Série Educar

Reflexões e Educação Inclusiva

Organizadora
Bruna Guzman de Jesus

Editora Poisson

Volume 50

Ano 2020

Bruna Guzman de Jesus
(organizadora)

Série Educar - Volume 50
Reflexões e Educação Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

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
Série Educar - Volume 50 – Reflexões e Educação Inclusiva / Organização: Bruna Guzman de Jesus - Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020

Formato: PDF
ISBN: 978-65-86127-99-7
DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Inclusão I.JESUS, Bruna Guzman de

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

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

Prefácio

O convite de organizar este livro me deixou deveras lisonjeada. Sou uma entusiasta apaixonada pela Educação e tudo que se relaciona a essa área, tão necessária e transformadora de nossa sociedade, me traz vitalidade e interesse.

A Série Educar trilha um percurso reunindo artigos de relevância dentro das muitas facetas e desdobramentos da área educacional. Os estudos realizados pelos artigos aqui apresentados são de fundamental importância para a evolução, apropriação e questionamento das práticas educativas da atualidade, assim como, referência para uma reformulação consciente e contextualizada do pensamento daquilo que é o cerne da educação: o processo de aprendizagem, mais que isso, o agente que aprende, que apreende, que constrói e ressignifica tudo aquilo que está a sua volta.

Você, caro leitor, seja professor, estudante de graduação, pós-graduação ou mesmo um interessado pela área, vai se identificar com esta obra, que abarca o diferencial de fundamentar os estudos daqueles que já se aventuram nesse contexto, bem como despertar a curiosidade dos espectadores mais ousados.

Ao longo destas páginas, os autores buscaram descortinar alguns caminhos nos quais a educação se alicerça, trazendo atualidades neste cenário e um resgate àquilo que não se pode esquecer: nossos antecedentes históricos. Há um diálogo com a formação educacional no seu sentido mais amplo.

Parafraseando nosso saudoso Mário Quintana, digo que a vantagem da leitura de um livro é justamente estar acompanhado, mesmo tendo-o como único cúmplice.

Ótima leitura!

Bruna Guzman de Jesus

SUMÁRIO

Capítulo 1: O currículo integrado: Caminhos para uma educação emancipatória e globalizadora 08

Luiz Antonio da Silva dos Santos, Antonio Virginio Martins Neto, Cléia Maria Alves, Francisco das Chagas Silva Souza

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.01

Capítulo 2: A Política de Educação Inclusiva e a formação dos Profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE 13

Francisca de Moura Machado, Eustáquio José Machado, Diego Viana Melo Lima

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.02

Capítulo 3: Medidas Inclusivas no Ensino Superior: Realidade e perspectivas 21

Fernanda Bonilla Colomé, Caroline d'Hanens, Maria Rosa Machado Prado

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.03

Capítulo 4: PIBID e a Educação Inclusiva - Uma contribuição para o Processo de Ensino-Aprendizagem..... 30

Cíntia Ribeiro de Jesus, Maria Ribeiro Pinheiro, Regina Aparecida Berardi Osório

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.04

Capítulo 5: Práticas extensionistas em Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Paraense..... 38

Ana Caroline dos Santos, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, Maria José de Jesus Araújo, Milena Resende Moraes, Misserlani da Silva Moreira

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.05

Capítulo 6: A sala de aula como ambiente do Atendimento Educacional Especializado no ensino de Ciências..... 44

Ana Rita Gonçalves Ribeiro de Mello, Jorge Cardoso Messeder

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.06

Capítulo 7: Repensando o enfoque da inclusão no curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Sudoeste do Paraná..... 54

Caroline Maria Allein , Kate Cristiane Hoffmann, Rosangela Maria Boeno, Renan de Bastos Andrade

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Recreio: Um momento de socialização e desenvolvimento humano..... 64

Paulo Renato Ferreira, Adão Roberto Xavier Lima

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.08

Capítulo 9: A representação do negro na programação televisual sob a perspectiva dos direitos humanos..... 67

Thayane Carvalho de Faria Mota, Kalel Max Mota

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.09

Capítulo 10: A Política Educacional como um fator para a diminuição da desigualdade social: Reflexões sobre o alcance das metas da Educação Para Todos no Brasil..... 72

Fernanda Neves Iadocicco, Oséias Santos de Oliveira, Rodrigo Scremin, Cezar Augusto Romano

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.10

Capítulo 11: A importância do estudo para o aluno trabalhador e as práticas pedagógicas dos educadores..... 82

Seiko Tohoma Preteli

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.11

Capítulo 12: Características dos perfis de participação no *bullying* em Portugal e no Brasil: Um estudo transcultural..... 89

Marcela Almeida Zequinão, Pâmella de Medeiros, Luís Carlos Oliveira Lopes, Beatriz Pereira

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.12

Capítulo 13: *Design* e Consumo: A influência da mídia sobre a obesidade infantil..... 102

Letícia Hilário Guimarães, Rita de Castro Engler, Ana Carolina Godinho de Lacerda

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.13

Capítulo 14: Educação Musical e Deficiência Visual: Investigando sobre o Estado do Conhecimento nas pesquisas..... 112

Fabiane Araujo Chaves, Cristina Rolim Wolffenbüttel

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: A inclusão de surdos no Ensino Regular: Reflexão sobre prática docente 123

Danielle Mariano Martins, Ana Cristina Silva Daxenberger

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.15

Capítulo 16: Ideologia de gênero e dispositivo de sexualidade: Desafios e resistência para a educação..... 134

Carlos Diogo Mendonça da Silva, Sônia Maria Soares de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.16

Capítulo 17: O papel da educação em saúde na prevenção ao suicídio..... 141

Ana Paula Xavier Ravelli, Lara Simone Messias Floriano, Suellen Vienscoski Skupien, Camila da Silva Eidam de Lima

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.17

Capítulo 18: Educação não formal: A interação como processos de inclusão na formação cidadã da juventude 146

Max Andrey Barbosa dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-99-7.CAP.18

Autores:..... 154

Capítulo 1

O currículo integrado: Caminhos para uma educação emancipatória e globalizadora

Luiz Antonio da Silva dos Santos
Antonio Virginio Martins Neto
Cléia Maria Alves
Francisco das Chagas Silva Souza

Resumo: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cuja integração curricular está alicerçada no Decreto 5.1154/2004, que propõe uma educação que contemple a formação integral dos sujeitos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve reflexão sobre as bases teóricas que fundamentam o Ensino Médio integrado como uma possibilidade de promover uma educação emancipadora para os adolescentes, jovens e adultos que estão concluindo a última etapa da Educação Básica. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base em Frigotto (1995), Santomé (1998), Ramos (2008), Machado (2010), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos concluir que para a efetivação do currículo integrado é necessário superar as lógicas de fragmentação tão presentes nos currículos escolares, e assim enfatizar a relevância das práticas pedagógicas integradoras, considerando os saberes dos estudantes e princípios como: a contextualização e a interdisciplinaridade; na definição de um currículo integrado possibilitando a formação de cidadão críticos e emancipados, capazes de promover mudanças na sociedade na qual estão inseridos.

Palavras-Chave: Currículo integrado. Interdisciplinaridade. Formação humana Integral.

A presente pesquisa é uma versão revisada de um artigo apresentado no evento da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, em Natal/RN, no Campus Natal-Central do IFRN, ano 2017.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil, foi marcada pelo a oferta dual de ensino, ou seja uma formação cuja finalidade era preparar o jovem para o mercado de trabalho e uma formação propedêutica para a continuidade aos estudos. Essa contradição histórica no Ensino Médio, encontra possibilidades de superação a partir da proposta de Ensino Médio Integrado, alicerçada no Decreto nº 5.154/2004, cujas abordagens sinalizam para a possibilidade da oferta de Educação Profissional e Educação Básica simultaneamente, de forma integrada, pautada numa concepção de formação humana integral dos estudantes.

Dessa forma, este estudo apresenta uma breve reflexão sobre o Ensino Médio Integrado e como ele se materializa na intenção de promover uma formação integral dos sujeitos. Para tanto, evidenciamos a relevância de práticas integradoras, tais como os saberes culturais e princípios essenciais como a contextualização e interdisciplinaridade na definição de um currículo integrado capaz de promover a autonomia e formação integral dos sujeitos, para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nesta com o objetivo de melhorá-la.

Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base em Frigotto (1995), Santomé (1998), Ramos (2008), Machado (2010), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos inferir que a concepção de currículo integrado, contida nas teorizações, é capaz de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes nos currículos escolares.

2. O CURRICULO INTEGRADO COMO ARQUITERURA GLOBALIZADORA CAPAZ DE FAVORECER A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A denominação Currículo Integrado tem sido utilizada como tentativa de oferecer uma educação que contemple a formação global, promovendo uma integração dos saberes da formação geral e os saberes adquiridos pela formação técnica. Neste sentido, a ideia de integração possibilita uma abordagem de totalidade sinalizando para uma compreensão favorável, de forma que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele, tornando-os agentes transformadores da realidade.

O currículo integrado desempenha uma função primordial nos processos de aprendizagens, sobretudo, no sentido de romper com a concepção de currículo isolado e fragmentado que não favorece a flexibilização das fronteiras disciplinares, e, consequentemente, o diálogo entre os saberes.

Para Santomé (1988), a concepção de currículo integrado tem sido utilizada como um caminho que contemple uma compreensão global do conhecimento, e, aliado isso, responder as compreensões para uma formação interdisciplinar, tendo em vista a superação das fronteiras invísiveis presentes nas disciplinas.

A ideia de integração nos enfoques curriculares está alicerçada sob uma concepção de interdisciplinaridade. Neste contexto, Morin (2000, p. 131) nos evidencia que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Dessa forma, abordamos uma concepção de currículo integrado que promove a unidade entre as disciplinas e formas de conhecimentos e suas inter-relações. Ainda conforme Morin (2000, p. 43), a fragmentação do currículo contribui como uma “inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. Logo, a disciplinaridade curricular muitas vezes dificulta as atitudes interdisciplinares, provocando uma visão muito específica, conteudista e fragmentada do conhecimento

Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na superação da compatimentalização dos saberes, considerando o refinamento de percepções no ambiente escolar como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, buscando a integração de novas arquiteturas curriculares que propiciem de fato, a contextualização, integração e interação entre os conhecimentos intrínsecos ao processo de aprendizado humano.

No tocante à Educação Profissional e Tecnológica, a integração pressupõe que os conhecimentos gerais e específicos sejam apreendidos em suas relações com a totalidade.

A integração entre a Educação Profissional e educação Geral, consiste em um projeto de educação que visa à formação politécnica, a aprenssão dos fundamentos técnicos e a omnilateralidade, ou seja o homem em todas as suas dimensões. (RAMOS, 2008).

Sobre a formação integrada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, Ciavatta (2005), nos mostra que:

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional,simplificado, escoimado dos conecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2005, p.116)

Em continuidade a essa compreensão, isso ocorre quando o processo formativo contempla uma formação global do indivíduo e não apenas partes isoladas, e além disso enfocar o trabalho como principio educativo. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989, p. 55),

> [...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Neste contexto, o projeto de ensino numa concepção do currículo integrado, não pode perder de vista o entendimento das dimensões integradoras do currículo e o enfoque globalizador. Para Ramos (2008, p. 9):

> Isto não ocorreria simplesmente acrescentando-se mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência ou, ainda, atividades culturais. Obviamente tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos, tendo o trabalho, nos sentidos em que já discutimos, como o princípio educativo integrador de todas essas dimensões.

Assim, compreendemos o trabalho como elemento substancial do proceso educativo; a formação para o trabalho e para o mundo social, ou seja, uma formação global do indivíduo em todas as suas dimensões.

Nesta direção, o currículo integrado na concepção de Santomé (1998, p. 112):

> [...] pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso me permito agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais, culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

Desse modo, analisamos a necessidade de desenvolvermos uma educação para além dos conteúdos escolares que contemple de forma indissociável, a formação para o trabalho e a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuarem na sociedade na qual estão inseridos.

Neste contexto, Pistrak nos mostrar que:

> O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

Nessa compreensão, o currículo integrado tem como base a utilização das dimensões de vida dos alunos no percurso formativo, considerando os processos históricos, sociais, econômicos e culturais por meio de propostas democráticas, objetivando soluções no sentido de enfrentar e equacionar em sala de aula os problemas reais de seu cotidiano. A integração do currículo à vida do educando, é antes tudo considerar "elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos de suas experiências de vida que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para ressignificá-los" (MACHADO, 2010, p. 82).

Ainda sobre essa concepção de currículo integrado à vida educando, Frigotto (2005), acrescenta que:

> O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata- se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p. 76)

Partindo dessa compreensão, é importante ressaltar que no currículo integrado, os conteúdos gerais e técnicos possuem a mesma importância no processo formativo dos educandos. Assim, compreendemos que a integração curricular e o currículo por disciplinas não são posições contraditórias e opostas, mas sim, um caminho concreto para a tentativa de superar à força das fronteiras invisíveis presente nas disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação de cidadãos crítico- reflexivos, que estão inseridos num mundo social que não está compartimentado em áreas de saber.

Para Machado (2010), a integração curricular é uma prática educativa que exige mudança de postura pedagógica não dos professores como também dos alunos, para isso é necessário romper "com um modelo cultura que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual" (MACHADO, 2010, p.82).

Dessa forma, na perspectiva de um currículo integrado é importante que haja uma sistematização de ações integradas entre o ensino e a aprendizagem e que sejam aplicadas de formas interdisciplinar e contextualizadas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos como sujeitos ativos no processo histórico.

Considerar a contextualização sociocultural do processo ensino e aprendizagem, Machado (2010, p. 88), nos evidencia que:

> A contextualização exige dar centralidade à relação teoria e prática, integrar áreas de conhecimento e desenvolver capacidades de observação,experiemntação e raciocínio. A proposta de integração curricular entre ensino médio técnico de nível médio constitui uma importante oportunidade para explorar os processos de contextualização no ensino-aprendizagem.[...]contextualizar significa, portanto, vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local,teoria e prática, educação e trabalho.

Sobre o princípio da interdiciplinaridade no planejamento do currículo integrado, cabem-nos buscarmos um maior entendimento sobre o trabalho interdisciplinar. Neste sentido, para Japiassu (1976, p.74), "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo o grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Para o autor:

> O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada ma seus caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p.75).

No contexto da inetrdisciplinaridade, Machado (2010), sugere a metodologia de ensino orientado por projetos como uma possibilidade de vincular a teoria e prática mediante a investigação de um tema ou problema, instalar um ambiente de ensino baseado na resolução na resolucão de problemas que instigue a dúvida e a curiosidade do aluno de forma que ele se torne sujeito do processo de produção do conhecimento.

Desse modo, acreditamos que a integração curricular e o uso de práticas integradoras no Ensino Médio Integrado, constituem-se como uma possibilidade para efetivação da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação dos sujeitos, a partir de um projeto de sociedade que vise à participação democrática nos processos decisórios e à transformação social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões abordadas no decorrer desse artigo, buscamos enfatizar a relevância do Ensino Médio Integrado na possibilidade da formação humana integral e a importância de um projeto educacional comprometido com a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Por meio das contribuições teóricas evidenciadas pela revisão da literatura foi possível depreender que para efetivação de currículo integrado é necessários definir politicas educacionais emancipadoras e práticas pegdagógicas integradoras que promovam mecanismos de inter-relação entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimentos indispensáveis na formação do sujeito crítico e consciente.

As leituras também apontaram que a concepção de currículo integrado é capaz de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes na organização dos conteúdos. Esta proposta reconhece, ainda, a necessidade de uma formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo.

Portanto, o currículo integrado além de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta configura-se assim, como uma possibilidade de contemplar todas as dimensões de conhecimentos necessárias na Educação Básica, e consequentemente, a formação humana cidadãos críticos emancipados.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 20 jun. 2020

[2] CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: Ensino Médio Integrado: Concepções e mudanças. FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria ; RAMOS, Marise. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

[3] FRIGOTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 46-74.

[4] FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

[5] JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e a patologia do saber, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

[6] MACHADO, L. R. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE Moll & Colaboradores (orgs). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegra, RS: Artmed, 2009, p. 80-95.

[7] MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[8] PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo, 2000.

[9] RAMOS, M. N. A Concepção do Ensino Médio Integrado. Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. (Mimeo).

[10] SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 2

A Política de Educação Inclusiva e a formação dos Profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Francisca de Moura Machado
Eustáquio José Machado
Diego Viana Melo Lima

Resumo: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), elaborada à luz dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a educação especial se torna modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Na perspectiva inclusiva, à educação especial cabe disponibilizar recursos e serviços, realizar o atendimento educacional especializado e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. A educação inclusiva como direito humano fundamental a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial, impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes, no ensino regular. Além de garantir plenas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica. A Declaração de Mundial de Salamanca no campo da educação, se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidade, estabelece atenção especial à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. O alicerce teórico utilizado foram os documentos norteadores da educação inclusiva (Brasil, 2008), Declaração Mundial de "Educação para Todos", Jomtien (UNESCO, 1990), publicações realizadas pelo MEC (BRASIL, 2010) entre outros. O instrumento utilizado foi um questionário com questões semiestruturado respondido por 42 professores da Educação Básica do município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018. Contudo, o estudo evidenciou os avanços, provenientes da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola.

Palavras-chave: Política da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Sala de Recurso Multifuncionais – AEE.

1. INTRODUÇÃO

A nossa carta magna de 1988, tem como finalidades constitucionais promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3° Inciso IV). Determina no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nos relatos de Jannuzzi (2012), as políticas educacionais que tratam da educação das pessoas com deficiência podem ser interpretadas juntamente com a história da educação, ou seja, desde a primeira Constituição do Brasil de 1824, essa Constituição Política do Império do Brasil 1824, foi marcada por uma educação de exclusão das classes populares, copiada do modelo europeu, implantada no Brasil pelas escolas jesuítas para educar os filhos das elites.

No ano de 1926, foi fundado, por Helena Antipoff, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e em 1945, foi criado neste Instituto o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, foi fundado a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE), dentre outras instituições (JANNUZZI, 2012).

