capacitados e sensíveis em escutar, questionar e, como parteiros, dar à luz a pensamentos terapêuticos no grupo.

Dada a importância da resiliência, empresas e instituições têm adotado as rodas de TCI para reconhecer e desenvolvê-la nos indivíduos e, com isso, melhorar o ambiente de trabalho. Numa pesquisa que inclui depoimentos de sete mulheres usuárias da TCI e moradoras de aglomerados subnormais, questionou-se como a TCI contribuía para desenvolver resiliência. Perguntou-se a elas de onde vinha a força para enfrentar sofrimentos e quais eram suas características resilientes mais frequentes. Como resposta,

obteve-se que elas falavam e escutavam umas às outras, ou seja, compartilhavam e socializavam fontes de forças que as ajudavam na capacidade de lidar com situações difíceis e ficarem mais resistentes; era assim que todas emergiam transformadas positivamente e como sujeitos de mudanças na desigualdade (sociais, econômicas e culturais), discriminação, subalternidade, desvalorização e exclusão ligadas a todo tipo de dominação e opressão, inclusive a masculina (BRAGA, 2009).

Mais resilientes, os participantes da roda alcançam mais sucesso no ambiente de trabalho, pois, transformam pressões e adversidades em competência, sobrevivem a crises, desafios e ambientes insanos, sem perder o equilíbrio emocional ou adoecer fisicamente, mas, recuperando-se rapidamente; nesse caso, as dificuldades passam a ser vistas como oportunidades para superar, agir e crescer em flexibilidade, criatividade, fortalecimento, responsabilidade, interatividade, eficiência e satisfação para pessoas e projetos envolvidos (BARRIM; MASSARUTTI, 2011).

Conforme a Teoria da Comunicação que também embasa a TCI (BARRETO, 2012, p. 15, 221-232), "Quando a boca cala, os órgãos falam. Quando a boca fala, os órgãos saram", ou seja, ao falar sobre algum incômodo, o corpo é poupado de comunicar-se por meio de doenças, dores e mal-estares; isso não significa que o problema se resolverá, mas que as somatizações serão menores. Além disso, a força que o sentimento negativo reprimido tem para causar males orgânicos e psíquicos, diminui quando a pessoa verbaliza e se sente acolhida na partilha horizontal, recíproca e criativa, facilitada pelo terapeuta que valoriza e socializa os saberes científicos ou populares com bom senso, humildade e incentivo ao diálogo, conforme propõe a pedagogia freiriana (BARRETO, 2008, p. 29-31, 279-291). Ao término da roda, todos levam consigo reflexões positivas e pérolas de competência e resiliência descobertas em meio aos escombros das carências e dos sofrimentos compartilhados, junto com sentimentos de gratidão, autoconfiança e novas estratégias de superação (BARRETO 2008, p. 82-83).

A TCI também estimula a habilidade para pensar, agir e discernir valores no dia a dia, pois, fundamentado na Antropologia Cultural, respeita as raízes culturais como elemento de referência fundamental na construção da identidade individual e grupal, que reforça o senso de pertença, e dá condições de resistência à dominação/exclusão social. No caso do Brasil, há uma mescla inicial de índios, brancos e negros, seguida da imigração de toda parte do mundo, com suas tradições religiosas e hábitos culturais (crenças, espiritualidades, culinária, mitos, ritos, práticas artísticas). Cada grupo cultural trouxe seu modelo de vida social e teve que aprender a adaptar-se e conviver com as diferenças, para participar na construção de uma sociedade tolerante na sua pluralidade. (BARRETO, 2008, p. 29, 236-278).

Barreto (2008, p. 177-218) observa a relevância do Pensamento Sistêmico nos contextos humanos. A memória, as experiências corpóreas e culturais são fatores que definem pensamentos, emoções e comportamentos de uma pessoa, da família, da comunidade ou de um grupo cultural (CSORDAS, 2008). Traumas, violências, perdas, doenças e pecados do passado têm efeitos deletérios sobre a alma humana, mas, à medida em que são reconhecidos, narrados, confessados e integrados conscientemente, passam a permanecer no passado e a interferir com menos força no presente (DONARD, 2010). A TCI oferece um espaço seguro e acolhedor para essa expressão e releitura de sofrimentos, que possibilita a cura de memórias e a abertura de novas perspectivas para o futuro.

3.RESULTADOS

Kleba e Wendausen (2009, p. 733-743) apresentaram relatos particulares que atestam a efetividade das rodas em aguçar o senso de propósito e o empoderamento do sujeito, pelo seu fortalecimento afetivo, cognitivo e condutual para participar das questões sociopolíticas em três níveis: psicológica/individual que leva à emancipação, autoestima, autonomia e liberdade do indivíduo para agir e deixar de ser vítima; grupal/organizacional o qual viabiliza o respeito recíproco, o apoio mútuo, o senso de pertença e a partilha interna de conhecimentos e soluções que podem superar aos dos especialistas; estrutural/política que favorece o engajamento, a corresponsabilização e a cidadania. Todos são incentivados a assumir a direção da própria vida com autodeterminação, consciência crítica, competência e criatividade para lutar, interferir e participar dos movimentos sociopolíticos, sem sentimentos de dependência ou impotência, diminuindo a força manipulativa dos poderes dominantes/opressores de uma sociedade.