Vários movimentos sociais de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico fortaleceram-se com a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais, permitindo várias discussões internacionais e principalmente pela divulgação das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) da ONU, que a política de educação inclusiva foi se instituindo no Brasil a partir da década de 1990 (KASSAR, 2011).

A ONU, em 1990, publicou a Declaração Mundial de "Educação para Todos", Jomtien (UNESCO, 1990), convocando todos os países a defenderem a universalização da educação básica com equidade. Declaração que ficou conhecida como a "matriz" das políticas da educação inclusiva para os países em desenvolvimento.

Em 1994, a ONU promulgou a Declaração de Salamanca, onde o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao aderir com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Esse documento se baseia no reconhecimento da necessidade de escola para todos como instituições que incluem todas as crianças, celebram as diferenças, criam suportes para as aprendizagens e atendem às necessidades individuais (UNESCO, 1994).

No entanto, foi verificado em 80 países que a organização da educação especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos. A partir dessas informações, o relatório da UNESCO indicava que diante das "proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais" (UNESCO, 1988).

Frente as mudanças sócio – político - econômicas, com a participação e pressão dos movimentos sociais internacionais/nacional, organizações, fundações, associações das famílias e pessoas com deficiência criando órgãos, secretarias e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que se tornou um eixo garantidor e organizador do Direito a Educação Especial Inclusiva no Brasil, no artigo 205, no Título VIII, Da Ordem Social, artigo 208, III, IV, V, que define o "Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; no artigo 227, II, incisos 1º e 2º; configurando um dos grandes marcos de rupturas políticas e sociais com os governos do período da Ditadura Militar.

Em 1996, a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, artigo 2º, que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante: 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 (BRASIL, 1996), o artigo 4º, item III que prevê "o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" e em seu Capítulo V, Da Educação Especial, artigos 58º, 59º e 60º, aponta a inclusão como um avanço em relação à integração.

E o Plano Nacional de Educação – PNE, foi definido na legislação sequente que o objetivo da política de inclusão escolar brasileira seria a "garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos" (BRASIL, 2001, p. 8) e "eliminar a cultura de exclusão escolar" (BRASIL, 2001, p. 16).

No entanto, os princípios da política de educação inclusiva defendem que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO,2011).

Nessa direção, as propostas da ONU, com a meta de educar as pessoas com deficiência em escolas regulares/comuns de suas comunidades e não em instituições especializadas foi recomendado em documentos, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Pnud e do Grupo Banco Mundial, sob alegações que vão desde justificativas relacionadas com a ampliação das relações sociais até as de cunho econômico, cujo foco é a redução de gastos públicos no sistema educacional privado (UNESCO, 2005, 2009).

A ideologia é que, visto que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma criança com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras.

Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento educacional especializado – AEE e às necessidades educacionais especiais desses educandos.

Os alunos público alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, são definidos: (i) alunos com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (ii) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; e (iii) alunos com altas habilidades ou superdotação: são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 6-7).

No estado do Acre, as primeiras iniciativas voltada a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, aconteceram na década de 80, a primeira referência foi o Centro de Ensino Especial Dom Bosco, situado no município de Rio Branco – Acre, que atendia alunos com deficiências intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

Seguindo a Política Nacional, as Políticas do Estado do Acre, seguiram os mesmos princípios orientadores, assegura o direito de todos à educação, o Conselho Estadual de Educação estabelece as normas para a educação especial na educação básica no sistema de ensino do estado do Acre e prevê outras providencias. O documento norteador orienta que o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências deve acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Nesse sentido, a motivação em realizar este estudo foi refletir sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial, na formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular, frente a esse paradigma educacional, a implementação de uma educação na perspectiva da diversidade, são temas que nortearam as discussões que alteraram os rumos da educação. Logo, como consequência surgiu outra questão: O professor da sala de recurso multifuncional está preparado para lidar com alunos com deficiência público alvo do atendimento educacional especializado?

Deste modo, a educação inclusiva envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Por fim, o presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

2. METODOLOGIA

Participantes

Participaram desse estudo 42 professores que atendem alunos com deficiência na sala de recurso multifuncional nas escolas de Educação Básica no município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018.

Material

O material utilizado nesse estudo foi um questionário com questões semiestruturado, com objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem total do problema investigado em suas multiplicidades de elementos que puderam ser observados.

Procedimentos para coletas e análise dos dados

O desenvolvimento de um processo investigativo não pode realizar de forma espontânea ou intuitivamente, precisa de um plano e aplicar um método. (SEVERINO, 2016).

O presente estudo utiliza o contexto no âmbito da investigação qualitativa que Lüdke e André (1986, p.13), explana sobre envolvimento da obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupando em retratar as perspectivas dos participantes do estudo. Assim, os procedimentos realizados nesse estudo, consistiu nas etapas necessárias para elaboração do instrumento de coleta de dados, desde a leitura de estudos realizado sobre o tema, levantamento temático com docentes especializados até a elaboração do questionário.

Para a coleta de dados foi precedida pela solicitação de autorizações pertinentes ao estudo aos professores de 36 escolas de Educação Básica e os questionários entregue aos professores selecionados pelos critérios referentes ao objetivo da pesquisa, e estabelecendo um prazo de 15 dias para a devolutiva do material. No final do prazo os pesquisadores retornaram às escolas e, foram entregues 42 (quarenta e dois) questionários.

Para a análise dos dados do questionário foram realizados uma leitura das percepções dos professores, dessas transcrições observando as respostas a partir do roteiro do questionário. Dando sequência à análise, e tendo como referência os estudos teóricos que fundamentaram esse estudo. Com essa análise se organizaram as questões centrais do estudo que, na sequencia serão apresentadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

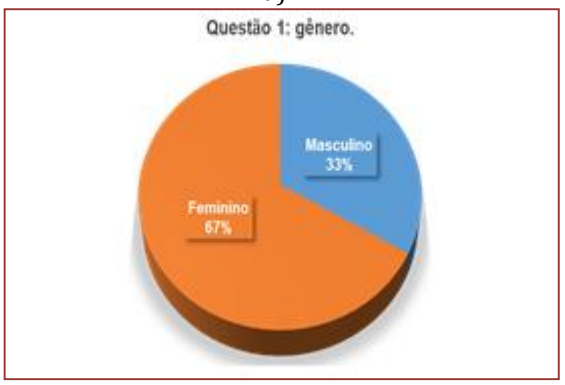
A inclusão é a garantia, a todos ao acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, devendo estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir a caracterização investigativa do estudo, na busca de melhor compreender as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Questão 1. Caracterização dos professores com referência: a gênero, idade, formação acadêmica, formação em nível de pós-graduação.

Figura 1. Caracterização dos professores do estudo. a) gênero; b) formação acadêmica.

a)



b)

A figura 1, distingue as características dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e apresentam com clareza que todos têm formação a nível de graduação e que estão preparados academicamente para lidar com a diversidade de alunos com deficiência.

Questão 2. A atual política de inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência, o qual deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

Figura 2. Política de Inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência.

A figura 2, aponta que 43% responderam positivamente à pergunta. Observa-se que 28% às vezes e 29% nunca. Acreditamos que essa divisão de opinião seja por falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão. Nessa direção, acreditamos que seja preciso investimentos na formação continuada dos professores que atuam no atendimento dos alunos na sala de recurso multifuncional, com foco na diversidade, investimentos na realização de intervenções colaborativas advindas do contexto das necessidades educacionais especifico (CARNEIRO, 2014).

Questão 3. Há dificuldade em compreender a função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e Transtorno Global do desenvolvimento e de suplementar para alunos com Altas Habilidades / Superdotação.

Figura 3. Compreensão sobre a função do AEE

A maioria dos professores ainda possuem dificuldades em compreender a função do AEE (figura 3), como alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento com Altas Habilidades / Superdotação, apesar de sentirem dificuldades, gostam de estar com os alunos e 19% destacaram que às vezes possuir dificuldades, e 7% nunca tiveram dificuldades. Estes resultados sugerem a permanência de barreiras entre a formação e a *práxis* docente em espaços de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Questão 4. Nas escolas estão disponíveis o acesso aos documentos orientadores da sala de Recurso Multifuncional / AEE publicados pelo MEC.

Figura 4. Disponibilidade de documentos orientadores pelas escolas.

A figura 4, observa 93% nunca tiveram acesso a esse documento, 5% sim tiveram acesso e 2% às vezes. De acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o professor, para atuar no AEE, deve possuir formação inicial em licenciatura e formação especifica em educação especial (BRASIL, 2009). Não resta dúvida que há necessidade de mais investimentos na formação continuada dos professores, pois, há uma discrepância significativa de formação dos professores em estudo.

Questão 5. A sua prática pedagógica atual e a sua formação podem dar condições de ensinar qualquer tipo de aluno na sala de Recurso Multifuncional / AEE.

Figura 5. Ensinar qualquer aluno na sala de Recurso Multifuncional / AEE.

Questão 6. Realiza curso de formação baseados nas necessidades especificas de seus alunos

Figura 6. Curso de formação nas necessidades dos alunos

A figura 5, aponta que 52% responderam sim, 12% às vezes e 36% responderam nunca. Diante desse quadro, concordamos com Miranda *et. al* (2012), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente, considera um erro confundir a diferença com o oposto, ao se querer alterar a pedagogia tradicional optando-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto.

A figura 6, aponta que 86% nunca fizeram curso de formação baseados nas necessidades específicas de seus alunos, essa porcentagem é alarmante, quando questionado porque não fizeram, alguns deles afirmaram que estão esperando a escola oferecer ou a Secretaria de Educação, pois não desfrutam de recursos financeiros para esse tipo de formação.

Logo, 12% responderam sim e 2% às vezes. No entanto, a formação do professor para trabalhar o AEE nas salas de recurso multifuncional deve ser efetiva, para atender as necessidades educacionais dos alunos, como também deve ser oferecido cursos formação continuada para atender as suas necessidades, para melhor qualidade do ensino, favorecendo a inclusão total (PASIAN MENDES; CIA, 2014).

4. CONCLUSÕES

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a inclusão de estudantes com deficiência na escola remete, quase que automaticamente, ao atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais – SRM que são espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos identificados como público alvo da educação especial.

De acordo com os fatos apresentados, constitucionalmente, as políticas para inclusão tiveram grandes avanços no que se refere ao mundo oficial, principalmente quando se analisa os últimos resultados de pesquisas realizadas para diagnostica como vem se estruturando a educação especial nas escolas brasileiras. Porém há uma realidade muito distinta entre o mundo oficial e o real.

Por fim, o estudo evidenciou que não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às necessidades reais dos educandos público alvo da educação especial, portanto é imprescindível investir na formação dos profissionais de educação para atuação com a diversidade, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência que estão na sala de recurso multifuncionais / AEE nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

[2] _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.

[3] Acesso em: maio de 2018.

[4] _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em maio de 2018.

[5] _____. Ministério da Educação. INEP. LDBEN 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

[6] _____. Lei nº 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Consultado em: maio de 2018.

[7] _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

[8] _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. GAB. Nota Técnica nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

[9] CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. A Formação de professores especializados e inclusão escolar: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 1994. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2014. p. 1-14.

[10] JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

[11] KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília (SP), v.17, p. 41-58, Mai.-Ago., 2011.

[12] LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

[13] MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 123-138.

[14] SEVERINO. A. J. Metodologia do trabalho cientifico. 24. ed. Ed. Cortez. São Paulo: 2016.

[15] UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1988. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf >Consultado em: Junho de 2018.

[16] UNESCO. Declaração de Jomtien. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

[17] UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em junho de 2018.

[18] UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

[19] UNESCO. Policy Guidelines on Inclusive Education. Paris: UNESCO, 2009.

Capítulo 3

Medidas Inclusivas no Ensino Superior: Realidade e perspectivas

Fernanda Bonilla Colomé
Caroline d'Hanens
Maria Rosa Machado Prado

Resumo: Atualmente a inclusão é muito discutida entre os educadores, uma vez que muito tem a ser feito para que tenhamos uma sociedade verdadeiramente inclusiva. No Ensino Superior estas discussões adquirem proporções mais abrangentes, pois é durante a vida universitária que os estudantes desenvolvem suas competências, habilidades e adquirem conhecimentos para atuarem na vida profissional. O amparo Legal permite que estudantes com necessidades especiais ingressem na universidade, entretanto ainda se tem muito a percorrer para que estes estudantes tenham uma formação plena. O questionamento norteador da investigação foi trazer à tona a trajetória para uma universidade inclusiva e as perspectivas para que isto aconteça. A partir disso, o presente capítulo apresenta a trajetória, as medidas inclusivas, as tecnologias assistivas e as perspectivas para a real inclusão no ensino superior. Por meio da leitura desse capítulo é possível expandir a compreensão de toda a trajetória inclusiva no ensino superior.

Palavras chave: Inclusão, Ensino Superior, Medidas Inclusivas

1. INTRODUÇÃO

O desafio de construir uma sociedade democrática e equitativa exige modificações profundas nos sistemas de ensino, de maneira a sustentar práticas inclusivas e não discriminatórias. Tais concepções demandam esforços coletivos envolvendo a comunidade científica e acadêmica além da sociedade em geral, no sentido de avançar na construção de conhecimento bem como na efetivação de políticas voltadas à inclusão, considerando suas múltiplas dimensões e necessidades.

Não obstante as dificuldades persistentes, no transcorrer das últimas décadas, a comunidade internacional e a Legislação brasileira vêm avançando no reconhecimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais como sujeitos de direitos.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais à educação formal no Brasil teve seu amparo legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional em 1996 que define educação especial como a modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais", preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). O embasamento legal evoca a Declaração de Salamanca, a qual traz a importância do acesso e qualidade da educação para os "portadores de necessidades especiais".

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior foi marcada com a Portaria n° 1793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e nos cursos de licenciatura. Para os cursos na área da saúde, essa Portaria também recomenda a presença de conteúdos relativos a essa disciplina (BRASIL, 1994). E a Portaria n° 3284/2003 dispõe que é de responsabilidade das universidades públicas e privadas assegurar as condições básicas de acesso e permanência dos alunos necessidades educacionais especiais físicas e sensoriais (BRASIL, 2003). Ainda no âmbito da Educação Superior, o direito à educação inclusiva é estabelecido com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao explicitar que este direito se estende a todos os níveis. (BRASIL, 2008).

A partir do amparo legal, estes estudantes passaram a ter a garantia de acesso à educação formal. Porém, espera-se que as instituições de ensino, entre os quais as Instituições de Ensino Superior, favoreçam também a formação cidadã de todos (CASTANHO e FREITAS, 2006). Nesse sentido, professores universitários e demais envolvidos com esta etapa da educação formal, não podem mais se omitir de envolvimento no novo paradigma da educação, desencadeado pela existência e presença da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência ou quadros de doenças.

A garantia de acesso para as pessoas com deficiência ao sistema educacional, apesar de se constituir em um passo importante para a inclusão, não é suficiente. Faz-se necessário promover as adaptações necessárias para garantir um meio de permanência das pessoas com deficiência neste sistema, de maneira sustentável, fornecendo as condições adequadas para que possam realizar com qualidade os seus estudos. (SOBRINHO, 2010; BREITENBACH et al., 2016).

É necessário pensar nas práticas pedagógicas e na inclusão dos estudantes no contexto regular, em especial na Educação Superior, pois perpassa pela necessidade do reconhecimento da diferença entre os discentes, da diversidade social e cultural que compõem o processo educativo e da constituição da identidade por meio da singularidade de cada sujeito (REGIANI e MÓL, 2013).

A Educação Inclusiva em nível superior apresentam inúmeros problemas envolvendo as condições didático-pedagógicas de trabalho dos docentes e a falta de condições adequadas para a operacionalização do processo de aprendizagem. Isso vai impactar diretamente na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Instituição de Ensino Superior, levando em consideração que os mesmos estão junto com os demais alunos e precisam desenvolver seu potencial respeitando as suas diferenças e atendendo suas necessidades (ROCHA e MIRANDA, 2009).

Atualmente, busca-se melhorias no sistema educacional inclusivo, não somente na Educação Infantil, mas também no que tange ao Ensino Superior. Neste capítulo vamos descrever e discutir a trajetória inclusiva no Ensino Superior apresentando o âmbito legal e as medidas inclusivas para que tenhamos uma universidade igualitária.

2. TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO

No mundo contemporâneo, a inclusão de alunos com necessidades especiais representa um grande desafio desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições tanto privadas quanto públicas. Sabe-se que pessoas com necessidades educativas específicas necessitam de um acesso igualitário ao conhecimento, e então nos questionamos sobre quais as medidas inclusivas existentes e como fazer uma verdadeira inclusão desses alunos. Tanto na Educação Infantil, quanto na Educação Superior a Inclusão deve ser discutida e planejada de modo que todos possuam uma educação de qualidade. (FRIAS, 2009)

Em 2008, foi implantado no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual tem como objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (JUSTI e HOSTIN, 2020; BRASIL, 2008)

Uma das maneiras encontradas para que este direito seja garantido, foi a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa norma tem o propósito de assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, conforme prevista na Lei 13.146/2015, Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. E o público-alvo da Educação Especial são: estudantes com qualquer deficiência visual, auditiva, cognitiva, motora, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. (BRASIL, 2015)

A acessibilidade abrange várias esferas em nossa sociedade como: acesso à informação e à comunicação, acesso à tecnologia assistiva, direito à participação na vida pública e política, acesso à Ciência e Tecnologia, acesso à Justiça, reconhecimento igual perante a Lei. Este estatuto e suas leis trouxeram progressos quanto aos direitos das pessoas com necessidades especiais, entretanto, a vida acadêmica ainda é um desafio para essas pessoas. (SILVETRINI et al., 2017)

3. MEDIDAS INCLUSIVAS

Observamos que ao longo dos anos foram pesquisados e implantados medidas de acessibilidade ao ensino superior com o intuito de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente universitário e propiciar a formação de profissionais. Entre as medidas de acessibilidade encontram-se as seguintes:

1. Política Pública de Cotas nas Universidades Federais

O Programa de Cotas das Universidades, Instituições de Ensino Técnico e Médio Federais, instituído pela Lei n. 12.711/2012, aborda o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, A partir destas Legislação, garantiu-se que metade das vagas de todos os cursos das instituições federais fossem reservadas a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário mínimo per capita. (BRASIL, 2012; VARGAS et al., 2020)

A Portaria nº 1.679/1999, estabelece as condições adequadas para garantir a acessibilidade no Ensino Superior, tanto em relação ao espaço físico, recursos materiais (máquina Braille, softwares específico) e aos recursos humanos (ex: intérprete de língua de sinais/língua portuguesa) e assim os processos classificatórios podem ser adaptados às características de cada candidato. (BRASIL, 1999)

No contexto das Universidades Federais, a política de cotas para deficientes é reconhecida como uma política afirmativa cuja implementação visa corrigir um atraso com relação à educação desse grupo. Entre os desafios da inclusão no Ensino Superior encontram-se o desafio da aceitação social, devido à histórica exclusão de grupos por condições diversas. (PEREIRA, 2020)

Quanto aos aspectos positivos das políticas de cotas, encontram-se os benefícios da inclusão da diversidade humana, da integração, da aceitação e do respeito às diferenças. Em um ambiente onde é realizada a inclusão percebe-se que há uma troca de experiências, acarretando em valorização da diversidade entre as pessoas e o crescimento dos grupos sociais pela diversidade de ideias. (BERETA e VIANA, 2014)

Nota-se que a Inclusão quando é adequada as barreiras como: preconceitos, medos e inseguranças para lidar com as diferenças e semelhanças deixam de existir e para que todos os alunos sejam acolhidos faz se necessário que os professores adaptem suas aulas e utilizem recursos pedagógicos inclusivos e assim percebe-se que os demais alunos com o passar do tempo, sensibilizam-se e também e se propõem a auxiliar os colegas

2. Programas Educacionais

Os programas educacionais tem como objetivo favorecer o acesso e a permanência dos alunos especiais na Educação Superior. Após a implementação da acessibilidade, as universidades encontram-se diante da responsabilidade social de acompanhar estes alunos no contexto acadêmico e de propiciar a permanência durante a graduação. A partir da tentativa de se ter uma Universidade Inclusiva surgiu a necessidade de adequações curriculares e de conteúdo ou disciplinas com temas relacionados à deficiências (GARCIA et al., 2018; JUSTI e HOSTIN, 2020; BRASIL, 2015).

Pensando nisso, instituições públicas de Ensino Superior contam com programas, também criados pelo Ministério de Educação, que visam não só garantir a acessibilidade como também a permanência na educação. (PEREIRA, 2020) Como exemplo temos:

- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
- Sistema de Seleção Unificada (SISU) - sistema informatizado por meio do qual as IES públicas oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio.
- Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) - Este programa tem como proposta principal ações que garantir o acesso das pessoas com algum tipo de deficiência às IES Federais.

3. Adaptação das Provas do Vestibular para o Ingresso de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O ingresso desses estudantes pode ocorrer pelo SISU, que tem como pré-requisito a execução do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), permitindo democratizar o ingresso. As provas de vestibular devem ser adaptadas de modo que cada questão esteja adequada para a deficiência de cada candidato. Entre alguns exemplos de adaptações sugere-se: maior tempo para realização das provas, realização das provas em salas especiais, provas em Braille e adequação do método avaliativo. (GARCIA et al., 2018)

Para Pereira (2020), os alunos com necessidades educacionais especiais ao ingressarem na universidade deveriam ser recebidos pelos núcleos de acessibilidade e inclusão responsáveis pelas execuções de diversas ações de apoio no ingresso e permanência desse estudante na instituição, sobretudo, com relação à acessibilidade e desenvolvimento das atividades acadêmicas.

4. Adequações de Ambiente e Acessibilidade Arquitetônica

Com relação a acessibilidade arquitetônica, a Lei 7.853/1989, garante a pessoa deficiente a funcionalidade das edificações e vias públicas, com remoção de obstáculos e permissão de acesso aos edifícios, logradouros e meios de transporte (BRASIL, 1989).

Com o intuito de melhorar a acessibilidade arquitetônica a Lei 10.098/2000, estabelece os quesitos:

> "normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação" (LEI Nº 10.098/2000).

Ao longo dos anos, foram estabelecidos outras normas na tentativa de garantir e estabelecer os direitos das pessoas deficientes, por meio da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a qual apresentou um documento regulamentando e estabelecendo normas para criação, desenvolvimento e aplicações de projetos de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade. Para esses serem considerados acessíveis, devem atender o que foi disposto na Norma em questão. Vale citar que locais considerados "de serviço" ou "acesso restrito" não possuem necessidade de ser acessíveis de acordo com a Norma. (ABNT – NBR 9040, 2004)

A ABNT regulamenta por exemplo, de que forma informações essenciais devem ser dispostas, como segue na Quadro 1.

Quadro 1. Disposição de informações essenciais.

		Visual	Tátil	Sonora
Edificação/ Espaço/Equipamentos	Permanente	X	X	
	Direcional	X	X (no piso)	
	De emergência	X	X	X
	Temporária	X		
Mobiliário	Permanente	X	X (no piso)	X
	Temporária	X		

Fonte: Adaptado de ABNT – NBR 9040:2004

Referente a circulação, a ABNT (2004), regulamenta desde a inclinação do piso transversal de 2%, para ambiente interno é 3%, longitudinal máxima de 5%, com relação à rampas de acesso recomenda-se uso do cálculo: do desnível multiplicada por 100, o número encontrado é então dividido pelo comprimento da projeção horizontal; o resultado encontrado representa a inclinação (em porcentagem). Quando a inclinação resultante se encontra entre 6,25% e 8,33% a rampa deve possuir um patamar de descanso. Também as Normas são divididas entre a categorias: parâmetros antropométricos, comunicação e sinalização, acesso e circulação, sanitários e vestiários, equipamentos urbanos e mobiliário.

A confecção dessa Norma possibilita uma padronização que facilita a acessibilidade. Basta que os locais, serviços, empresas, universidades entre outros, consultem a normativa para adequar seus espaços, produtos, serviços e mobiliários.

5. Recursos Humanos Especializados para Atendimento

O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais requer recursos humanos especializados para dar o suporte adequado, portanto cabe as universidades instituirem núcleos de acessibilidade educacional com a presença de profissionais especializados na área da inclusão, a fim de oferecer acompanhamento pedagógico e psicológico a estes estudantes.

Para GARCIA et al., (2018), destaca-se a presença do intérprete de Libras, servidores técnicos e docentes que saibam lidar com as peculiaridades de cada deficiência, assim, a relevância de um profissional com uma visão inclusiva. Ressalta-se, sobretudo, a capacitação do professor como investimento em seus comportamentos, métodos e práticas para adequar-se ao contexto inclusivo da sala de aula.

No processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais o professor precisa estar preparado e capaz de adaptar suas práticas pedagógicas com o intuito de que este aluno seja realmente incluido e no Ensino Superior, isso requer uma atenção direcionada a promover a permanência e conclusão do curso superior, outro ponto importante é a proximação do docente e o discente o que possibilita a liberdade para aprender.

4. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Com o passar do tempo, a discussão acerca da inclusão vem aumentando. Essa é definida como um conjunto de ações e medidas que visam à sensibilização dos deficientes e seus familiares, acerca de direitos, deveres e possibilidades. Além disso tem o intuito também, de fazer com que a sociedade se responsabilize por todos, sem discriminação, de modo a oferecer possibilidades reais de participação e atuação em sociedade (SOUZA, JURDI e SILVA, 2015).

Pensando nesse conceito e o impacto da inclusão, DeVries et al., (2018), verificou que estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, além de possuírem uma visão negativa de si mesmos academicamente também são vítimas de *bullying* e sofrem maior preconceito que os demais. Quando analisamos estudantes de uma mesma faixa etária, porém em ambientes acadêmicos inclusivos, a autopercepção acadêmica desses é melhor. Ou seja, o aspecto de inclusão, representa ponto chave para redução de desfechos negativos, como depressão e ansiedade, que foram percebidos no primeiro espaço citado em maior intensidade do que no segundo – espaço inclusivo.

Dentro do quesito inclusão, surge o conceito de tecnologia assistiva em 1988 – a palavra assistir por si só, traz o significado de auxílio. O Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, em sua portaria nº142 de 16 de novembro de 2006, define tecnologia assistiva como:

> "uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII – CAT, BRASIL, 2006)

O uso da tecnologia assistiva (TA) vem crescendo em decorrência do grande desenvolvimento tecnológico experimentado nos últimos anos, se tornando assim uma ferramenta essencial de inclusão. Contudo, há o conceito equivocado de que o uso da TA obrigatoriamente implica em alto custo e manutenção, o que não se verifica na prática. Dentro do espectro que constitui a TA, há uma divisão entre alta e baixa tecnologia que impacta em seu custo (VERUSSA, 2009).

As consideradas baixas tecnologias, englobam materiais e recursos que podem ser desenvolvidos pelo professor, assistente, cuidador ou pelo próprio aluno, sendo assim, de um modo geral não representam grandes custos. Já as consideradas altas tecnologias, são as que apresentam maior direcionamento e tendem a de fato representar custo efetivo e maior complexidade, seja para aquisição ou aplicação. Entretanto, devemos ressaltar que ambas apresentam benefícios, o que difere são as necessidades ou habilidades que cada uma é capaz de suprir e seu custo basal. Cabe ao professor ou cuidador verificar qual é a ideal para o aluno em questão e assim realizar as adequações necessárias para ele (CORRÊA e RODRIGUES, 2016). No Quadro 2 observamos alguns exemplos de TA que pode ser usadas durante as aulas.

Quadro 2: Exemplos de Tecnologia Assistiva.

Tecnologia assistiva	Considerações	Referências
Lupa manual	Auxílio de pessoas com redução de acuidade visual através da ampliação. Baixa tecnologia.	GASPARETTO et al, 2012
Prancha de comunicação alternativa	Pode ser confeccionada de forma simples e com baixo custo – baixa tecnologia. Consiste em uma prancha contendo figuras, letras, direções, etc. Auxilia na comunicação de PNE que possuam dificuldade nesse quesito, como por exemplo, usuários com paralisia cerebral.	PLOTEGHER, EMMEL e CRUZ, 2013.
Prancha de plano inclinado	Consiste em um plano com uma angulação que facilita a visibilidade de seu conteúdo. De fácil confecção – baixa tecnologia. Auxilia pessoas com redução de acuidade visual.	PLOTEGHER, EMMEL e CRUZ, 2013

(continuação ...)

Quadro 2: Exemplos de Tecnologia Assistiva.

Tecnologia assistiva	Considerações	Referências
Engrossadores	De fácil confecção, uso de materiais como EVA para cobrir objetos finos – reduz a dificuldade do movimento de pegar e segurar. Usados no entorno de lápis, tubos de cola e outros materiais escolares. Baixa tecnologia.	PLOTEGHER, EMMEL e CRUZ, 2013
Voice over – aplicativo	Esse aplicativo permite o uso de aparelhos eletrônicos por pessoas com redução de acuidade visual ou cegueira. Alta tecnologia.	MONTILHA, et al, 2016
DOSVOX e WINVOX	Softwares que permitem o uso de computadores em pessoas com restrição visual. Ambos são gratuitos. Apesar de gratuitos representam alta tecnologia.	GASPARETTO, et al, 2012

Fonte: os autores.

Quando realiza-se uma análise acerca da literatura presente nesse tema, pode-se observar que um dos pontos principais que caracteriza o não uso da TA, é a falta de conhecimento, seja essa sobre as diversas possibilidades existentes dentro das tecnologias ou quais os trâmites necessários para aquisição dos recursos classificados como alta tecnologia. Além disso, há também ausência de instrução sobre a facilidade da produção de recursos de baixa tecnologia (CORRÊA e RODRIGUES, 2016). Dessa forma fica clara a necessidade de se abordar isso, seja em formação profissional e ou na forma de educação continuada para aqueles envolvidos no processo de ensino e inclusão de alunos.

Outro aspecto que deve ser analisado, que dificulta a implementação da TA, é a instrução acerca do uso das tecnologias, ou falta dessa. Por vezes, há a disponibilidade da tecnologia, mas os profissionais responsáveis não sabem qual o manuseio adequado e as funcionalidades, ou seja, como aplicá-la e implementá-la de fato (SOUSA et al., 2015)

No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esse traz o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que tem como definição "espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos" (BRASIL, 2007). Esse representa um método de apoio ao sistema educacional especializado, fornecendo recursos e facilitando a política de inclusão.

Entretanto, levanta-se o problema de que há uma incógnita no que se refere ao fornecimento da TA, em especial aquelas que representam a alta tecnologia. Apesar de o MEC citar a importância dessas, ele não regulamenta o acesso e os processos que devem ser seguidos para adquiri-las. Da mesma forma, não há instrução clara sobre os trâmites necessários para garantir a presença das Salas de Recurso Multifuncional dentro dos ambientes de ensino (CORRÊA e RODRIGUES, 2016). Outro fator importante é, uma vez que essa esteja funcionante dentro do ambiente educacional há a necessidade de se avaliar se existem profissionais capacitados para utilizá-las dentro desse âmbito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no Ensino Superior avançou muito, propiciando que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de ingressar em uma universidade e assim se preparar para a atuação no mercado de trabalho. Entretanto, a universidade inclusiva tem muito a fazer para atender a estes estudantes de forma plena, pois existem inúmeras lacunas no processo inclusivo que resulta em situações de exclusão educacional e social.

Observamos que o amparo Legal permite que os estudantes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos no ambiente universitário, e cabe a Universidade realizar todas as adequações necessárias desde o ingresso pelo processo seletivo até a colação de grau. Muitas universidades estão preparadas ou se preparando para esta realidade inclusiva, com perspectivas de fornecer as condições adequadas as necessidades específicas de cada discente em termos de metodologia, necessidades de aprendizagem, recursos de materiais didáticos e de tecnologias assistivas articuladas com a proposta pedagógica, com o

intuito de propiciar a permanência na vida acadêmica com equidade e formação igualitária no curso escolhido.

REFERÊNCIAS

[1] BERETA, M. S.; VIANA, P. B. M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos, v.1, n. 1, p. 115-129, 2014.

[2] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1994.

[3] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[4] BRASIL. Lei n° 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007.

[5] BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm; Acesso em 02/08/2020.

[6] BRASIL. Lei nº 10.089, 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 02/08/2020.

[7] BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; Acesso em 10/06/2020.

[8] BRASIL. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (1999, 2 de dezembro). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado: 2 mar. 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf; Acesso em 10/06/2020.

[9] BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 24, n. 90, p. 359-379, 2016.

[10] CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial. n. 27, p. 85-92, 2006.

[11] CORRÊA, N.M.; RODRIGUES, A. P. N. Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. Revista Linhas, v. 17, n. 35, p. 087–101, 2016.

[12] DEVRIES, J. M.; VOSS, S.; GEBHARDT, M. Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. Research in Developmental Disabilities, v. 83, n. July, p. 28–36, 2018.

[13] FRIAS, E. M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Paranavaí, 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

[14] GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2018. DOI http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035.

[15] JUSTI, S. R. S.; HOSTINS, R. C. L. Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior nos últimos dez anos. Jornal de Políticas Educacionais, v. 14, 2020. DOI http://10.0.21.4/jpe.v14i0.69913

[16] MONTILHA, R. DE C. I. et al. Resgate Inclusivo Utilizando Ipad: Relato De Caso. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 959–961, 2016.

[17] Norma Brasileira. ABNT – NBR 9050:2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2ª edição de 31/05/2004

[18] PEREIRA, C. B. D. Políticas públicas de inclusão: desafios e benefícios da implementação da política de cotas para deficientes nas universidades federais. Revista Educação, Cultura e Comunicação, São Paulo, v. 11, ed. 21, 2020.

[19] PLOTEGHER, C. B.; EMMEL, M. L. G.; CRUZ, D. M. C. DA. Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 21, n. 1, p. 35–42, 2013.

[20] REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. Ciência & Educação. Rio Branco, v. 19, n. 1, p. 123-134, fev./jul, 2013.

[21] ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p.197-212, 2009.

[22] SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação e Sociedade. v. 31, n 113, p. 1223-1245, 2010.

[23] SILVETRINI, M; SPONCHIADO, D. A. M.; VASQUES, R. F. Acessibilidade/inclusão no Ensino Superior: Uma pesquisa realizada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus Erechim. *In*: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2017, Curitiba. Anais, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26265_12779.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

[24] SOUSA, P.; JURDI, A.; SILVA, C. The use of assistive technology by occupational therapists in the Brazilian educational context: a literature review. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 23, n. 3, p. 625–631, 2015.

[25] VARGAS CARNEIRO, L. A.; BRIDI, F. R. de S. Políticas Públicas de Ensino Superior no Brasil: Um olhar sobre o Acesso e a Inclusão Social. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, ed. 1, p. 146-158, 2020.

[26] VERUSSA, Edna de Oliveira. Tecnologia Assistiva para o Ensino de alunos com Deficiência: Em estudo com professores do Ensino Fundamental. 2009. 96f.

[27] Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

Capítulo 4

PIBID e a Educação Inclusiva - Uma contribuição para o Processo de Ensino-Aprendizagem

Cíntia Ribeiro de Jesus
Maria Ribeiro Pinheiro
Regina Aparecida Berardi Osório

Resumo: A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mostrou-nos a necessidade do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da matemática, voltado à inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comuns. Torna-se hoje imprescindível a busca de novos conhecimentos e estratégias que contribuam para o desenvolvimento do aluno com qualquer tipo de deficiência. Para tanto, os jogos, nas aulas de matemática, podem fazer a diferença no processo de inclusão. O presente artigo tem como objetivo problematizar a questão da inclusão, falando sobre a importância das atividades lúdicas, especialmente sobre os jogos didáticos, como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A pesquisa realizada tornou possível o confronto entre os estudos teóricos e a realidade vivenciada na sala de aula. Foi possível perceber a importância que professores, alunos e as famílias têm nesse processo de inclusão, através da contribuição coletiva para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos incluídos. Concluímos que o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos incluídos para adotar as metodologias de ensino que melhor contribuam para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, para isso são necessárias condições adequadas para que os docentes possam desempenhar adequadamente seu papel.