A aplicação prática dessa metodologia será exemplificada por duas rodas de TCI registradas (ABRATECOM, 2012 e 2013) dentre as mais de setenta rodas que facilitamos durante a capacitação. Apresentaremos a narrativa sem citar nomes, de forma que quem esteve lá, pode lembrar dos detalhes, mas quem não foi, tem a oportunidade de participar da roda através dessa leitura. A roda de TCI não faz "pacto de silêncio" e nem induz a "fofocas", pois, ao valorizar a identificação, a expressão verbal de

sentimentos e a escuta solidária, “faz desaparecer o clima de desconfiança e intriga que reinava quando esta informação era veiculada, sob a lei de segredo e em clima de desarmonia” (BARRETO, 2008, p. 54-55).

As rodas que efetuamos nas dependências do Seminário EBNESR (Escola Bíblica Nacional para Equipar os Servos do Rei) em Boa Viagem/PE, acolhiam os frequentadores da instituição e o público em geral; os temas apresentados giravam em torno de conflitos familiares (problemas de comunicação, opressão e repressão nas relações), emprego (e desemprego) e crises pessoais (depressão, medo, culpa, insegurança, rejeição, falta de sentido na vida, solidão, autoestima e impotência diante das dificuldades); as estratégias de superação partilhadas e as conotações positivas envolviam empoderamento pessoal, vínculos horizontais de amizade e apoio já existentes e criados a partir daquela roda; além de fé, gratidão e esperança alimentadas pela prática de orações, leituras bíblicas e participação em reuniões eclesiásticas.

Destacamos um rapaz de trinta anos de idade, alto, vistoso e adornado por longas madeixas rastafáris, grandes alargadores nas orelhas e tatuagens em várias partes visíveis do corpo; ele relatou que já havia percorrido vários espaços médicos, exotéricos, místicos, filosóficos e alternativos em busca de cuidados e respostas para seus anseios existenciais. Em 8 de agosto de 2012, o moço encontrou na roda um local de acolhimento emocional, esperança e força tais, que seu depoimento levou todos os participantes à comoção e às lágrimas. A maioria dos frequentadores era do curso de Teologia, e apesar daquela presença e tema extraordinários, o clima de empatia e solidariedade predominavam. Com o término, o rapaz compartilhou que se surpreendeu consigo mesmo em ver-se falando ininterruptamente para um grupo de “estranhos” e, sair com “um pouco de esperança”.

Sob o olhar do “paradigma da corporeidade” (CSORDAS, 2008), toda a experiência registrada no corpo daquele jovem foi ressignificado quando suas palavras encontraram ouvidos atentos, lágrimas de olhares empáticos e abraços de corações solidários; então, seu corpo tatuado e adornado com símbolos de emancipação e exclusão, registrou novas experiências de aconchego daquele colo includente que ressignificou sua identidade e senso de pertença. Ele decidiu estudar Teologia para conhecer melhor aquele Jesus ao qual creu presenciar naquela alteridade (RICOEUR, 2006; 2007).

Esse relato destaca o que Csordas (2008, p. 33-49, 65-70, 115, 137-139, 191) afirmou sobre os procedimentos para a cura integral (toque físico, oração, diálogo e cura de memórias), onde a “presença curativa de Jesus” na forma da imagem de Jesus que olha e age com compaixão, tem efeito transformador na própria pessoa e nas outras que interagem com ela, uma vez que redirecionam a atenção do enfermo para ações e experiências que potencializam a construção de seu ser como sujeito saudável, íntegro e santo, facilitando-lhe a liberação de perdão, a libertação de vícios, o fortalecimento do organismo e a prevenção de doenças.

Até então, diagnosticado com transtorno mental, sem vontade de viver e incapacitado para trabalhar, ele foi visto, um ano após, com brilho nos olhos, trabalhando em uma agência fotográfica, relatando com alegria e gratidão que encontrara sentido para a vida e para a fé em Deus; ele ainda estava sob tratamento da depressão, mas já não precisava tomar vários dos remédios antigos; onde quer que fosse, levava no corpo as marcas do amor e do encontro mítico com o sagrado (ELIADE, 1994; 2010) que inaugurou novos ritos e deu sentido para a sua vida.

Dentre as rodas facilitadas na casa das mulheres no Hospital Barão de Lucena (hospedagem hospitalar para mães de bebês recém-nascidos em estado grave e internados na Unidade de Terapia Intensiva), observou-se intenso estresse nas mulheres (a maioria bem jovem e inexperiente) por terem que lidar com uma situação de tamanhos sofrimento, desespero, angústia, impotência, luta, solidão e cansaço; colocando-as muito próximas à realidade da morte e da sensação de enlouquecimento, conforme o depoimento de algumas delas. Em geral, muitas relataram que buscavam forças em Deus por meio de orações, leitura da Bíblia, e também, que encontravam certo amparo na empatia do cuidado mútuo naquele ambiente.