Palavras-chave: inclusão, ensino da matemática, jogo didático.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, as pessoas que possuíam/possuem algum tipo de deficiência sofreram/sofrem com diversas formas de discriminação. Já foram ou continuam sendo segregadas e excluídas e essa realidade estava/está fundamentada naquilo que é concebido pelo senso comum.

Embora a inclusão esteja em evidência entre os temas discutidos na atualidade, vem passando ainda por um longo processo de desenvolvimento e "aceitação".

A palavra inclusão possui inúmeros significados e representações o que nos leva às mais variadas interpretações, porém, no geral, o objetivo é o mesmo: que o estudante com deficiência, no caso dessa pesquisa, tenha o seu espaço, que consiga se desenvolver e que o ambiente escolar e os agentes escolares estejam preparados para recebê-los.

A quantidade de alunos com deficiência (visual, física, intelectual) incluídos no ensino regular é cada vez maior. Pensando nisso, faz-se necessária uma mudança de atitudes, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar, com a consciência de que o processo de inclusão requer preparo e boa vontade.

Para que a inclusão seja colocada em prática de forma que evite reforçar a exclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é essencial que a escola, a sociedade e a família rompam com os tabus relacionados à diferença ou deficiência.

Esse processo de inclusão requer compromisso, visto que é fundamental que se ofereça o suporte necessário para que o aluno possa se sentir incluído de fato.

Com base nas discussões anteriores, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem fica mais instigante se contar com recursos que contribuam para uma dinâmica mais envolvente e prazerosa. Nesse sentido, passa-se a pensar nas atividades lúdicas como uma estratégia para ser utilizada durante as práticas escolares, que no caso, podem ser o uso de materiais manipuláveis, jogos ou recursos tecnológicos em geral.

Visando a melhor entender o aluno com o qual estamos lidando neste momento, foi importante fazer uma releitura minuciosa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, além de fazer um levantamento bibliográfico, contando com diversos documentos oficiais e artigos científicos.

Esse trabalho, portanto, mostra-se relevante no atual momento histórico em que se discutem as diversas alternativas para que a inclusão aconteça de fato, e também por nos encontrarmos em ambientes permeados pela diversidade. Nada mais justo do que buscar caminhos que favoreçam o processo de inclusão escolar, contando com a ludicidade como alternativa para torná-la realidade.

2. METODOLOGIA

Para desenvolver a presente pesquisa, recorremos a um levantamento bibliográfico, buscando encontrar o embasamento teórico que melhor representasse a sua proposta de pesquisa.

As fases desse trabalho consistiram-se, além do levantamento bibliográfico, também na seleção de conteúdo, na realização de fichamentos e no arquivamento do material coletado e fichado.

Com relação ao levantamento bibliográfico, buscamos saber o que os documentos oficiais apresentam sobre a inclusão e de que forma trazem essas informações, além disso, contamos com diversos artigos, os quais foram apresentados em eventos científicos e publicados em anais. Todo o material que contribuiu para fundamentar o presente trabalho.

Quanto aos conteúdos pesquisados, após minuciosa leitura de todo o material coletado, iniciamos o processo de seleção, ou seja, com base em todo o material lido, pudemos separar o que melhor representava o que seria relevante abordar durante a pesquisa.

Selecionado então o material necessário para embasar a pesquisa teoricamente, foi possível realizar uma releitura, agora mais detalhada buscando fazer as reflexões referentes ao que estava sendo abordado e destacando as citações pertinentes ao nosso estudo, caracterizando este trabalho como fichamento por citação.

Ao concluir o fichamento de todo o material selecionado, passamos ao tratamento do tema inclusão. Devido aos resultados positivos obtidos durante as experiências vivenciadas no PIBID, com a utilização de atividades lúdicas na sala de aula, quando percebemos que a ludicidade também poderia contribuir para facilitar o processo de inclusão, optamos por nos focalizar nesse aspecto, considerando, evidentemente, que tais atividades precisam ser adequadas de acordo com as necessidades do aluno.

Após a delimitação do tema, passamos a pensar na estrutura de apresentação deste tema. Nesse sentido, introduzimos a discussão tratando do histórico de exclusão e preconceito segundo o qual as pessoas com deficiência foram marcadas, considerando as alterações que se deram de maneira gradual, bem como o apoio legal.

Com relação ao cenário atual, buscamos discutir a inclusão no ambiente escolar, com base na hipótese de que, embora a escola tenha trabalhado nesse sentido, ainda falta formação, atualização e preparação em geral, para que a comunidade escolar como um todo, seja capaz de promover essa inclusão de maneira significativa.

Finalmente, chegamos à discussão sobre a possibilidade de utilizar as atividades lúdicas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a proposta de inclusão dos alunos com deficiência (visual, física, intelectual), em sala de aula do ensino regular, as dificuldades de aprendizagem desses alunos se tornam ainda mais evidentes, exigindo que os professores lancem mão de estratégias que facilitem a abstração e a construção de conceitos para a aprendizagem de todos, bem como sua integração, sejam eles portadores de deficiência ou que apresentem diferentes ritmos de aprendizagem. Para enfrentar os desafios desse processo de ensino-aprendizagem, uma das estratégias didáticas possíveis são os jogos matemáticos que proporcionam situações didáticas desafiadoras que podem contribuir para a construção de conhecimentos que sejam significativos para os alunos.

De acordo com Silva, Moraes e Peranzoni (2008), nunca o tema da inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência esteve tão presente no dia a dia da educação.

O termo inclusão tem inúmeros conceitos, significados e representações e pode ser analisado e avaliado em diversas dimensões, visto que o contexto social, político e econômico parte de meios culturais diversificados. Desta forma, a inclusão é tida como um ideal que percebe o mundo de outra maneira, considerando que a agressividade e a competitividade não podem estar presentes.

Segundo Krik e Zych (2009), as pessoas que possuem alguma deficiência são marcadas por um histórico de exclusão e preconceito constituindo-se este num sério problema social. As pessoas com deficiência, durante muito tempo foram segregadas e o motivo para esse isolamento se devia ao fato suas limitações.

Nesse contexto, Krik e Zyck (2009) afirmam que no Brasil, apenas após iniciativas privadas de grupos e instituições interessadas pelo desenvolvimento social, especialmente depois da Lei 9.394/96, que considerava a possibilidade de pensar numa escola que atendesse às pessoas com necessidade de educação especial é que se iniciou o movimento da inclusão, objetivando oferecer melhores oportunidades para crianças até então marginalizadas.

Para Silva, Moraes e Peranzoni (2008), a presença crescente de pessoas com NEE na rede de ensino exige uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar, já que incluir os alunos com deficiências nas turmas regulares contribui diretamente com o amadurecimento dos demais alunos da turma com relação ao aspecto da diversidade e favorece para que se informem. Nesse sentido, a LDB, no art. 4º, inc. III, prevê o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e aponta também, no art. 59, inc. I, a necessidade de adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às dificuldades desses estudantes.

De acordo com Jesus, Pinheiro, Andrade e Teixeira (2017), a ampliação das estratégias de ensino com o aprimoramento do material didático usado pelo professor que esteja aberto a novas tendências pode proporcionar novas maneiras de ensinar e aprender o que, nos dias atuais, vem contribuir com acessibilidade e permanência dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar.

Como afirma Freire (2001, p. 59),

> É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu 'aqui' e o seu 'agora' são quase sempre o 'lá' do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador(a) seja não somente tornar o seu 'aqui-agora', o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu 'aqui-agora', com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu 'aqui' para que este sonho se realize tem que partir do 'aqui' do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do 'aqui' do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola."

No mínimo, tem-se que levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. Sendo assim, torna-se necessário que professores aproveitem ao máximo os recursos como jogos educativos tanto por sua receptividade social, como para melhorar a linguagem expressiva e comunicativa dos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

> Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p.48-49).

Para Sá, Campos e Silva (2007), também as alternativas informatizadas ampliam as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, diminuem ou compensam as restrições que os deficientes vivem devido à sua limitação. Sem o auxílio dessas ferramentas, o desenvolvimento intelectual da pessoa NEE estaria bastante comprometido, pois viveria imerso em um contexto de limitações e impossibilidades.

Nesse sentido Sá, Campos e Silva explicam que

> A apropriação de recursos tecnológicos modifica significativamente o estilo de vida, as interações e as condutas perante a sociedade, ao inovar hábitos e atitudes em relação à educação, ao lazer e ao trabalho, à vida familiar e comunitária (2007, p.50).

A tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas dentro e fora da escola, e unir o útil ao agradável vem sendo um recurso cada fez mais usado no que diz respeito à sala de aula onde esse recurso ganha uma nova aplicação: o trabalho com jogos de forma didática. Os jogos e os materiais pedagógicos exercem uma influência benéfica e positiva sobre os alunos durante a construção de conceitos em matemática, mas demandam uma organização e planejamento anteriores, à luz da intenção didática do professor.

Segundo Alves (2008), usa-se o termo jogos digitais fazendo-se referência aos elementos tecnológicos que são utilizados nos computadores que apresentam narrativas, interatividade, interface, qualidade e realismo das imagens de forma diferenciada. O uso dessas tecnologias no ensino da matemática depende de ações que caracterizem experimentação, interpretação, visualização, indução, abstração, generalização e demonstração, e estas podem ser realizadas através da interação dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como os jogos digitais e os objetos de aprendizagem, poderosas ferramentas de apoio ao professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O trabalho feito a partir de jogos matemáticos estratégicos em sala permite ao aluno uma compreensão que vai além do conteúdo matemático específico, incentivando a participação efetiva, aumentando o seu conhecimento, o interesse, a curiosidade, que pode estimular o estudante a pesquisar mais sobre o que vem aprendendo de fato.

Todo jogo pressupõe a existência de algumas regras que devem ser respeitadas pelos participantes. Por outro lado, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira envolve o ato de brincar com brinquedos ou mesmo com jogos, assim jogar em certo sentido é também brincar com um jogo. O jogo pode existir por meio de um brinquedo, se as pessoas que participam da brincadeira lhe impuserem regras a serem

respeitadas. Portanto, jogo, brinquedo e brincadeira, apesar de possuírem conceitos distintos, estão muito relacionados entre si. O elemento que inter-relaciona os três é o caráter lúdico abarcado por eles. Nesse sentido,

> O jogo é uma atividade primária do ser humano e vem fazendo parte da nossa vida desde a pré-história; ele está vinculado a um processo de desenvolvimento do ser humano, com uma função vital para a assimilação da realidade e socialização (Souza, Lima e Camargo 2013 p.2).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão 2017, encontra-se a recomendação para a utilização de jogos que propõem convenções e regras para o seu uso, pois esses jogos proporcionam apoio à integração do educando no mundo social bastante complexo e os primeiros contatos com futuras teorizações. O ambiente do jogo contribui para a promoção do diálogo entre alunos-alunos, alunos-professores, permitindo assim a troca de experiências entre todos.

2.2. RESULTADOS DA PESQUISA

Ao levantar os aspectos propostos com relação à inclusão e à ludicidade na sala de aula, recorremos aos documentos oficiais para confrontá-los com o que foi apresentado pelos autores que fundamentaram esse trabalho.

Nesse sentido, com relação ao histórico de exclusão e preconceito, segundo o qual as pessoas que possuem alguma deficiência vêm sendo marcadas, encontramos na Constituição Federal de 1988, no art.3º, inciso IV, uma garantia de proteção, na medida em que esta apresenta, como um dos seus princípios, que o Estado deverá "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

No artigo 205, confirma-se a educação como um direito de todos, com a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. No inciso I, do artigo 206, há o reconhecimento da "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino. E ainda, no artigo 208, está prevista, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com necessidades especiais.

Ao tratarmos da inclusão no momento atual, encontramos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, um amparo legal, uma vez que, em seu art. 55, afirma que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", o que reforça a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com qualquer deficiência em salas do ensino regular. Ainda na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas da educação inclusiva.

Ainda assim são muitas as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão.

Nesse aspecto, encontramos em documento elaborado a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.5) a seguinte afirmação:

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nem sempre houve tanto empenho em incluir as pessoas com deficiência, aliás, a segregação já esteve em maior evidência:

> A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 1994, p.6).

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

A partir do momento em que foi implantada, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial passou a orientar o processo de "integração instrucional" que condicionou 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 alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p.3). Ao evidenciar os pressupostos construídos a partir da ideia de homogeneidade de participação e aprendizagem, a Política não promoveu uma atualização nas práticas educacionais de forma que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, desta forma, manteve-se a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

> A convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 1994, p.8).

Houve igualmente avanços com relação à indicação e disponibilização de ferramentas fundamentais para auxiliar no processo de socialização e do ensino-aprendizagem do estudante.

Assim sendo, vale dizer que a preocupação em estimular a imaginação dos estudantes nos leva às atividades lúdicas, visto que, além de instigar a curiosidade nos alunos, estas trabalham a favor da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno, ou seja, o professor que objetiva contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos provavelmente utilizará, em algumas de suas aulas, atividades que contribuirão para que os alunos sejam autônomos e consigam identificar suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, essas oportunidades também podem colaborar para que construam o conhecimento no coletivo, visto que durante as atividades interativas é natural que haja troca de informações.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio trazem orientações que visam a proporcionar atividades interativas aos alunos, uma vez que

> São fundamentais as situações em que os alunos possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. (BRASIL, 1998, p.97).

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática afirmam que a inserção de jogos no ensino dessa disciplina constitui-se

> [...] uma forma interessante de propor problemas, pois [permite] que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] (BRASIL, 1998, p. 46).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997), a escola está incluída no mundo e para cumprir sua função deve se atualizar e acompanhar o que acontece ao seu redor, incorporando novos hábitos, comportamentos e percepções.

Assim, a tecnologia, de acordo com esses PCN, deve ser usada na escola para ampliar as opções didáticas do educador, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e principalmente a autonomia do aluno.

Considerando ainda a velocidade com que se produz conhecimento e a circulação de informações no momento histórico atual, entende-se que incorporar as inovações tecnológicas no ambiente escolar tende a contribuir para que o professor tenha mais opções de ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem e para que a dinâmica da escola esteja mais próxima da realidade dos alunos dessa geração. Desta forma, associando as novas tecnologias ao o trabalho com os jogos matemáticos será possível contribuir de forma mais efetiva para a formação de todos os alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma problematização com relação à inclusão de alunos deficientes no ambiente escolar e permitiu que fosse possível analisar se existe a possibilidade de utilizar algumas atividades lúdicas como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, desses alunos.

Após a exploração dos resultados encontrados, ficou evidente que o amparo legal foi se desenrolando ao longo da história e que durante muito tempo os deficientes e as demais pessoas com necessidades especiais estiveram a mercê dos mais diversos tipos de preconceitos e subordinados à segregação social.

Com relação à inclusão no momento histórico atual, percebe-se que existem diversos documentos oficiais que tratam da inclusão de maneira séria e que em parceria com as leis, que amparam as medidas educacionais em prol de uma inclusão verdadeira, temos uma evolução significativa.

Quanto à desconstrução do conceito de diferença, consideramos que a Convenção da Guatemala contribuiu diretamente nesse sentido, já que por meio dela qualquer tipo de diferenciação ou exclusão é considerado discriminação. Ela provocou, ainda, uma ressignificação da educação especial, promoveu a diferença no sentido de diversidade e partiu em busca da eliminação de barreiras ao acesso à escola das pessoas com deficiência.

Pensando no processo de inclusão bem sucedido, chegamos à conclusão de que as ferramentas auxiliares propostas neste trabalho têm potencial para oportunizar ao aluno deficiente o acesso a uma aula diferenciada, devendo caber ao professor a adaptação dos jogos e/ou ferramentas digitais. Vale, porém, lembrar que existem diversas Tecnologias funcionando nesse sentido e que podem ser aproveitadas como alternativas que contribuem para a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Essa pesquisa teve seu objetivo alcançado, visto que houve oportunidade para discutir a questão da inclusão, o seu desenvolvimento ao longo da história e problematizar bastante, através do levantamento das dificuldades e dos pontos fortes da inclusão no cenário escolar atual. Além disso, com base no que dizem diversos autores citados e alguns documentos oficiais e, ainda, contando com o apoio de algumas leis já referidas, pudemos observar que as atividades lúdicas contribuem com o processo de ensino-aprendizagem e facilitam tarefas.

Concluímos, então, que, embora a inclusão dos alunos deficientes seja algo que vem acontecendo aos poucos e que vem sofrendo pela ausência de informação e preparo necessários, os alunos que se encontram nas salas regulares podem contar com aulas divertidas e contextualizadas; que embora os professores não encontrem na atual estrutura escolar as ferramentas necessárias e já adaptadas para receber os alunos de acordo com suas necessidades, eles podem utilizar as mesmas ferramentas auxiliares que facilitam a aprendizagem dos alunos com perfeita visão, e que as adaptações, ainda que necessitem de criatividade, são possíveis de realizar. A questão de incluir alguém vai muito além de receber um aluno deficiente na sala de aula, ela requer muita dedicação e seriedade. Ainda que haja preparação, se não houver boa vontade a inclusão não acontece, mas vale lembrar que a inclusão é um desafio que precisa ser vivido no coletivo, ou seja, o professor sozinho não vai muito longe.

REFERÊNCIAS

[1] ALVES, L. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In:

[2] Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (2), Novembro, 2008

[3] BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

[4] ___ Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

[5] ____ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

[6] ____Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

[7] ____ Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

[8] ____ Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

[9] ____ Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

[10] ____ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

[11] FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

[12] JESUS, Cíntia R. et al. Tecnologia Como Ferramenta Auxiliar na Inclusão Escolar. In: SINERGIA Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, v.19, n.1, p. 115-119, jan./mar. 2018. Disponível em: http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/viewIssue/69/109. Acesso em 14 de março de 2018.