Em 3 de outubro de 2012, destacou-se a partilha de uma mãe que se autodescrevia como dependente de álcool, egoísta, rebelde, rejeitada pelos pais, irritada com o fato de estar confinada naquele hospital; até que num dado momento, provocada pela escuta atenta de todas e especialmente, pela habilidade maiêutica da terapeuta (capacitada em facilitar reflexões e expressão verbal nas pessoas), deu-se conta da saudade, do valor da família, do amor que sentia por seus outros filhos deixados em casa e do desejo de largar o seu vício.

Surpresa consigo mesma, permitiu-se ouvir o desabafo de outras mães e percebeu os problemas semelhantes e até piores que os seus. Era como se um facho de luz invadisse aquela sala sombria, e iluminasse aquela jovem, e escamas invisíveis se desprendessem dos seus olhos e da sua mente, naquele momento, transbordante de emoções positivas, criatividade, esperança, perdão e memórias espontâneas

(RICOEUR, 2007); sinais esses, de cura profunda (CSORDAS, 2008, p. 165-167, 192-193). Num clima de alegria, paz, gratidão, leveza e esperança, todas as mães cumprimentavam-se e despediam-se com abraços, palavras, lágrimas e sorrisos.

Essa situação reforça a importância do perdão nas relações de alteridade (RICOEUR, 2007, p. 71-512), onde o indivíduo deixa de ser vítima para ser sujeito da própria vida: ele reconhece e encara as culpas e as consequências dos erros (seus próprios e os alheios), mas liberta a si e aos outros das faltas para que todos possam seguir em frente livres dos desejos por vingança, das culpas, dos ressentimentos, das repetições compulsivas e dos sofrimentos decorrentes, transformando suas lembranças numa memória feliz e saudável. O perdão horizontaliza as relações verticalizadas pelas falta, culpa, dívida e dependências.

Alinhados ao pensamento sistêmico, a análise desses dois casos de roda da TCI, nos permite tatear a compreensão de outras histórias, além de perceber que quando há cura de uma pessoa, cura-se uma comunidade inteira, assim como acontece com uma parte do corpo em relação ao ser integral, e às relações sociais, familiares e religiosas. Parafraseando Rehfeld (1988, p. 17) que afirma que as partes ajudam a interpretar uma à outra e ao todo coerente de uma unidade literária, é isso que ocorre numa roda de TCI: todos os presentes comemoram as curas, pois, a solução de um é também, a resolução de todos.

Pela nossa experiência em rodas com adolescentes, idosos, mulheres e homens adultos em diversas situações e locais, conforme registradas nas fichas em arquivo, os comentários que mais chamavam à atenção eram: “eu não gosto de terapia, mas essa eu gostei”, “a gente não imagina os problemas que outras pessoas têm”, “sinto um grande alívio”, “como foi bom conversar e ouvir”, “vou fazer umas coisas que ouvi aqui”, “sinto união e amizade aqui”, “nunca pensei que minha história ia ajudar outras”, “de repente, eu estava falando coisas que ajudavam as outras, com coisas que eu nem sabia que estava sentindo”, “fico pensando no que vou falar e assim, organizo minhas ideias e a minha mente”. Dessa forma, muitas pessoas chegam tímidas e sem querer falar nada, no entanto, vão falando e se sentindo bem.

4.CONCLUSÃO

Num misto de gestos, palavras, escuta, risos, lágrimas, poesia e música, colhem-se pérolas preciosas a partir das carências, dores e dificuldades íntimas das pessoas que vêm à roda de TCI. A alegria contagiante, o alívio pelo desabafo, o desvendamento de horizontes e a surpresa por descobrir que muitas pessoas também passaram e passam por algo semelhante, faz com que quem pensa que está só, perceba que pode contar com uma rede de apoio. Presenciamos muitos pequenos milagres acontecendo ali mesmo, na roda: indivíduos que chegavam encurvados, desfigurados e abatidos pelo peso de seus sofrimentos e culpas, relatavam que saíam leves, renovados, fortalecidos e transformados.

Urge promover espaços terapêuticos para desenvolver espiritualidade, resiliência, fé, autoestima, empoderamento, esperança, amor, solidariedade, alegria, crescimento, paz e equilíbrio. Essa missão humana de cura individual e coletiva em sua integralidade é de todos e todas nós, onde cada pessoa cuida de cada parte do seu ser e se percebe parte do todo que compõe a humanidade, e assim, compartilha seus dons e suas ações a favor da educação emocional de todos e todas.

REFERÊNCIAS

[1] Abratecom, 2014. Disponível em: <http://www.abratecom.org.br/QuemSomos/Abratecom/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

[2] Barreto, Adalberto de Paula. Terapia comunitária: passo a passo. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

[3] _____. Quando a boca cala os órgãos falam: desvendando as mensagens dos sintomas. Fortaleza: Gráfica LCR, 2012.