[13] KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia C. Alfabetização do Educando Cego: um estudo de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3544-3556. Disponível em: http://cev.org.br/eventos/ix-congresso-nacional-de-educacao-educere-e-o-iii-encontro-sul-brasileiro-de-psicopedagogia-esbpp/. Acesso em 12 de março de 2018.

[14] SÁ, E. D.; CAMPOS; I. M; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado: Deficiencia visual. Brasilia SEESP/ SEED/MEC,2017.

[15] SILVA, B. F; MORAES, M. C. S.; PERANZONI, V. C. Jogos matemáticos: uma proposta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de deficientes visuais. Revista eletrônica Unicruz. Rio Grande do Sul, 2008.

[16] SOUZA, R. de; LIMA, L. A. F. de; CAMARGO, J. A. Jogos no ensino da matemática. XI Encontro Nacional de Educação Matemática (XI ENEM). Anais. Curitiba: SBEM, julho de 2013. Disponível em: http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/3125_1067_ID.pdf. Acesso em 11 de março de 2018.

Capítulo 5

Práticas extensionistas em Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Paraense

Ana Caroline dos Santos
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Maria José de Jesus Araújo
Milena Resende Moraes
Misserlani da Silva Moreira

Resumo: Analisa-se neste trabalho os impactos de ações extensionistas desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) e como conjunto atividades tem contribuído com a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), significando a efetivação da transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008). Utilizou- se a análise de documentos na forma de relatórios e diários de campo das atividades desenvolvidas, produtos de apoio ao AEE e análises de seus potenciais pedagógicos no apoio a inclusão educacional (RABELO, 2017). Avalia-se a implementação das atividades de extensão desenvolvidas, ao englobar espaços formativos, desenvolvimento e aplicação de metodologias para a oferta do AEE na educação básica e ensino superior e de que modos tem propiciado melhorias no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência. As práticas de prestação de serviços em educação especial, tem disponibilizado tecnologias assistivas, recursos didáticos, materiais em formato acessível, audiodescrição e implicado na organização do plano educacional individualizado (PEI). Conclui-se que há limites de contribuições, mas que as ações desenvolvidas com os professores, aprimoram e dão maior qualidade ao trabalho pedagógico inclusivo do público alvo da educação especial. A interação dialógica com os colaboradores das ações, incentiva o protagonismo no processo de extensão e pesquisa, dos resultados dessas experiências.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão escolar/acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

A utilização de práticas extensionistas, para implementação de políticas de caráter afirmativo, tem tornando-se uma alternativa, pois tem como pressuposto a relação dialógica entre a Universidade e a comunidade. Portanto há a necessidade da articulação de ações a utilizar essa ferramenta.

No que se trata da educação especial, políticas de ações afirmativas para o público contemplado na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem contribuído no sucesso do atendimento prestado a esse público. Esta política contempla muitos pontos que permeiam a formação destes profissionais, que atuam direta/indiretamente com as pessoas e na prestação de serviços em educação especial.

No ensino superior, há um grande desafio na oferta desses serviços a quem requer, pois a maior parte da legislação gira em torno da educação básica, o que se faz diferente ao serviço prestado ao nível superior em muitos pontos dessa oferta. Além disso, há a questão da formação dos docentes das instituições, em que muitos não passaram por formação em licenciatura e os projetos pedagógicos dos cursos não contemplam temáticas voltadas às pessoas com deficiência, assim, cabendo aos núcleos de acessibilidade promoverem espaços formativos de diálogos com a comunidade.

Nesse sentido, o Núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (NAIA/UNIFESSPA) tem articulado projetos de ensino, pesquisa e extensão em perspectivas colaborativas para oferta de serviços em educação especial como prever a política:

> [...] ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 12).

Com essa perspectiva, vinculados ao Naia, tem se desenvolvido uma experiência de renovação e reconstrução do programa de extensão intitulado “Atuação do Naia/Unifesspa em políticas de inclusão educacional e acessibilidade de pessoas com deficiência via práticas extensionistas no sudeste paraense” que tem por objetivos assegurar os direitos de acessibilidade e educação presentes desde a constituição de 1988 ao afirmar que a educação é um bem garantido a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988). Este programa atua com três projetos vinculados a ele a saber: 1) formação de recursos humanos na área de educação especial, 2) acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência e 3) laboratório interdisciplinar de acessibilidade às pessoas com deficiência, transtornos do espectro altista e altas habilidades/superdotação.

O processo de inclusão educacional na educação superior, precisa se presentificar inicialmente no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), assim como é necessário ações de caráter transversal articulada a tríade “ensino, pesquisa e extensão” no desenvolvimento das ações e programas previstos em respeito às diferenças e a diversidade humana. (SINAES/MEC, 2013).

Assim as ações de extensão são compreendidas como práticas centrais e basilares na atuação de um núcleo de acessibilidade, além dialogar com públicas da área de abrangência da universidade. Alinhada a práticas de pesquisa, é possível apoiar o ensino não somente na educação superior, como também na educação básica, a partir de parcerias propiciadas pelas ações extensionistas.

Consideramos que na legislação brasileira há avanços em conquistas de direitos para com as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, contudo, ainda é recorrente a existências de barreiras impeditivas de diversas naturezas: atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, físicas, tecnológicas, na comunicação e informação que recaem em práticas discriminatórias que prejudicam o avanço para a construção de uma cultura inclusiva. E é nesse aspecto, que se destaca a importância do primeiro projeto de extensão aqui analisado, que tem por objetivo, utilizando de espaços de formação para superar as formas de discriminação e as barreiras existentes, assim, promovendo a inclusão desses indivíduos historicamente marginalizados.

Também, como forma de promoção da inclusão destes, são ofertados serviços de apoio especializado em educação especial para eliminar barreiras pedagógicas, ou seja, fazer com que esse aluno consiga acessar o conhecimento acumulado pela sociedade e ter acessibilidade na informação e comunicação aos seus devidos fins. Como dito anteriormente, todos esses serviços são vinculados a vários programas dentro da gestão do Núcleo e transversais a projetos de institutos da Unifesspa.

Nosso objetivo com isso, é analisar e refletir sobre a prática extensionista dos projetos 1 e 2 vinculados ao programa supracitado, em como essas práticas tem realizado um diálogo com a sociedade e seus impactos.

2. METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa de estudo, na qual são analisados documentos como o programa de extensão cadastrado, registros na forma de relatórios, sobre as ações do programa como: diários de campo, vídeos, questionários e relatórios de ações extensionistas que foram desenvolvidas de 2017 a 2019.

Severino (2007) afirma a importância de analisar documentos que não foram analisados, assim, trazendo novos eixos de análise, construindo outras visões também. Como dito, o programa possui três projetos vinculados a ele e faremos a análise do 1) formação de recursos humanos na área de educação especial e 2) acessibilidade de pessoas com deficiência, sendo dividido em dois momentos e subdivididos para melhor explanação destes conteúdos.

A preocupação desta análise é em descrever e apontar os pontos qualitativos dos serviços prestados pelo NAIA em AEE ou formação, assim, descrevendo os processos e as perspectivas dos partícipes.

Segundo Bogdan e Biklen (2004):

> 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]

Com isso, pretendemos refletir/analisar a prática extensionista, os processos e seus pontos de eficácia na relação dialógica como pressupõe a política nacional de extensão.

Como procedimentos metodológicos organizou-se essa análise em:

Etapa 1: organização de documentos disponibilizados sobre o programa, relatórios, registros em mídias sobre o conjunto de ações realizadas de 2017 a 2019 pelo Programa.

Etapa 2: Exploração dos dados a partir de um roteiro de análises com metas e objetivos propostos no programa e as ações implementadas e produzidas.

Etapa 3: Tratamento e análises dos dados.

Os dados construídos, foram analisados com base em eixos temáticos a saber: a) formação de recursos humanos em atendimento educacional especializado; b) Acessibilidade de pessoas com deficiência; c) Processo de acompanhamento como serviço em educação especial; d) Ações de acessibilidade no apoio especializado; e) Relatos e reflexões dos bolsistas apoiadores de inclusão e acessibilidade: indicadores das ações de AEE e f) Plano Educacional Individualizado/PEI.

3. RESULTADOS

a) Formação de recursos humanos em atendimento educacional especializado

Este é o projeto de número 1 e seu principal objetivo é o de promover espaços formativos, utilizando da extensão universitária, para construção da cultura inclusiva na Unifesspa, uma vez que, historicamente, possuímos quadros de exclusão social das pessoas público alvo da educação especial.

A cultura inclusiva é um ponto chave da implementação desse projeto na comunidade universitária, pois utilizamos de diversas estratégias formativas para tal objetivo. Como forma de espaço, desenvolvemos o Congresso Paraense de Educação Especial de caráter bianual, encontros, seminários, palestras, mesas

redondas, oficinas e minicursos. Também, entendemos que a produção de boletins informativos, cartilhas, panfletos e outras formas de divulgação de conhecimento fazem parte do processo de práticas formativas.

O foco de atuação da prática extensionista tem se expandido às regiões adjacentes ao município de Marabá, assim, desenvolvendo espaços em outros municípios como Jacundá, Canaã dos Carajás e entre outros que solicitam os serviços ofertados pelo núcleo. Como a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva prever o desenvolvimento desses espaços, o núcleo possui uma grande demanda nesse sentido e presta assessoria a diversos setores da Unifesspa e sela parcerias com entidades de apoio especializado às pessoas com deficiência e os conselhos, bem como a promotoria que abrange os direitos desse público.

É importante ressaltar que os espaços formativos são desenvolvidos em diversos setores da oferta de serviços à comunidade, não se limitando a ambiência educacional, o que configura uma maior abrangência da atuação do Naia, sendo em políticas de inclusão educacional e acessibilidade de pessoas com deficiência. Compreendemos que a partir da implementação dessa cultura, teremos a acessibilidade necessária para a comunicação, locomoção, lazer, saúde, estudos etc. que as pessoas com deficiência são asseguradas na legislação.

b) Acessibilidade de pessoas com deficiência

Este projeto desenvolvido pelo programa do NAIA/UNIFESSPA tem contribuído na oferta dos serviços em educação especial no ensino superior na tentativa de propiciar uma educação inclusiva.

Além de contribuir com os serviços em educação especial também tem colaborado com a efetivação das políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (SECADI/MEC, 2012) e ainda no que normatiza o decreto 7611 (BRASIL, 2011). Na garantia de assegurar a todos os estudantes com deficiência o direito à educação de qualidade.

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativa supramencionado, pois analisaremos e descreveremos o atendimento prestado pelo NAIA/UNIFESSPA aos alunos com deficiência que necessitam de atendimentos específicos dentro da UNIFESSPA, no intuito de promover a inclusão pedagógica que possibilitem a eles a oportunidade de igualdade de condições.

Além disso, analisaremos as tabelas de serviços em educação especial, as planilhas, os relatórios finais dos bolsistas apoiadores e o plano educacional individualizado-PEI dos alunos com deficiência.

c) Processo de acompanhamento como serviço em educação especial

O NAIA/UNIFESSPA disponibiliza de acompanhamento em sala de aula com os alunos com deficiência, este acompanhamento se dá através de um bolsista intitulado apoiador que Dara suporte ao discente que solicita os serviços em AEE.

O bolsista apoiador que está diretamente na sala de aula juntamente com o discente com deficiência disponibiliza ao estudante os serviços como; audiodescrição, ledor, transcritor, auxílio a locomoção dentre outros serviços.

O Naia/UNIFESPA oferta a todos os bolsistas de ensino pesquisa e extensão e aos técnicos do núcleo formação na área de educação especial para qualificar os serviços prestados.

Os bolsistas apoiadores têm o papel de suma importância no que diz respeito a inclusão acadêmica dos alunos público alvo da educação especial, que por meio deles tem assegurado aos estudantes a permanência nos cursos de graduação ofertados pela Unifesspa.

Os serviços também têm contribuído na quebra de barreiras sendo elas; arquitetônica, atitudinal, comunicacional, informacional, pedagógica dentre outras. Assim, promovendo um espaço de inclusão oportunizando aos estudantes com deficiência a terem as mesmas condições para se desenvolverem academicamente como os demais que fazem parte da instituição.

As tabelas de acompanhamento são organizadas semanalmente de acordo com a solicitação de apoio dos estudantes com deficiência da Unifesspa. A solicitação desse apoio é feita pelo próprio estudante que poderá também solicitar em atividades internas e externas.

d) Ações de acessibilidade no apoio especializado

As iniciativas de ofertar condições de acessibilidade como apoio especializado, requer uma organização pormenorizada, em diálogo com as demandas dos discentes com deficiência, por esta razão se utiliza uma planilha específica que é organizada de acordo com as demandas existentes no núcleo, pois, cada aluno solicita de que forma necessita do seu material. Os materiais em formato acessível são acessibilizado pelos bolsistas apoiadores e depois corrigido por um técnico que é responsável pelo departamento de acessibilidade, após isso, é enviado para o aluno.

O departamento de acessibilidade além de acessibilizar os acervos em formato acessível também produzem materiais tridimensionais, materiais em Braille, materiais em relevo dentre outros.

Portanto, esse departamento tem contribuído bastante na participação dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.

e) Relatos e reflexões dos bolsistas apoiadores de inclusão e acessibilidade: indicadores das ações de AEE

Neste tópico iremos descrever alguns pontos relevantes no que diz respeito a inclusão acadêmica dos educandos com deficiência da UNIFESSPA que requer de apoio específico.

Diante da análise desse documento, foi necessário identificar que os serviços e educação especial prestado pelo núcleo tem favorecido aos estudantes com deficiência sua permanência no ensino superior.

Portanto, os alunos afirmam que, o acompanhamento em sala de aula é de suma importância no que diz respeito no desenvolvimento das atividades e que se não houvesse esse trabalho não seria possível acompanhar as aulas e nem desenvolver as atividades.

Diante da análise, observamos que o trabalho desenvolvido no NAIA/UNIFESSPA tem colaborado bastante no que se refere a inclusão acadêmica embora saibamos que o núcleo tem apontado algumas dificuldades para melhor desenvolver suas atividades.

f) Plano educacional individualizado - PEI

Neste tópico, descreveremos de que forma o plano educacional individualizado está organizado no ensino superior. De acordo com o departamento de atendimento educacional especializado-AEE o PEI tem sido construído a partir das leituras de alguns teóricos que abordam dessa temática, que segundo eles, o plano educacional especializado tem que ser construído com toda a gestão da instituição que trabalhem com alunos público alvo da educação especial para que juntos possam trabalhar na perspectiva do ensino colaborativo, dessa forma, contribuindo no desempenho do aluno.

O instrumento de PEI no ensino superior ainda se encontra em desenvolvimento, portanto, o departamento do AEE tem apontado dificuldades na elaboração desse documento, pois, ainda não foi possível contar com a parceria dos professores da instituição, desse modo, dificultando no desenvolvimento do plano educacional individualizado.

É imprescindível afirmar que as práticas extensionistas tem trazido resultados significativos quanto aos objetivos deste programa em reflexão. No que diz respeito ao projeto 1, temos um movimento de sensibilização e de construção da cultura inclusiva por meio da promoção destes espaços, tendo em vista que o projeto não visa preencher a lacuna na formação dos profissionais, mas prestar assessoria e fomentar a prática inclusiva dentro e fora da Universidade.

Este projeto tem desenvolvido espaços em hospitais, shoppings center e outros espaços de atendimento a esse público da educação especial que requer atendimento específico de acordo com suas necessidades e barreiras que possa encontrar.

Ao final de cada formação, é distribuído um formulário de avaliação que possui perguntas que direcionam a prática desenvolvida no espaço, a fim de avaliar e levantar possíveis demandas a serem refletidas e organizar formações para abordar as questões.

Nesse sentido, o comportamento no atendimento, tanto educacional quanto social, comunicativo, entre outros tem sido modificado para pontos positivos, em que práticas inclusivas tem sido implementadas nesses espaços e a participação dos envolvidos tem aumentado a cada espaço promovido, o que nos mostra a qualidade desses espaços além dos questionários.

No que é referente aos serviços em educação especial dentro da Unifesspa, temos pontos de avanço muitos importantes na implementação do AEE de nível superior, apesar das dificuldades encontradas nesse processo. Ao analisar os documentos de relatórios finais de bolsistas e discentes atendidos, encontramos pontos muito positivos que perpassam várias formas de acessibilidade e inclusão em sala ou não.

A oferta de serviços em educação especial tem propiciado a permanência de alunos com deficiência nos cursos de graduação da Unifesspa, pois é realizado a acessibilidade necessária para isso. Muitos alunos, na análise dos relatórios, afirmam que sua permanência tem vínculo direto com as práticas de inclusão ofertadas pelo Naia e que sem isso, seus estudos estariam comprometidos ao fracasso educacional.

Isso nos faz refletir sobre a importância da implementação do AEE dentro das Universidades, sua garantia ao acesso e permanência nesses espaços.

Além disso, a experiência em que os bolsistas apoiadores de inclusão vive, traz pontos positivos a sua posterior prática laboral, pois muitos afirmam um olhar mais voltado às pessoas com deficiência dentro da sua área de atuação, gerando a construção de uma identidade inclusiva com o público da educação especial, adotando de práticas inclusivas e trabalhando a transversalidade dos serviços de acessibilidade.

Nisso, podemos afirmar que sem os serviços e sem a prática extensionista articulada ao ensino e a pesquisa, teríamos um fracasso na permanência desses sujeitos e uma violação dos direitos de acessibilidade e igualdade de condições com os demais pares deles.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível ressaltar os avanços da prática extensionistas desenvolvidas pelo Naia/Unifesspa inacessibilidade e formação. Podemos concluir que esse papel é de suma importância na implementação da política de acessibilidade e os serviços ofertados desempenham papel fundamental no que compreendemos por cultura inclusiva.

Este papel tem trazido melhoras no atendimento dessas pessoas como discutimos acima e tem contribuído para construção de políticas de inclusão na cidade de Marabá e na construção de ferramentas de ensino nas escolas básicas, afim da promoção da acessibilidade. Nesse sentido, a assessoria prestada aos diversos setores da sociedade, na construção de uma rede de atendimento, tem assegurado acesso à informação, saúde, lazer, esporte e entre outros setores que são garantias de acesso em legislação.

Mas apesar dos avanços, reconhecemos que ainda há muitas transformações a serem realizadas para efetivar, plenamente, os direitos desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Joarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira.

[2] BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto. BORGES.

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

[4] BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

[5] BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

[6] BRASIL. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes. 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2019.

[7] SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

[8] RABELO, Lucélia C. C. Programa de Extensão: Programa Atuação do NAIA/UNIFESSPA em políticas de inclusão educacional e acessibilidade de pessoas com deficiência via práticas extensionistas no sudeste paraense. PROEX/PIBEX/UNIFESSPA. 2014-2015-2016.

Capítulo 6

A sala de aula como ambiente do Atendimento Educacional Especializado no ensino de Ciências

Ana Rita Gonçalves Ribeiro de Mello
Jorge Cardoso Messeder

Resumo: Este trabalho foi apresentado no CINTEDES1, na categoria relato de experiência, sob o eixo temático "Atendimento Educacional Especializado e os desafios da Inclusão Escolar", e trouxe a atuação de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente das salas de aula de uma escola municipal, localizada no município de Mesquita (RJ). Na época da pesquisa realizada, a professora autora estava na condição de mestranda (PROPEC/IFRJ), cursando a disciplina Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), no segundo semestre de 2018, quando propôs desenvolver atividades, jogos e experimentos em ensino de Ciências para alunos regulares e especiais. O desdobramento dessa prática possibilitou a reunião de informações e a coleta de dados, assim como, o alinhamento e a divulgação de uma pesquisa intitulada "Atendimento Educacional Especializado: um olhar para o ensino de Ciências a partir do enfoque CTS", que teve essa mesma unidade escolar como cenário de estudo (início em 2018 e término em junho de 2020). Com isso, os resultados alcançados a partir da PES I resultaram ações positivas em relação ao ensino de Ciências, onde os saberes científicos trabalhados foram importantes à medida que possibilitaram aos alunos o acesso ao conhecimento para além do senso comum, com base numa abordagem metodológica voltada ao ensino de Ciências, na perspectiva do letramento científico, segundo Krasilchik e Marandino (2007), que consiste em cultivar e exercer as práticas sociais envolvidas com a ciência. Diante disso, foi possível observar que tanto os alunos do Atendimento educacional Especializado quanto os demais participaram das aulas e dinâmicas com alegria e prazer, demonstrando interesse e apropriação dos conteúdos apresentados, revelados nas respostas e pontos de vista que deram ao término da Prática de Ensino.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Ensino de Ciências. Letramento científico.

---

1 Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar: evento no campo da Educação Inclusiva no Brasil, realizado em Florianópolis (SC), de 25 a 27 de junho de 2019, com a temática "Re-Imanginando a escola inclusiva: políticas, práticas e inovações". O evento teve como objetivo possibilitar um espaço de discussão das políticas nacionais de Educação Inclusiva, a partir dos diálogos com os contextos internacionais e locais.

1. INTRODUÇÃO

Hoje é difícil pensar um mundo sem influência da ciência e da tecnologia, cujas causas e implicações estão diretamente ligadas à ação e reação do homem em sociedade.

Portanto, propor uma educação ao público da educação especial exige um olhar abrangente dentro do contexto sociocultural, é necessário buscar uma maneira de tornar esse público autônomo, capaz de receber e utilizar as informações para melhorar sua condição de ser e de estar em seu meio.

Quer seja no processo de escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula comum, quer seja no contexto vivenciado nos atendimentos nas salas de recursos, há uma preocupação exacerbada em priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades nas disciplinas do currículo, principalmente português e matemática, como se apenas o letramento nessas áreas fosse suficiente para cumprir a missão de promover o desenvolvimento e autonomia desses sujeitos.

No entanto, no mundo contemporâneo, as relações dos sujeitos, com a ciência e a tecnologia são indissociáveis, e, portanto, negar e ou omitir conteúdos em ensino de Ciências às pessoas com deficiência é cumprir de forma incompleta a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva, já que a ciência e a tecnologia estão inseridas, direta ou indiretamente, na sociedade e na vida de cada cidadão.

> Considerando que a cidadania se refere à participação efetiva dos indivíduos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, em todas as esferas da sociedade, torna-se evidente a necessidade do ensino de ciências. Deve-se ensinar Ciências para permitir ao cidadão ser protagonista do mundo que vive (BENITE; BENITE; VILELA-RIBEIRO, 2015, p. 84).

Ao longo da história, o ensino de Ciências passou por grandes mudanças, desde o salvacionismo científico, passando pela ideia de formar cientistas, até os tempos atuais em que se busca um ensino baseado no letramento científico, cujo processo é os alunos se apropriarem do conhecimento de forma crítica, consolidando em uma formação para a cidadania.

Com isso, ao aproximar os alunos do Atendimento Educacional Especializado ao ensino de Ciências, o intuito foi mostrar que o letramento, o letramento matemático e o letramento científico são processos que caminham lado a lado e se complementam, quando o sujeito traduz esse aprendizado na capacidade de compreensão e transformação da realidade dele.

O processo pedagógico do AEE busca se desenvolver de forma a rever com frequência métodos de ensino, conhecimentos práticos e teóricos, no sentido de proporcionar uma adequação à forma do ensinar e aprender.

> O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específica do aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno (ANDRADE, 2013, p.10).

Assim, os passos iniciais da pesquisa "Atendimento Educacional Especializado: um olhar para o ensino de Ciências a partir do enfoque CTS" aconteceu em 2018, e sua conclusão em 2020, de modo que esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (PROPEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), de modo que dentro do programa das disciplinas obrigatórias do currículo dos mestrados profissionais, consta uma disciplina denominada Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), que tem como objetivo desenvolver no ambiente de pesquisa uma prática para socializar os conhecimentos que são originados no transcorrer do curso.

> ...o foco do mestrado profissional em ensino deve estar na aplicação do conhecimento, não na produção do conhecimento, ou seja, no desenvolvimento, na pesquisa aplicada não na pesquisa básica (MOREIRA; NARDI, 2009, p.5).

A título de conhecimento, nosso estudo foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa, com uma pesquisa intervenção, na ideia de pesquisar a própria prática pedagógica no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais, cuja meta foi desenvolver estratégias pedagógicas no ensino de Ciências a partir do enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) junto aos alunos da educação especial, com o título de "Atendimento Educacional Especializado: um olhar para o ensino de Ciências a partir do enfoque CTS".

Nesse sentido, a proposta da PES I foi desenvolver atividades em ensino de Ciências para as turmas que têm alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) incluídos na sala regular, na perspectiva do letramento científico, conforme Krasilchik e Marandino (2007).

A abordagem desenvolvida na PES I visou superar a delimitação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE, de forma que as atividades desenvolvidas buscaram contemplar tanto os alunos da educação especial, quanto os demais alunos da sala de aula regular. Para esse fim, as atividades foram realizadas no ambiente da sala de aula, visto que não há práticas escolares definidas para os estudantes com deficiência, mas sim, ações, pensamentos e adaptações providas de acessibilidade.

Para Márcia Pletsch (2014), a possibilidade de desenvolvimento do sujeito com necessidades educacionais especiais por meio do processo ensino e aprendizagem está em lhe oferecer condições educacionais, onde esse processo requer o uso de recursos especiais.

Visto isso, educar na diversidade é traçar um caminho com possibilidades em que sejam oferecidas condições aos alunos com necessidades educacionais de construir seu saber e participar dos diversos espaços da sociedade; é contemplar o ensino e a aprendizagem sob diversas dimensões, como o empenho da Educação Especial em disponibilizar conhecimentos, metodologias e recursos aos alunos.

2. OBJETIVOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS

2.1. OBJETIVO GERAL

Desenvolver atividades em ensino de Ciências na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado no ambiente da sala de aula.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar alguns fenômenos, sensações e transformações em ensino de Ciências.

Analisar a participação dos alunos da educação especial nas atividades propostas no ambiente da sala de aula.

3. METODOLOGIA

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO NO CENÁRIO INCLUSIVO

Por certo, um espaço inclusivo não pode ser medido somente pelos recursos disponíveis, mas também pela forma com que são aplicados, considerando a composição dos alunos. De fato, o que torna o ambiente escolar inclusivo é a qualidade da mediação, relacionada à peculiaridade do grupo, a qual se dará à medida que o processo de ensino e de aprendizagem acontece.

Portanto, a partir do momento em que se conhecem as necessidades de cada um dos componentes do grupo, é possível pensar nas diferenciações, o que ajudará na seleção e elaboração de recursos que farão parte do processo e ou da individualização necessária para alguns.

O processo de escolarização requer ações continuadas, de modo que leva à revisão de meios, formas, metodologias, recursos, questões que acontecem em função das necessidades que emergem da prática pedagógica do dia a dia.

Na verdade, à proporção que a inclusão escolar desencadeou novas perspectivas, no sentido de promover a escolarização dos estudantes com deficiência, o sistema escolar também vem acompanhando a trajetória dessa lógica, de forma a garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência desse alunado no ensino regular.

Educar para a diversidade requer “estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc.” (GLAT, 2018, p.11).

Posto isso, é no ambiente da escola que os alunos têm direito de acesso aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, pois é um equívoco fazer referência à escolarização dos sujeitos com deficiência pelo processo de alfabetização em matemática e português. Assim sendo, essas áreas ocupam uma hierarquia superior às demais e, com isso, outros saberes deixam de ser trabalhados com esses sujeitos, o que limita o

processo ensino-aprendizagem e deixa de favorecer e tornar mais amplo o desenvolvimento deles, enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais.

Partindo dessas inquietações, o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências trouxe a possibilidade de desenvolver um trabalho no viés do letramento científico, aos alunos do Atendimento Educacional Especializado, de forma a proporcionar-lhes a aproximação dos conceitos científicos com base no ensino CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade).

Sobre o ensino CTS, esse é um ensino que busca trabalhar os conteúdos em ciências com base em temas sociais a partir de uma problematização, passando pela organização do conhecimento, até chegar ao estágio em que o aluno possa se apropriar do conhecimento, compreendê-lo, refletir e ter a capacidade de tomada de decisão frente à situação-problema inicial (NASCIMENTO; VON LINSINGEN, 2006).

Esse é o contexto em que a PES I se desenvolveu, cujo objetivo foi aplicar estratégias didáticas contemplando propostas de ensino e aprendizagem em ensino de Ciências no ambiente da classe comum, para divulgar e chamar atenção dos alunos sobre a importância de ensino de Ciências para o exercício da cidadania, uma vez que "as escolas possuem papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos" (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p.22).

As questões levantadas durante as atividades buscaram explorar aspectos sociais culturais, motores e afetivos, partindo de acontecimentos e situações bem presentes no dia a dia do aluno, de forma que esse sujeito compreendesse e se apropriasse do conhecimento científico a fim de assumir comportamento e atitudes sob um olhar científico.

3.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM AÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) foi desenvolvida na Escola Municipal Irena Sendler: estabelecimento escolar pertencente à rede pública municipal da cidade de Mesquita (RJ), com turmas do 1º, 2º, 3º e 7º anos do ensino fundamental I. É importante dizer que foi nesta instituição que a pesquisa de mestrado aconteceu entre os anos de 2018 e 2020.

Cabe destacar que a cidade de Mesquita está localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, na baixada fluminense, onde, de acordo com o último o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, tem uma população de 168.376 mil habitantes e possui um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,737. Com taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,9%, em 2015, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos anos iniciais do ensino fundamental é de 4,8 e de 3,6 dos anos finais do ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação conta com quarenta e uma (41) escolas em funcionamento, dentre as quais três em regime de educação integral de tempo integral, dentre as quais, a Escola Municipal Irena Sendler, cuja jornada é de oito horas.

Buscando consolidar a modalidade da Educação Especial com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o município dispõe de vinte e duas (22) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e trinta e nove (39) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sobre o estabelecimento de ensino em questão – Escola Municipal Irena Sendler – é uma unidade com duzentos e noventa e cinco (295) alunos matriculados, dos quais dezesseis (16) estão inseridos no serviço do AEE. A escola tem turmas do primeiro (1º) ao oitavo (8º) ano do Ensino Fundamental (uma turma de primeiro ano, uma turma de segundo ano, uma turma de terceiro ano, uma turma de quarto ano, duas turmas de quinto ano, duas turmas de sexto ano, duas turmas de sétimo ano e duas turmas de oitavo ano), com uma equipe escolar composta por um diretor, um coordenador pedagógico, um (1) orientador educacional, um orientador pedagógico (1), vinte e três professores (23), sendo sete (7) professores do Ensino Fundamental I e dezesseis (16) professores do Ensino fundamental II, um (1) secretário escolar e quatro (4) auxiliares de secretaria, dez (10) inspetores, duas (2) merendeiras, dois (2) auxiliares de cozinha e três (3) agentes de serviços gerais. O prédio da escola é uma estrutura física vertical a qual possui quatro (4) andares em que se dividem as salas de aula e demais espaços, como: auditório, quadras esportivas, refeitório e banheiros.

As atividades desenvolvidas na turma do 1º ano foram voltadas à exploração das cores no dia a dia, onde as crianças fizeram pintura com tinta guache, de forma que, inicialmente, identificaram e usaram as cores primárias, e, em seguida, foram aguçadas a criar hipóteses sobre a possível mistura das cores. Nas figuras 1 e 2 são mostradas as atividades desenvolvidas com base no conteúdo e luz e cores.

Figura 1 – Aluna em atividade de mistura das cores primárias

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 2 – Cartaz produzido pela turma com releitura do livro "Entre Nuvens"[2]

Fonte: Arquivo dos autores

No 2º ano, a dinâmica teve como objetivo estimular as crianças a se reconhecerem no mundo por meio dos órgãos do sentido, de forma a reconhecer e identificar cada sentido em situações do cotidiano por meio de oficinas, em que houve a combinação de estímulos visuais, auditivos, olfativos e gustativos, como reconhecimento de sons diversos, diferenciar gosto de alimentos salgados, doces, azedos e outros.

A figura 3 ilustra a participação da aluna no momento em que identificava o cheiro de um produto, e a figura 4 mostra um jogo de tabuleiro que foi desenvolvido junto com a turma, com a finalidade de associar o órgão ao estímulo, por meio de fichas contendo as ações diversas requeridas pelos órgãos sensoriais.

Figura 3 – Aluna participando do circuito sensorial com a exploração do olfato

Fonte: Arquivo dos autores

[2] NEVES, A. Entre nuvens. São Paulo: Saraiva, 2012. 32p.

Figura 4 – Jogo de tabuleiro desenvolvido junto com os alunos

Fonte: Arquivo dos autores

No 3º ano, o tema desenvolvido foi a germinação de semente, buscando fazer uma metáfora com o ciclo da vida. Foi trabalhada a música 'Semente', de Armandinho[3], com a culminância do experimento do feijão, cuja evolução foi acompanhada pelos alunos, diariamente, com observações, inferências e anotações. Foi um experimento que os alunos gostaram muito, principalmente pelo fato de identificarem e acompanharem cada fase do processo de crescimento e desenvolvimento do grão de feijão.

Na figura 5, os alunos, em processo de colaboração preparam no recipiente o grão de feijão, já a figura 6 mostra o feijão após sete dias de germinação.

Figura 5 – Alunos realizando o experimento do feijão com algodão

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 6 – Grão de feijão germinado

Fonte: Arquivo dos autores

[3] UNIVERSAL MUSIC LTDA. Armandinho – Semente. (4min.38). 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wxTRwsZlIv4>. Acesso em: 3 set. 2018.

Para o 7º ano foi proposto o tema sobre ácidos e bases, uma vez que são substâncias que se lidam diariamente e estão na vida diária, como no gosto das frutas e até mesmo no ciclo vital, no caso, no processo digestório, pela ação dos sucos gástricos, momento em que a turma pôde acompanhar a ação das misturas de vinagre, água sanitária, detergente líquido e leite ao suco de repolho roxo. Com isso, houve a constatação da ação do repolho, que resultou na mudança de cor do suco e, posteriormente, conforme a cor da solução misturada, foi feita a classificação das substâncias como uma base ou um ácido, em função do pH (Potencial Hidrogeniônico), a fim de observar o grau de acidez, neutralidade ou alcalinidade das soluções misturadas.

Na figura 7 são mostrados os materiais para a realização do experimento com extrato do repolho roxo: potes contendo: vinagre, água sanitária, detergente líquido, leite, suco de repolho roxo, enquanto a figura 8 traz grupo de alunos comparando as cores encontradas e respondendo alguns questionamentos. Por sua vez, a imagem 9 trata-se da escala de indicador de pH, a fim de auxiliar ao alunos a fazer a comparação das cores das soluções depois de receberem adição do suco de repolho e classificá-las como solução ácida ou básica.

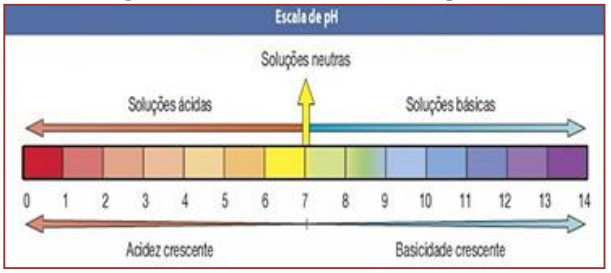
Figura 7 – Material utilizado no experimento indicador de pH com repolho roxo

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 8 – Inferências sobre a ação do suco de repolho nas diferentes substâncias

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 9 – Escala indicador de pH



Fonte: https://blogdoenem.com.br/acido-ou-base-simulado-enem/. Acesso em: 3 set. 2018.

A tabela 1 mostra o planejamento que foi cumprido na disciplina de PES I, contendo a carga-horária e as atividades desenvolvidas.