[4] Barrim, Milene; Massarutti, Neusa Maria Orthmeyer. Resiliência: como competência fundamental para promover mudanças, 2011. Disponível em: <http://www.fenassec.com.br/xviii_consec_2012/artigo_selecionado_resiliencia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

[5] Braga, Lucineide A. V.. Terapia Comunitária e Resiliência: histórias de mulheres. 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

[6] Csordas, Thomas J. Corpo/Significado/Cura. [tradução de José Secundino da Fonseca e Ethon Secundino da Fonseca]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

[7] Diário Oficial da União – Portaria 849, n. 60, seção 1, p. 68 de 28 mar. 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27357131_Portaria_N_849_de_27_de_Marco_de_2017.aspx>. Acesso em: 30 mar. 2017.

[8] Donard, Véronique. Elementos sociológicos e psicanalíticos para compreender o discurso de possessão diabólica. In: Rev. Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicap Ano IX, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.unicap.br/revistas/teologia/arquivo/teologia%202010%202.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

[9] Eliade, Mircea. Mito e realidade. 4 ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1994.

[10] _____. O sagrado e o profano: a essência das religiões. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

[11] Ferreira Filha. Maria O. A terapia comunitária no contexto do SUS. Projeto de Iniciação Científica - Pibic – Ufpb, 2008.

[12] Grandesso, Marilene. Terapia Comunitária: um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes, 2003. Disponível em: <http://circularede.blogspot.com.br/2017/02/marilene-grandesso-em-terapia.html>. Acesso em: 4 jun. 2017.

[13] Kleba, Maria Elizabeth; Wendausen, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Rev. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. Disponível em: <http://revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>. Acesso em:30 mar. 2017.

[14] Morais, Fernanda L. S. L.. Rodas de Terapia Comunitária: espaços de mudanças para profissionais da Estratégia Saúde da Família. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

[15] Noé, Sidnei Vilmar (Org.). Espiritualidade e saúde: da cura d'almas ao cuidado integral. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

[16] Pestana, Linda S. T C.. A terapêutica integral de Jesus: análise exegética, hermenêutica, fenomenológica e antropológica dos milagres de Jesus nos textos neotestamentários e interfaces com a Terapia Comunitária Integrativa. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Ufpb/CE, João Pessoa, 2017.

[17] Rehfeld, Walter I.. Tempo e religião: A experiência do homem bíblico. São Paulo: Perspectiva/USP, 1988.

[18] Ricoeur, Paul. Percurso do reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2006.

[19] _____. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.

[20] Rocha, Edlene F. L.. A terapia comunitária e as mudanças de práticas no SUS. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

[21] Röhr, Ferdinand. Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de letras, 2013.

Autores

AUTORES

ANA PAULA SOUZA DO PRADO ANJOS

Graduada em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos (2009) e Ciências Contábeis (2014) pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IX - Barreiras. Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional (2015) pela UNEB/SUPROF e em Coordenação Pedagógica (2019) pela UCAM. Analista Universitária (Pedagoga) do Departamento de Ciências Humanas - Campus IX (UNEB). Participa como integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de estudos e pesquisas em educação e linguagem - UNEB e Grupo de estudo de Educação e linguagem - GEL. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no DCH-Campus IX e tem experiência em assessoria pedagógica, docência na educação básica e avaliação institucional.

BÁRBARA BARBOSA VIANA

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Santa Maria (FSM) , concluindo com o título de aluna laureada (2017). Pós-graduada em Saúde Mental e Atendimento Psicossocial pela UNICORP (2019). Atualmente é residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, executada pela Secretaria de Estado da Saúde (SES/PB) em parceria com o Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba (CEFOR-RH/PB). E pós-graduanda em Neuropsicologia pela Faculdade Santa Maria.

CRISTINA SOUSA DA SILVA

Mestre em Geografia. Licenciada em Geografia. Servidora do IFTO.

DAYANNA ALVES CAVALCANTI

Possui Pós-graduação em História Cultural na UEPB, graduação em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e atualmente cursando Pedagogia Educação do Campo na UFPB. Professora de História do Governo do Estado da Paraíba do Fundamental II e Médio. Tem experiência na área de História, com ênfase em História medieval e contemporânea.

DEUSILENE DA SILVA ALENCAR

Discente do Curso Superior de Tecnologias em Estética e Cosmetologia.

DEYSI MAIA CLAIR KOSVOSKI

Mestranda em Educação – PPGEd/UNOESC – CAPES, especialista licenciada em Educação Especial, pós-graduada em Psicopedagogia Práticas Interventivas, pós-graduada em Linguagens e educação a distância, licenciada em Pedagogia, professora da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE.

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí UFPI/2018. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação - NIPPC / UFPI. Técnica em Assuntos Educacionais - UFPI e professora da Rede Pública Estadual de Ensino/Piauí. Desenvolve estudos e pesquisas sobre Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Currículo e Aprendizagem, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

DULCILENE LEITE DE AMORIM MORAES

Pós-graduada em Gestão de Pessoas e em Docência para Educação Profissional, Bacharel em Ciências Administrativas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; aluna especial em mestrado no programa de Pós -Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla UERN, UFERSA, IFRN. Instrutora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -SENAC. Realizou atividades como gestora no serviço público em escola de ensino médio e no Centro

AUTORES

Regional de Educação Especial de Mossoró-RN . Realiza minicursos e proferi palestras em empresas na área de gestão e negócios.

EDILEIDE RIBEIRO PIMENTEL

Possui graduação em Pedagogia pela FACEX (2003), Especialização em Psicomotricidade (UNP), atualmente é professora estatutária da rede municipal de Natal/RN, mestranda do PPGEd/UFRN.

EDILENE TEIXEIRA DE SOUZA

Mestre em Criminologia pela Universidade Fernando Pessoa situada em Porto/Portugal. Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasilia (Uniceub). É especialista em Direito Tributário pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva (CERS). É especialista em Educação infantil inclusiva pela Universidade de Brasília (UNB). É especialista também em Psicopedagogia, Docência no Ensino Superior, Gestão e Orientação Educacional pela União Educacional de Brasília (UNEB). É professora/ pedagoga da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, desde 2003 e atualmente trabalha no Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem, com atendimento psicopedagógico à estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem. Além disso, colabora com o trabalho pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal, promovendo formação continuada e incentivando o trabalho em equipe, além de elaborar projetos e Planejamentos que atendam a rotina escolar. Em 2013 integra a Teixeira Eufrásio Advocacia e permanece como advogada sócia até a presente data. Em 2014 é contratada pela Faculdade Anhanguera de Brasília para atuar como docente nos cursos de Direito, Pedagogia, Administração e Recursos Humanos. Possui forte capacidade oratória, é resiliente, possui facilidade de dinamização e solidez dos conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo de sua trajetória. É humanista e aprecia trabalhos que se comprometam com as questões sociais.

EDNA MARIA MENDES PINHEIRO COSTA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Especialização em Lato Sensu em Supervisão, Gestão e Planejamento Educação Instituto de Ensino Superior Franciscano, IESF, Brasil (2007 e 2008). Mestre em Docência e Gestão da Educação– Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal (2018).

ÉLIDA FURTADO DO NASCIMENTO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2010); Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2016); doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). É professora assistente pela Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, atuando na graduação com a disciplina de Psicologia da Educação. É pesquisadora pelo GAEPE: Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação e pelo NEPHC: Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Tem experiência de pesquisa no campo da educação e da psicologia educacional, investigando principalmente temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e fracasso escolar na adolescência.

ELISANGELA MARIA DE OLIVEIRA

Graduada em Ciências biologicas pela Universidade Federal do Piaui (Parnaiba). Especialista em Ensino de ciências pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia-IFPI(Cocal).

ELMA FELIPE DE ARAUJO FERREIRA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia – FAESPI. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – UESPI. Especialista em Educação a Distância - UESPI

AUTORES

ELZIMEIRE COELHO MATOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2018) e em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Especialista em Formação de Leitores pela FIJ (2019). Atualmente sou bibliotecária/documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz. Tenho interesse em pesquisa e estudos na área de Ciência da Informação e Educação, com ênfase em pesquisa escolar, tecnologias de informação, planejamento de unidades de informação, gestão democrática, normalização de trabalhos acadêmicos e formação de leitores.

EUNICE SIMÕES LINS

Pedagoga e Teóloga. Pós Doutorado em Ciências da Religião (2012) na UMESP- Universidade Metodista em São Bernardo do Campo-SP. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Mestrado em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e Mestrado em Teologia pela Faculdade de Ensino Teológico de São Paulo (1995). É Professora Adjunto do Departamento de Educação do Campo-DEC da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, no Centro de Educação -CE. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Comunicação -PPGC-UFPB na linha de pesquisa: Mídia, Cotidiano e Imaginário. Tem experiência na área de educação superior, atuando principalmente com o tema Educação, Comunicação, Mídia, Cotidiano e Imaginário. Desenvolvendo reflexões também na Sociologia da Educação, na Educação do Campo, na Antropologia Cultural, Estruturas Antropológicas do Imaginário, Sistemas Simbólicos, Pesquisa e Práticas Educativas da Educação do Campo e Metodologia do Trabalho Científico. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário-GEPAI (Cnpq). http://www.gepai.com.br/ Dentre os muitos artigos, capítulos e livros destaca: A catástrofe e o imaginário dos sobreviventes:quando a imaginação molda o social (2011) ; Um baú de símbolos na sala de aula (2013), Ensino Religioso: educação e cultura (2016)

EZEQUIEL BATISTA FARIAS

Mestre em Informática pela Universidade Federal de Alagoas e Bacharel em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL, participou do projeto de pesquisa voltado ao monitoramento de transportes públicos. Além disso, atuou no projeto de pesquisa que desenvolveu aplicativos para auxilio no processo de alfabetização de crianças com autismo. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas:software para educação especial e autismo.