Tabela 1 Proposta de atividades desenvolvidas para atender os objetivos da PES I

Público	Conteúdo	Estratégias didáticas	Objetivo	CH
Professores	Projeto de pesquisa do Mestrado Profissional	Exposição oral	Apresentar a proposta da pesquisa que será desenvolvida	1h
		Questionário	Verificar a concepção docente sobre ensino de ciências e educação inclusiva	1h
1º ano	Luz e cores	Oficina 1 – Dando cores às formas	Explorar as cores por meio de pintura com tinta guache	3h
		Oficina 2 – Leitura do livro 'Entre nuvens'	Explorar as cores por meio da releitura do livro 'Entre nuvens', de André Neves	3h
2º ano	Órgãos sensoriais	Oficina 1 – Circuito sensorial	Explorar os sentidos por meio de diferentes estímulos no ambiente	2h
		Oficina 2 – Jogo dos sentidos	Produzir um jogo tipo loteria a partir dos conceitos vivenciados na oficina 1	2h
3º ano	Germinação de semente	Experimento – Experiência do feijão	Acompanhar as fases de desenvolvimento da semente do feijão	6h
7º ano – 701	Reação química – ácido base	Experimento da mistura de extrato de repolho roxo com diferentes produtos	Identificar o pH de diferentes soluções	2h
Alunos presentes na escola	Germinação de semente	Mostra Cultural: Oficina sobre Germinação de semente	Realizar o plantio da semente de feijão	3h
****		Planejamento das atividades; produção e confecção do relatório	Planejar as atividades; Confeccionar o relatório das atividades da Prática de Ensino Supervisionada I	7h
			Total	30h

Fonte: elaboração dos autores.

As atividades desenvolvidas tiveram como objetivo destacar a ideia de que a ciência não é apenas para cientistas inseridos em um ambiente restrito e restritivo, em que poucos têm acesso e possibilidades de atuar, uma vez que os alunos tendem a aprender melhor os conceitos quando eles mesmos são protagonistas dos experimentos e práticas que executam. Assim, a proposta das aulas buscou dar crédito ao desenvolvimento cognitivo de todos os alunos e contemplou conteúdos com base em suas vivências, de forma que puderam experimentar tocar, sentir, perceber e inferir hipóteses.

O aporte teórico para o trabalho executado partiu de referenciais em ensino de Ciências, como Krasilchik e Marandino (2007), e em Educação Especial, como Glat (2018) e Pletsch (2014), assim como em documentos norteadores da Educação Especial (BRASIL, 2001; 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e Manual de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

De acordo com Krasilchick e Marandino (2007), o ensino de Ciências procura incluir elementos que refletem as mudanças a partir dos fatores políticos e econômicos, onde busca comunicação com as disciplinas tradicionais da área de ciência e destas com as demais, para que os alunos não se confinem na sala de aula e tenham capacidade para discutir a realidade.

Assim, a escola deve buscar formas de atuação que contribuam na superaração de práticas discriminatórias e na aceitação das diferenças, através de ações intencionais direcionadas dentro do contexto pedagógico, como por exemplo, a maneira de como a informação é transmitida na prática educacional, em que sendo apresentada de forma flexível caracteriza-se como estratégia para engajar os alunos ao processo de aprendizagem.

> Ademais, é preciso levar em conta o papel social da escola moderna, entendida aqui como *locus* cultural privilegiado para o desenvolvimento e a humanização das pessoas por meio dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente (PLETSCH, 2014, p.161).

Esse processo de evolução pode ser reconhecido na análise histórica do ensino de Ciências que têm como característica comum a de um cidadão para participar e usufruir das oportunidades, responsabilidades e desafios do cotidiano (KRASILCHICK; MARANDINO, 2007, p.5).

Os saberes científicos explorados consistiram em eventos fisiológicos, como a germinação de semente enquanto processo de crescimento, o processo de luz e cores, com classificação e mistura das cores primárias, as funções dos órgãos sensoriais e as propriedades das substâncias – ácido e base, e nível de pH.

Por fim, os conteúdos trabalhados por meio de experimentos, atividades e jogos ampliaram ações positivas em relação ao ensino de Ciências e, principalmente, no fazer ciência, uma vez que o conhecimento científico tem um significado diferencial na formação dos estudantes, cujas aplicações do ensino nessa área consistem na atuação do cidadão na sociedade, visto que o papel da ciência e da tecnologia na vida pessoal e social dos cidadãos promove o aprendizado para que eles compreendam o mundo e nele promovam transformações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o letramento científico às pessoas com deficiência dentro de um diálogo de reconhecimento à diversidade é inseri-las no cenário científico e tecnológico da sociedade, pois é uma forma do sujeito entender melhor o mundo e melhorar a qualidade de vida dele.

Ainda que o aluno traga consigo princípios, histórias e marcas voltados ao senso comum, e que precisam ser respeitados, é necessário que ele aprenda sobre as questões sociocientíficas a fim de respondê-las de forma consciente e racional em seu ambiente de convívio, pois esse conhecimento o auxiliará no processo de letramento científico e, consequentemente em sua formação para a cidadania.

Portanto, este relato de experiência permitiu mostrar o trabalho que foi feito ao longo da PES I, onde foi possível destacar a participação dos alunos nas aulas, nos jogos e dinâmicas, com alegria e prazer, de maneira que demonstraram interesse e apropriação dos conteúdos apresentados, revelados nas respostas, relatos e pontos de vista que deram ao término da Prática de Ensino.

Ao professor coube desenvolver as atividades de forma a visar o letramento científico, o que permitiu inferir que a prática pedagógica proposta possibilitou aos alunos o acesso ao conhecimento científico para além do senso comum, tanto dos alunos regulares quanto aos alunos da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRADE, L. Transtornos Funcionais Específicos: conhecer para intervir. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.II. (Cadernos PDE). Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_pdp_luciane_de_andrade.pdf.>. Acesso em mar. 2019. ISBN 978-85-8015-075-9.

[2] BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M.; RIBEIRO, E. B. V. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. Revista Educação Especial, v.28, n. 5, p.81-90. Santa Maria, jan./abr. 2015. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132931007.pdf>. Acesso em mar. 2019.

[3] BLOG DO ENEM. Ácido ou Base: simulado Enem Online de química com 10 questões. Disponível em:< https://blogdoenem.com.br/acido-ou-base-simulado-enem/>. Acesso em set. 2019.

[4] BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. 2001.

[5] Ministério da Educação e Desporto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.

[6] Ministério da Educação. Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

[7] Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 set. 2018.

[8] GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.24, n. spe, 2018. p. 9-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

[9] IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mesquita/panorama> . Acesso em: ago. 2018.

[10] KRASILCHIK, M,; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e cidadania. 2ed. São Paulo: Moderna, 2007, 87p.

[11] MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. Revista de Ensino de Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p.1-9, mai./ago. 2009. Disponível em < https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em set. 2018.

[12] NASCIMENTO, T. G.; VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o Ensino de Ciências, Revista Convergencia, v. 13, p. 95-116, 2006.

[13] NEVES, A. Entre nuvens. São Paulo: Saraiva, 2012. 32p.

[14] PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014, 296p.

[15] UNIVERSAL MUSIC LTDA. Armandinho – Semente. (4min.38). 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wxTRwsZlIv4>. Acesso em: 3 set. 2018.

Capítulo 7

Repensando o enfoque da inclusão no curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Sudoeste do Paraná

Caroline Maria Allein
Kate Cristiane Hoffmann
Rosangela Maria Boeno
Renan de Bastos Andrade

Resumo: As pessoas com deficiência enfrentaram dificuldades no decorrer dos anos para conquistar espaço na sociedade, nas escolas especializadas e, nos últimos anos, no Ensino Comum. As principais legislações educacionais estabelecem que todas as pessoas com algum tipo de deficiência têm o direito de serem inseridas na escola, inclusive no Ensino Comum, tendo a instituição escolar a obrigação de alterar os espaços físicos e os processos de ensino, a fim de atender as especificidades desses educandos e promover-lhes a efetiva aprendizagem. Tendo em vista que o professor é um dos agentes principais desse processo de inclusão, é relevante pensar na sua formação voltada a essa temática. Esta formação começou a ser discutida no sentido da sua reformulação com a Declaração de Salamanca que enfatizou aspectos relevantes sobre princípios, políticas e práticas na área de Necessidades Educativas Especiais. Diante disso, este trabalho tem como objetivos investigar as contribuições que a Disciplina Optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais trouxe para a formação dos graduandos em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos, a utilização de novas metodologias no desenvolvimento da disciplina, levantar as fragilidades dessa formação, bem como sugestões de melhoria. A pesquisa teve como público-alvo os alunos do referido curso que encontravam-se matriculados na supracitada disciplina. Os resultados obtidos evidenciam a relevância de incluir disciplinas obrigatórias voltadas a essa temática na grade curricular dos cursos superiores de licenciatura, o que possibilitaria a ampliação dos debates e, consequentemente, contribuiria para uma formação de melhor qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores, Necessidades educativas especiais, Inclusão Educacional.

Trabalho publicado, anteriormente, no VI SINECT – Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, da UTFPR de Ponta Grossa, de 27 a 30 de novembro de 2018.

1.INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência foi se efetivando gradativamente na história da educação brasileira, no entanto trouxe por muito tempo intrinsecamente uma concepção de educação segregacionista. Essa concepção de Educação Especial vinculada apenas às escolas especializadas implicou numa concepção de formação do professor também de maneira segregacionista. Nesse sentido, as principais preocupações com a formação do professor se voltaram por muitos anos e ainda se voltam para a formação do professor que vai atuar nas escolas e/ou turmas que atendem exclusivamente os alunos com necessidades educativas especiais.

Com a ampliação das políticas voltadas para a inclusão educacional, constata-se alguns avanços no sentido da formação do professor e da sua atuação no Ensino Comum. No que se refere à formação do professor, a inserção da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nos cursos de Formação de Docentes, mesmo de maneira incipiente já representa uma conquista. No que se refere à atuação profissional no Ensino Comum, a exigência dos profissionais especializados como o professor de – LIBRAS, do tradutor/intérprete de LIBRAS em turmas que estudam alunos surdos, o apoio do professor que atua com os alunos cegos no sentido de orientação ao professor do ensino Comum nas turmas que estudam alunos com deficiência visual e o apoio do professor da Sala de Recurso Multifuncional aos docentes do Ensino Comum que possuem alunos da Sala de Recurso representam medidas importantes. No entanto, esses profissionais, com exceção do professor e do intérprete de LIBRAS, não atuam diretamente nas turmas do Ensino Comum, ou seja, eles servem de apoio no sentido de orientação ao professor do Ensino Comum. Estas também são conquistas fundamentais, mas não são suficientes para garantir um atendimento de qualidade a todos os alunos.

Com base no exposto, constata-se a necessidade de reformulação das grades dos cursos de formação de docentes, com a inserção e/ou ampliação da carga horária das disciplinas desses cursos voltadas à Educação Especial e à inclusão educacional dos alunos com necessidades educativas especiais, fazendo-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas no Ensino Superior para averiguar como estão estruturados os cursos de licenciatura no sentido da inclusão educacional.

Diante disso é que se justifica a necessidade deste trabalho, o qual apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial e para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais e discorre sobre os resultados de uma pesquisa de campo realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos, que cursaram a Disciplina Optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais no primeiro semestre letivo de 2018.

A pesquisa de campo objetivou identificar as contribuições que a referida disciplina trouxe para a atuação profissional do futuro Licenciado em Ciências Biológicas; ouvir as impressões dos acadêmicos a respeito da dinâmica de trabalho utilizada em sala de aula, a fim de averiguar se a disciplina possibilitou o desenvolvimento de novas metodologias; identificar as lacunas presentes na disciplina; fazer um levantamento com os licenciandos de propostas de melhoria para a disciplina e para o curso de Ciências Biológicas.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À INCLUSÃO

Observa-se que as pessoas com deficiência carregam uma história de exclusão desde a sua origem, uma vez que, desde as civilizações mais antigas não havia aceitação do que estivesse fora do padrão de "normalidade", o que prevalece até os dias atuais, apesar de que, algumas conquistas tanto no sentido de legislação, quanto na própria inserção do aluno com deficiências nas escolas especializadas e no ensino comum já foram alcançadas.

O atendimento às pessoas com deficiência, em nível de Brasil, iniciou durante o Império, no Rio de Janeiro, "com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES" (BRASIL, 2008, p. 06).

Constata-se que no Brasil, num primeiro momento as preocupações de atendimento às pessoas com deficiência se voltaram mais para as deficiências sensoriais e que somente num segundo momento, as outras deficiências, dentre elas, as mentais, começaram a ganhar espaço, ou seja, somente no início do século XX, quando as ideias da Escola Nova chegaram ao Brasil, é que se ampliou essa preocupação.

Nesse sentido, até aproximadamente a metade do século XX foram criadas três importantes instituições especializadas, sendo estas: o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, este especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, Helena Antipoff[4] criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com Superdotação na Sociedade Pestalozzi e em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008, p. 06).

Mantoan (2001) afirma que a história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três períodos principais, sendo o período de 1854 a 1956 caracterizado pelas iniciativas de caráter privado, de 1957 a 1993 marcado por ações oficiais de âmbito nacional e, a partir de 1993 pelos movimentos em prol da inclusão escolar.

Desse modo, evidencia-se que as primeiras ações se voltaram mais para um atendimento clínico especializado, e aos poucos foram integrando-se à educação escolar, porém por muito tempo com objetivo segregacionista.

Ao longo desse período desde as primeiras iniciativas em prol das pessoas com deficiência até o início do século XXI, diversas legislações educacionais passaram a contemplar os direitos ao atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais e mais recentemente as políticas de inclusão. Nesse sentido destaca-se a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual em três de seus artigos assegura o direito de estudar a todas as pessoas, o que inclui as pessoas com deficiência. No artigo 205, estabelece: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). No artigo 206, já no inciso I, a referida Lei garante a igualdade de condições, tanto para o acesso, quanto a permanência dos alunos na escola e no artigo 208 ao mencionar o dever do estado com a educação, esta Lei em seu inciso III assegura especificamente: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, evidencia-se que, a CF de 1988 garante o direito de todas as pessoas à educação e deixa explícita a necessidade da inclusão educacional às pessoas com deficiência ao estabelecer que estas devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino, direito este também ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o que representa um avanço significativo no sentido da inclusão. Observa-se ainda que as duas legislações são cautelosas, quando utilizam o termo "preferencialmente" na rede regular de ensino, o que é necessário, pois nem todas as pessoas com necessidades educativas especiais têm condições de frequentar o ensino comum, nem as escolas dessa rede de ensino estão preparadas para o atendimento de todas essas pessoas com as mais diversas deficiências. Portanto, essa cautela é imprescindível para que o processo de inclusão ocorra de maneira gradativa e efetiva, pois do contrário, esse processo em vez de incluir, pode excluir esses alunos que, depois de muitos anos, estão começando a conquistar o seu espaço no ambiente escolar, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

A LDB nº 9.394/96 traz uma nova concepção de Educação Especial, pois ao contemplá-la como uma "modalidade de ensino que permeia todas as etapas e níveis de ensino", essa legislação educacional, "permite desvincular 'educação especial' de 'escola especial'" (BRASIL, 2005, p. 19). Desse modo, compreende-se a "educação especial como um recurso que beneficia e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos" (BRASIL, 2005, p. 19).

Desse modo, compreende-se que a Educação Especial não se limita ao trabalho realizado apenas pelas escolas especializadas, mas também pelas escolas do Ensino Comum. Portanto, a LDB avança no sentido da inclusão educacional não somente dos alunos com necessidades educativas especiais, mas da população como um todo. Isso requer a implementação de políticas públicas que vão além da relação professor-aluno, "mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar" (BRASIL, 2005, p. 27).

Vale ressaltar que o grande marco da Educação Inclusiva se deu na década de 1990, num período que antecedeu a publicação da atual LDB, quando foram publicados importantes documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, os quais são os principais documentos norteadores das políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva.

4Helena Antipoff (1892-1974) é reconhecida por ação importante por ela desenvolvida "nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi [...] (CAMPOS, 2003, p. 209).

Vale ressaltar que no mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca, é publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial.

No final do século XX e início do século XXI diversas legislações voltadas para a inclusão foram publicadas no Brasil. Conforme o Documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", destacam-se: o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção, e dá outras providências; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo direcionamento, o supracitado documento se refere a outras importantes legislações voltadas para a formação de professores para a inclusão, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual "define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" e outras ainda que objetivam garantir o direito das pessoas com deficiências sensoriais, como é o caso da obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, instituída pela Lei nº 10.436/02, bem como a Portaria nº 2.678 que "aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino" (BRASIL, 2008, p. 09).

Essas políticas são imprescindíveis, no entanto não são suficientes, pois se o conceito de Educação Especial não se limita ao âmbito da escola especializada, para que a inclusão da pessoa com deficiência fato se efetive, é necessário, dentre outros fatores, garantir uma sólida formação a todos os educadores, não somente aos que atuam com a educação especial, o que ainda não foi alcançado. Portanto, um dos grandes desafios da inclusão, ainda reside na formação do professor que atua no ensino comum com alunos da educação especial. Nesse sentido, ratifica-se a importância da reformulação das grades dos cursos de formação de professores, pois se a formação do professor que atua com a educação especial já é deficitária, o que dizer da formação dos professores do ensino comum?

Michels (2011, p. 226), faz referência à exigência de formação do professor para atuar no Atendimento Educacional especializado, atendendo ao proposto pela Resolução nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial, sendo esta uma "formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial". A autora questiona:

> [...] em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em pedagogia? Neste dois casos não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especia da formação do professor da classe comum? (MICHELS, 2011, p. 226).

A formação do professor é um dos principais fatores que precisa ser repensado para que o processo de inclusão ocorra. É preciso uma reformulação nas grades dos cursos de formação de docentes e também políticas que garantam uma efetiva formação continuada a todos os docentes das classes especiais e das classes comum.

Na primeira década do século XXI, as políticas educacionais voltadas a inclusão se ampliam no Brasil e é possível perceber que mesmo de maneira incipiente, como é o caso das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, da inserção da LIBRAS nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, já há uma certa preocupação com a formação do professor.

Isso se comprova também com a criação pelo MEC do "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", o qual objetiva transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008). Esses sistemas visam promover "um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade" (BRASIL, 2008).