FRANCISCO SOUSA DA SILVA

Bacharel em Ciências Econômicas. Especialização em Terapia Financeira. Especialização em Psicologia da Educação. Especialização em Matemática Financeira. Especialização em Políticas em Educação do Ensino Superior. Especialização em Administração Integrada em Marketing e RH.

FRANCIVANE PINHO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense-FAP. Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão Educacional pela Faculdade Internacional do Delta-FID; Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piaui-UFPI; Educação global, inteligências humanas e construção da cidadania pela Faculdade Superior do Nordeste. Mestranda em Educação pela Florida Christian University.

FRIZETE DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e especialização em "Fundamentos Educativos para Formação de Professores da Educação Básica" e "Docência na Educação Infantil" oferecidos pela FE/UnB. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF atuando na Educação Infantil e na graduação dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Tem experiência na área de Alfabetização, Educação de

AUTORES

Jovens e Adultos e cursos de formação continuada para professores na área de Alfabetização e Letramento. Está cursando Mestrado em Educação pela FE/UnB na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e subjetividade.

HILDETE XAVIER DE OLIVEIRA

Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso.

IVANA CONCEIÇÃO PORTO DE MORAES

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (1992) e em Nutrição pela Universidade Potiguar- UNP Campus Mossoró (2014). Atualmente é apoiadora da Política de Alimentação e Nutrição e do Programa Saúde na Escola na Secretaria Municipal de Saúde de Mossoró, atuando principalmente no seguinte tema: educação nutricional.

JADSON JUSTI

Professor da Universidade Federal do Amazonas.

JOSÉ ANTÔNIO CARDOSO SOUZA

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Ipiranga (2010). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas Ipiranga (2012). Atualmente trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Paá na Coordenadoria de Educação Especial (COEES) como professor de referência. Há cinco anos é membro do Núcleo de Educação Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação especial e ética profissional e relacionamento interpessoal.

JOSÉ WELLISON SILVA DE SOUZA

Mestrando em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL), atualmente trabalha como programador autônomo. Possui experiência em desenvolvimento de aplicativos móveis, mais especificamente, para dispositivos com sistema operacional ANDROID. Principais áreas de interesses são: modelagem e desenvolvimento de software, metodologias ágeis e banco de dados.

JUCYARA DA SILVA CARVALHO

Professora efetiva de Ed. Física na Secretaria de Educação e cultura-PI, atuando no Ensino Fundamental II. Mestranda em Educação pela Flórida Christian University. Pós -graduação em Educação global, inteligências humanas e construção da cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste- UNIFUTURO; Reabilitação cardíaca e prescrição de exercícios para grupos especiais-NOVAFAPI. Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

JUDITH MARTINS ANTUNES

Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso.

JULIANA DO NASCIMENTO FARIAS

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás, Pós-graduação Latu sensu, em Libras: Formação de recursos humanos para atendimento incluso, pela Faculdade Delta e em Educação Ambiental, pela Universidade Estadual de Goiás-Campus Iporá; Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Unidade Jataí. Docente efetiva da Rede Estadual de Ensino e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Instituto Federal Goiano-Campus Iporá-Goiás.

AUTORES

KEILA NÚBIA BARBOSA IBRAHIM ABDELKAREM

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduação em Letras Português/Espanhol pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira Pernambuco (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FINOM (2009).Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) em 2015. Concluiu (2011) o Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), com foco em Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. É Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB),teve como orientadora a Prof.ª Dr.ª Stella Maris Bortoni-Ricardo. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Foi Formadora do programa do Governo Federal (PNAIC). Já atuou como professora adjunta e coordenadora do Curso de Letras Português/Espanhol e Letras Inglês na Faculdade Alvorada e também como professora adjunta do curso de Pedagogia da mesma Instituição de Ensino Superior.

LANA MARIA PINHEIRO FURTADO

Graduada em Direito pela FACULDADE 7 DE SETEMBRO (2008) e em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Pós Graduada com MBA em Gestão e Liderança Avançada de Pessoas pela Faculdade 7 de Setembro (2011). Professora de graduação e pós graduação na Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda – Universidade UniSECAL. Professora do Curso de pós Graduação da Faculdade FASF. Facilitadora na metodologia da Justiça Restaurativa. Voluntária no CEJUSC - CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADÃO - como mediadora e conciliadora.

LINDA SIOKMEY TJHIO CESAR PESTANA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPGCR/UFPB, Licencianda em Ensino Religioso – UNICAP, Especialista em Aconselhamento e Psicologia Pastoral – EST, Bacharel em Teologia – FACETEN, Cirurgiã-Dentista – FOUSP, Terapeuta Comunitária Integrativa – ABRATECOM, Capacitada em Prevenção do Uso de Drogas – UFSC/SENAD, Participante do Grupo de Pesquisa: Religiões, Identidades e Diálogos – UNICAP.

LUCIANE GRUBA

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2011). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia em Educação Especial. Graduada em Direito pela Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda – Universidade UniSECAL (2018). Atualmente é professora da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de Ponta Grossa/PR desde 2011.

LUKAS TEIXEIRA CARVALHO

Graduando do Curso Bacharelado em Sistemas de Informação no Instituto Federal de Alagoas. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e participante do Programa Institucional de Bolsas de Inovação Tecnológica, financiados pelo CNPQ na linha de pesquisa: tecnologia, autismo, educação inclusiva. Colaborador voluntário de projetos de extensão do IFAL relacionados à temática de atividades adaptadas e jogos para pessoas com autismo. Técnico da Informação na Associação de Amigos do Autista de Alagoas (AMA - AL). Atuou na equipe de desenvolvedores dos aplicativos ABC Autismo Frutas, ABC Autismo Animais, ABC Autismo Transportes e 123 Autismo.

MAIKA RODRIGUES AMORIM

Bacharel em Biblioteconomia. Especialização em Administração, Organização, Gestão e Mudança.

AUTORES

MAILSON MARTINHO

Licenciado em Pedagogia e Química. É Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Esta se Licenciando em História pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - FAVED e se especializando em Educação Especial pelo IESBEM. Atualmente é professor da Unidade Escolar Municipal José Miranda Braz e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Zé Doca.

MÁRCIA MEDEIROS FIGUEIREDO

Mestranda em Ciências das Religiões - Universidade Federal da Paraíba (2018-2020). Pós-graduação em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - (2016 - 2017) (2014- 2015). Graduanda em Pedagogia Educação do Campo - Universidade Federal da Paraíba - (2016 - 2022). Graduação em Letras - Faculdades Integradas de Patos (2006).

MARCOS SERRA LUZ

Possui Especialização em Gestão da Segurança dos Alimentos, Graduação em Tecnologia em Alimentos e Curso Técnico em Química/Biocombustíveis pelo Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência em Produção Apícola, Desenvolvimento de Produtos, Boas Práticas de Fabricação e Análise Química de Óleos. Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Zé Doca e Membro do Grupo de Inovação e Pesquisa em Alimentos e Nutrição - GIPAN.

MARIA ALDENORA DOS SANTOS LIMA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná-UFPR, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2015); Especialista em Pedagogia Gestora-IVE (2005); Educação Especial e Inclusiva-FACINTER (2012); Língua Portuguesa UFAC(2012); Graduada em História pela Universidade Federal do Acre (2005). Professora do Centro de Educação e Letras-CEL da Universidade Federal do Acre atua com as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais-Libras e Fundamentos da Educação Especial. Coordenadora do Núcleo de Apoio a Inclusão-NAI/UFAC. Professora de especialização no Instituto Euclides da Cunha(INEC) e Faculdade de Educação da Serra-(FASE), atuando nos cursos de Psicopedagogia, Gestão Escolar em Saúde Pública, Gestão Escolar com habilitação, administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, Planejamento e Gestão, Educação Especial e Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais-Libras; Gestão Social e Politicas Públicas. Pesquisadora no Grupo Acreano de Estudos Linguísticos e Literários (GrAELL) atuando nas linhas de pesquisas Linguística Aplicada e Educação. Membro também do grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD); atuando nas linhas de pesquisas, Diversidade, Inclusão e Currículo. Desenvolve pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais-Libras, Cultura, Diversidade, Currículo.

MARIA AURIONRIDA CARVALHO FERNANDES

Pedagoga, pela Universidade Federal do Piaui(Campus de Parnaíba). Eapecialista em: Ensino e aprendizagem-UFPI; Fundamentos da Educação Especial na área de políticas públicas-UFMS e em Lingua Brasileira de Sinais-FACET. É professora do curso de Pedagogia da Faculdade UNINASSAU.

MARIA DA CONCEIÇÃO CORINGA DOS SANTOS

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFACEX. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCAM. Formada em Gestalt-Terapia pelo Gestalten - Natal/RN. Graduanda em Ciências Biológicas pela UFRN.

AUTORES

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Graduada em Pedagogia Magistério pela Universidade Federal do Piauí (1987); Especialização em Educação, área de concentração Pesquisa Educacional pela Universidade Federal do Piauí (1990); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Classe de Professor Associado, Nível I da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. É Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação (UFPI/CCE /DMTE/PPGEd). Foi Pró-Reitora de Extensão no período (2008/2013). É Membro do Comitê de Ética (CEP); Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI de 2017 até a presente data; Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação - NIPPC; Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação Básica, Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Integral, Ensino, Pesquisa e Extensão, Didática do Ensino Superior, Currículo e Práticas Pedagógicas.

MARIA DE LOURDES SILVA LIMA

Possui graduação em Pedagogia pela UEMA, e em Ciências Licenciatura Habilitação em Biologia pela UEMA. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes do Maranhão. Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Mário Schenberg, Pós -graduada em Ensino da Biologia pelo Instituto Prominas, Servidora Pública Estadual - SEDUC a partir de 1992. Servidora Pública Federal - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, a partir de 2010 e Mestra em Ciências da Educação (2019) pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT.

MARIA DILMA LIMA

Especialização em andamento em Metodologia do ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER, Brasil. Graduada em Pedagogia em 2018 pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil. Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, Brasil.

MARILDE QUEIROZ GUEDES

Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestre em Educação Brasileira e Doutora em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Docente Titular da UNEB. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFOB. Pesquisadora do CNPq, Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC. Tem vários artigos publicados nas áreas de Currículo, Formação de Professores, Qualidade da Educação e Avaliação Educacional e Institucional. Também tem experiências na área de Gestão Educacional.

MÔNICA XIMENES CARNEIRO DA CUNHA

Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande, mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco. Além de Especialização em Teorias e Técnicas Comportamentais pelo CESMAC. É professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) e presidente voluntária da Associação de Amigos do Autista de Alagoas (AMA-AL). Idealizadora da linha de aplicativos ABC AUTISMO e 123 AUTISMO. Áreas de interesse: Sistemas de Informação para o Setor Público, Terceirização de Sistemas de Informação, Informática na Educação, Games voltados a Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Educação Especial e Inclusiva (autismo).

AUTORES

REGINA DE FATIMA MENDES SCHMIDLIN

Mestre em Educação na área de novas tecnologias. Especialista em Educação de Jovens e Adultos-UNB. Pedagoga pela Universidade Federal do Piaui-UFPI. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia e da pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia da Faculdade UNINASSAU de Parnaiba. Tem experiência em formação de professores e orientação de trabalhos científicos. Leciona no Ensino superior desde 2002. Funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Parnaiba desde 2003 e professora dos anos finais do Ensino Fundamental.

ROSA MARIA DA COSTA SIQUEIRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Semi Árido (UFERSA). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Graduada em História e Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua em Atendimento Educacional Especializado, Formação docente, Aprendizagem e Inclusão.

ROSILENE DA COSTA BEZERRA RAMOS

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte do Programa de Pós-Graduação (POSEDUC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho(UNESP) .Atua em Formação docente, Alfabetização, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Educação de Jovens e Adultos e aprendizagem.

SIMONE DE OLIVEIRA MOURA

Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2013), possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem pela Universidade da Amazônia (2005). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Também é docente (Pesquisador I) do curso de Graduação em Artes Visuais, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR UFPA). Lecionou na Universidade da Amazônia - UNAMA de 2014 a 2018 e em 2013 foi Júri de Seleção e Premiação do 19º Salão Unama de Pequenos Formatos. Foi bolsista pesquisadora durante sete anos em Programas de Educação Patrimonial realizados pelo Museu Paraense Emílio Goeldi no interior do estado do Pará em parceria com a Vale, Fadesp, Fidesa e Iphan. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Patrimonial, Fotografia e Audiovisual.

VANDERLEI BALBINO DA COSTA

Possui graduação em História (UFMT, 1992); Especialista em ADM. Escolar e Didática do Ensino Superior (UFMT, 1994); Mestre em Educação Especial (UFSCar/SP, 2012); pós-doutorando em Educação. Atua nos temas: Inclusão Escolar, Educação Especial, Formação Docente, Avaliação, Deficiência Visual, Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade, Educação Indígena e Diversidade. Professor do curso de Pedagogia e Docente no PPGE (UFG/Regional Jataí, nível mestrado). Atua na Linha de Pesquisa 2: Políticas educacionais, Gestão e Formação de Professores.

VERA REJANE GOMES

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério Superior pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira - RJ. Servidora pública federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IFMA / Campus Zé Doca, onde atua como pedagoga na Coordenadoria de Atividades Pedagógicas (CAP). Tem interesse por Pedagogia, Educação, Linguagem, EJA, Psicologia da Educação, Formação de Professores.

AUTORES

WAGNER NEVES MAGNO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, licenciado pleno em magistério (1996) e graduado em Administração Escolar (1998), Especialista em Alfabetização Infantil pela UEPA (2001). Atualmente é professor na Secretaria Estadual de Educação/SEDUC - Técnico Pedagogo na Secretaria de Estado de Assistência Social Trabalho Emprego e Renda lotado na Coordenação de Proteção Social Básica/CPSB. Discente do Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA (Campus Bragança/UFPA) e Discente do Curso de Especialização em Arte de Contar História da Faculdade Conhecimento e Ciência (Belém/Pa.). Esteve de 2015 a 2018 cedido para desenvolver a função de Assessor Técnico no curso de Pedagogia 2015/2017, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire 2017/2018 e Licenciatura em Educação Física 2018/2019 da Universidade do Estado do Estado do Pará-UEPA. Foi participante do curso de Especialização em Educação do Campo - Desenvolvimento e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ, do Grupo Universitário de Estudos da Educação de Jovens e Adulto-GUEAJA/BRAGANÇA. Tem experiência na área de Educação, nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA das redes públicas estadual e municipal. Experiência na formação de professor do campo através de programas e projetos de extensão universitária e outras instituições governamentais. Produtor de metodologias para desenvolvimento e incentivo de protagonismo social de comunidades, juventude e cultura popular em comunidades urbanas e camponesas. Participante de movimentos sociais e divulgador da educação popular e da arte educação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7042-167-8
9 788570 421678