Em 2004, algumas ações no sentido da inclusão foram regulamentadas, tais como a divulgação pelo MEC do documento intitulado "O acesso dos Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", cujo objetivo central consiste na disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (BRASIL, 2008). Além disso:

> Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade (BRASIL, 2008).

Nota-se que todas essas medidas são imprescindíveis no sentido da inclusão social e educacional, pois é preciso considerar que "a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar" (BRASIL, 2005, p. 27).

Em 2005, foram formados dois Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S nos estados brasileiros e no Distrito Federal, "são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada dos docentes" (BRASIL, 2008). Neste mesmo ano, o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão do aluno surdo. Em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos "que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior" (BRASIL, 2008). No ano de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da educação – PDE, no que diz respeito à Inclusão das Pessoas com Deficiência, tem como eixos "a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008).

Em 2014, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14, é ratificado o direito à Educação Básica às pessoas com necessidades educativas especiais conforme meta 4 do referido plano:,

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, foi instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (o Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, cujos objetivos centrais estão explícitos no seu artigo 1º, sendo esta legislação "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

3. METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de maio, junho e julho na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos. O público-alvo da pesquisa foram 35% dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que encontravam-se matriculados na Disciplina optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. A disciplina envolveu além das aulas teóricas, dinâmicas de trabalho em grupo para análise e discussão da Declaração de Salamanca, e palestras sobre a inclusão, as quais integraram a Ação de Extensão "Conquistas e Desafios do Processo de Inclusão".

As palestras foram ministradas por profissionais da Universidade e da Comunidade, vinculados ao Núcleo Regional de Educação, APAE e APADV que possuem formação e experiência nessa área. Dentro da Temática Central foram contemplados subtemas como: A surdez, A cegueira, O deficiente Intelectual, O Autista e a Sala de Recurso Multifuncional.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário aplicado aos alunos após o término da Disciplina e as perguntas versaram sobre a contribuição da Disciplina para a carreira docente, possíveis

mudanças a fim de melhorar a Disciplina e levantar as impressões que os acadêmicos possuem sobre os conhecimentos que os docentes da Educação Básica possuem sobre a Educação Especial e a Inclusão.

A análise dos dados da pesquisa realizou-se numa abordagem qualitativa, a qual é frequentemente utilizada nas investigações da área educacional por possibilitar a conexão entre o indivíduo e a sociedade. Devechi e Trevisan (2010, p. 150) relatam:

> As abordagens qualitativas surgem na Educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas, em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos. [...]. As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo.

Como a coleta de dados baseou-se na aplicação dos questionários, a pesquisa buscou a obtenção de resultados, os quais foram tabulados e analisados com base na Análise de conteúdo proposto por Bardin, a qual representa "um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 38). Ela envolve três fases: A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação dos questionários aos alunos, os dados foram tabulados e organizados por categorias, de acordo com os estudos de Bardin (2011), cuja análise das respostas dos participantes da pesquisa são apresentadas na sequência.

A primeira pergunta questionava os acadêmicos se estes acreditavam que a Disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais contribuiu para a sua formação como futuro professor. Todos os graduandos assumiram que a Disciplina foi bastante satisfatória, tendo em vista que não há nenhuma disciplina obrigatória durante o curso que trata sobre a Educação Especial e a Inclusão. Um dos alunos relatou: "até o momento foi a única disciplina que trouxe de forma clara para nós, informações e conhecimentos sobre as necessidades que tantos alunos possuem e que com toda a certeza iremos em algum momento da carreira profissional entrar em contato com esses discentes" (ALUNO 1). A maioria dos alunos descreveu que a Disciplina trouxe inúmeros conhecimentos sobre diversos tipos de deficiências. A utilização das palestras com os profissionais da área foi muito enriquecedor para a formação dos futuros licenciados, pois proporcionou um contato mais próximo com a realidade, ou seja, entre o professor e o aluno com NEE.

A segunda pergunta se referiu as impressões que os acadêmicos têm sobre o conhecimento que a maioria dos educadores possuem a respeito da Educação Especial. Todos os educandos participantes desta pesquisa acreditam que tal conhecimento é escasso e que há a necessidade de uma melhor formação dos professores a respeito do assunto. Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino enfatizem a inclusão. Para tanto, é necessário investir em formações continuadas na área da Educação Especial.

> Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: 'Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência' (LIMA, 2002, p. 40 APUD OLIVEIRA et al, 2012).

Assim, é possível perceber que a insegurança de parte dos educadores advém da falta de conhecimento a respeito da Educação Especial. A formação adequada aos profissionais da educação é um meio que permitirá a ruptura de barreiras e abrirá espaço para o alcance da qualidade no ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Os discentes também falaram sobre a dinâmica das aulas da Disciplina, sendo interrogados especificamente se concordavam que as palestras contribuíram para aprendizagem deles a respeito da Educação Especial. Seis discentes afirmaram que as palestras permitiram a compreensão de como ocorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Os demais alunos também afirmaram que as palestras trouxeram muitos conhecimentos, no entanto consideraram

que o tempo das palestras foi um fator limitante, não sendo possível abordar todas as questões relevantes a respeito do assunto. Nesse sentido, pode-se considerar que o aumento da carga horária da Disciplina Optativa contribuiria para que mais dúvidas fossem esclarecidas e, por conseguinte, conhecimentos adquiridos.

Outra pergunta remetia à avaliação geral que os acadêmicos poderiam fazer da Disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Essa pergunta se subdividia em três questionamentos (a, b, c): A questão "a" perguntou se a Disciplina optativa foi suficiente para trabalhar o conteúdo necessário. Dos sete alunos que responderam ao questionário, seis disseram que não foi suficiente e um disse que foi suficiente para trabalhar todo o conteúdo. A questão "b" investigou se a carga horária das aulas foi suficiente, sendo que os sete alunos responderam que a carga horária da Disciplina Optativa não foi suficiente. Por fim, a pergunta "c" questionava se a Disciplina possibilitou alguma produção de trabalhos, novas metodologias, tecnologias, dentre outras atividades. Todos os alunos responderam que sim e descreveram que a Disciplina proporcionou a produção de trabalhos diferenciados em sala de aula sobre a Declaração de Salamanca. Na atividade proposta pela professora regente, os alunos deveriam expor os capítulos da Declaração por meio de diferentes gêneros textuais, sendo elencados: entrevistas com produção de vídeos, anúncios, poesias, histórias em quadrinhos, dentre outros. Essa prática explorada em sala de aula possibilitou que os alunos descrevessem as metodologias utilizadas em relatos de experiências e/ou resumos expandidos, pôsteres, dentre outros que posteriormente poderão ser publicados.

A partir das experiências vivenciadas e da elaboração dos materiais sobre a Declaração de Salamanca, percebeu-se o quanto é importante a realização desses trabalhos no meio acadêmico. A elaboração de pesquisas proporciona a construção de novas informações, de novos conhecimentos e isso, com certeza, influencia o avanço da ciência e da tecnologia. Santos (2011, p. 3) relata sobre a produção de trabalhos: "descobre-se a verdade sobre determinados fatos e busca-se soluções para resolução de problemas, contribuindo assim para o crescimento das várias ciências, bem como para o desenvolvimento da sociedade". Compreende-se que as pesquisas permitem a passagem entre o senso comum e o conhecimento científico.

Quanto ao que julgavam importante para que a Disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais promovesse uma melhor aprendizagem aos futuros licenciados, os graduandos afirmaram que o investimento em aulas mais dinâmicas mantém a atenção dos ouvintes-participantes e isso promove um melhor aprendizado. Também admitiram que a fala de professores especialistas da área da Educação Especial Inclusiva aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas permite um aprofundamento melhor nos conhecimentos a respeito da temática.

É preciso considerar que os cursos de licenciatura formam professores das áreas específicas (Português, Matemática, Ciências, etc) para trabalharem na Educação Básica, no entanto visualiza-se problemas em relação a esses cursos. Pereira sistematizou os impasses que os cursos de licenciatura têm passado. Para o autor, dentre diversos problemas elencados, ele considera que há um "distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola" (PEREIRA, 2000, p. 57).

Nesse sentido, percebe-se através dos currículos dos cursos de licenciatura que a formação necessária para trabalhar com alunos que possuem NEE é mínima e insuficiente. Assim, pode-se considerar que os licenciados têm formação para atuar em relação aos conhecimentos científicos de modo geral, mas falta preparação a respeito da Educação Especial. Por conseguinte, o processo de inclusão dos alunos com NEE fica debilitado e não se efetiva.

Os graduandos também consideraram que o contato com pessoas que têm NEE durante as aulas da Disciplina promoveria uma experiência única, tendo em vista que o relato de um aluno incluso oportunizaria o esclarecimento de muitas dúvidas e curiosidades que os futuros docentes possuem. É importante apontar que dados da Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiências, elaborado por Oliveira (2012) através de informações coletadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) do ano de 2010 apontaram que 23, 9% da população brasileira possui alguma deficiência visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Oliveira (2012) ainda destacou que 2,5% da população brasileira total têm deficiência considerada severa.

A partir disso, é relevante pensar que a sugestão dos alunos em buscar o relato de alunos com NEE durante as aulas da Disciplina Optativa é válida apenas em casos de pessoas em que a deficiência não seja considerada severa e o aluno com NEE tenha condições de conversar com o grupo de graduandos e relatar suas vivências dentro da sala de aula como aluno incluso.

Os alunos questionados ainda apontaram que visitações à Instituições de Ensino Comum com objetivo de verificar a realidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos permitiria um maior entendimento a respeito desse assunto. As visitas permitiriam visualizar os casos de deficiências mais recorrentes, observar as metodologias utilizadas pelos educadores, analisar quais as adaptações que a escola realiza para atender esses alunos com NEE, verificar como ocorre a avaliação e, por fim, poder refletir se o processo de educação inclusiva é efetivado ou se a democratização do ensino está sendo mascarada, e alunos que deveriam ser de fato "incluídos" não estão aprendendo como deveriam, o que nas palavras de Bordieu (1997) é citado como "os excluídos do interior".

Por fim, foi solicitado que os graduandos apresentassem sugestões de melhoria para a Disciplina Optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Três alunos elogiaram a forma com que a Disciplina foi conduzida pela professora regente, possibilitando novos saberes.

Um dos educandos sugeriu que para a melhoria do desempenho do aprendizado, seria relevante realizar o estudo inicial, por meio de artigos científicos voltados aos assuntos que posteriormente seriam discutidos em cada palestra, para que dessa forma todos já apresentassem um conhecimento prévio sobre cada tema quando estes fossem trabalhados, e, por conseguinte, isso permitiria um melhor aproveitamento de cada palestra. O "Estudo de Texto" apoia-se na leitura de textos e análise crítica das convicções exibidas pelo autor. Anastasiou e Alves (2004, p. 80) sugerem que essa metodologia de ensino pode ser explorada "para os momentos de mobilização, de construção e de elaboração de síntese". Nesse sentido, é importante que mesmo que os palestrantes não encaminhem os textos que embasam cada palestra, faz-se necessário que a professora da disciplina disponibilize os textos e que estes sejam trabalhados antes de cada palestra para que os alunos consigam participar da dinâmica das palestras com mais embasamento teórico, tornando os debates mais enriquecedores. No entanto, para que essa sugestão possa ser concretizar, um dos fatores que precisam ser revistos é a carga horária destinada à disciplina, a qual não é suficiente para trabalhar todos os conteúdos de maneira aprofundada.

Três alunos sugeriram que a Disciplina seria mais proveitosa se fossem incluídas visitas às Instituições de Ensino Comum e/ou Especializadas (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES). Essa possibilidade permitiria conhecer a realidade escolar em ambos os espaços, visualizar como ocorre o processo de inclusão nas escolas especializadas e na escola comum e se há um acompanhamento de pais, professores, gestores e toda a comunidade sobre a concretização do processo inclusivo. Poleto (2009, p. 12) defende que "mais prejudicial do que a exclusão é uma inclusão deficitária, colocando em risco o desenvolvimento educacional, emocional e a cidadania da criança com deficiência". Por isso é imprescindível que a comunidade escolar exija o cumprimento dos direitos garantidos em lei.

Os demais discentes questionados relataram como sugestão plausível o aumento da carga horária da Disciplina. Na visão deles, essa mudança propiciaria um maior tempo a ser dedicado nos estudos da Educação Especial e da inclusão de alunos com NEE que, por consequência geraria uma melhor formação dos licenciados. Dois desses alunos que sugeriram o aumento da carga horária da Disciplina, também apontaram como relevante pensar em transformar essa Disciplina Optativa em uma Disciplina Obrigatória para o curso. Por ser Optativa, nem todos os graduandos escolhem cursar essa Disciplina e, portanto, acabam tendo prejuízos quanto aos conhecimentos da Educação Especial e da Inclusão.

Sobre a defasagem de formação sobre a inclusão nos cursos de Licenciatura são importantes as contribuições de Magalhães, (2013, p. 3):

> Quando o autor e o professor estão diante do desafio de lidar com esta inclusão, necessária aos seus alunos, sua memória docente recorre, automaticamente, à formação inicial no curso de licenciatura e se depara com a insegurança do que ensinar e como ensinar a um aluno em processo de inclusão e integração escolar.

Novamente remete-se à ideia de que a formação inicial dos licenciandos para a Educação Inclusiva é muito importante, entretanto, insuficiente. Os alunos que sugeriram a transformação da Disciplina Optativa em Obrigatória alegam que por ser Optativa, os graduandos têm livre escolha sobre cursar ou não essa Disciplina, o que inviabiliza o acesso a esses conhecimentos a todos os educandos, o que agrava a formação dos futuros educadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo revelam que a Disciplina Optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais é importante aos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo em vista que é uma das únicas maneiras que os futuros licenciados têm para adquirir conhecimento sobre a temática durante o curso.

Nota-se que há um deficit quanto à formação dos educadores para o trabalho com alunos com NEE. Observa-se que os recém-licenciados saem da universidade com escassez de conhecimentos sobre a Educação Especial e, portanto, com um despreparo para atuar com a inclusão. A Instituição de Ensino Superior, em teoria, deveria preparar o futuro docente para esta pluralidade, contudo, verifica-se uma lacuna nesta área (PIMENTA, 2002, p. 21). O problema desta falha na formação docente infelizmente pode refletir na ocorrência de uma educação inclusiva apenas de aparência. Assim, é preciso considerar a relevância de incluir Disciplinas Obrigatórias sobre Educação Especial na grade curricular dos Cursos Superiores de Licenciatura. Essa atitude abrangeria mais debates sobre a temática, e por consequência, promoveria uma formação mais completa e de qualidade aos licenciandos.

REFERÊNCIAS

[1] ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org). Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula. 3ª ed. Joinville: Univille, 2004.

[2] BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 229 p. 2011.

[3] BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

[4] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

[5] BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em:<www6.senado.gov.br//ListaTextoIntegral.action?id>. Acesso em: 19 jul. 2018.

[6] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

[7] BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

[8] BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

[9] BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

[10] BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

[11] CAMPOS, R.H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados 17 (49), 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

[12] DEVECHI,C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 43, p.148-201, jan./abr. 2010.

[13] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994, Salamanca - Espanha.

[14] MAGALHÃES, M. A educação especial e a formação docente: análise curricular no curso de Licenciatura em Geografia. XI Encontro de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 2013. Disponível em < http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/monalisa_magalhaes.pdf>. Acesso em 13 jul. 2018.

[15] MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar. São Paulo, LEPED/UNICAMP, 2001. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 12 jul. 2018.

[16] MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2018.

[17] OLIVEIRA, E. S. et al. Inclusão social: Professores preparados ou não?. Polêmica. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.314-323, Abr-Jun. 2012

[18] OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2012.

[19] PEREIRA, J.E.D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

[20] POLETO, N. A. Ressignificação do papel da escola especial e do professor especialista itinerante frente à inclusão educacional da criança com deficiência intelectual. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1069-4.pdf> Acesso em 13 jul. 2018.

[21] SANTOS, E. A. Produção Científica: Uma Análise de sua Contribuição na Formação Acadêmica e Profissional dos Discentes de Ciências Contábeis da UEFS. Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.crcba.org.br/submissaodetrabalhos/arquivos/22092cb36f.pdf> Acesso em: 16 de jul. de 2018.

[22] UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Capítulo 8

Recreio: Um momento de socialização e desenvolvimento humano

Paulo Renato Ferreira
Adão Roberto Xavier Lima

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a possibilidade de um recreio com atividades lúdicas. No recreio convencional a liberdade nem sempre é usufruída de forma adequada. Fatos estes constatados por nós durante o período de estágio de Gestão Escolar, em uma escola pública. O aluno deve ter a sua disposição atividades lúdicas que possibilitem outras vivências corporais. As atividades pedagógicas permitem que a criança extravase sua alegria através do brincar. A ludicidade proporciona motivação para os estudos com o objetivo de diminuir os conflitos e possibilitar aos alunos outras vivências. O trabalho conforme o planejamento e de acordo com a visão da escola, permitiu que se estabelecessem novas estratégias e o desenvolvimento de outras formas de interagir entre alunos, professores e funcionários.

Palavras Chaves: Recreio; Ludicidade; Vivências

1. INTRODUÇÃO

A temática escolhida para construção do Projeto de Gestão, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, foi o recreio com atividades lúdicas. Este foi desenvolvido junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Vianna, localizada à margem do Canal São Gonçalo, na Rua João Thomaz Munhoz, 86, no Bairro da Balsa, na zona do Porto/Várzea no município de Pelotas

A escolha do tema deu-se por orientação da coordenação pedagógica da escola, que entende haver a necessidade de envolver os alunos numa atividade prazerosa, durante o recreio. Com objetivo desenvolver neles o respeito e a solidariedade e evitar situações de violência, identificadas na escola, pois, como assevera Vygotsky (1984, p.103):

> Uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações que vivencia no seu dia-a-dia, para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Essas representações, que de início podem ser "simples", de acordo com a idade da criança, darão lugar a um faz-de-conta mais elaborado que, além de ajudá-la a compreender situações conflitantes, ajuda a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte de nossa cultura (o que é ser pai, mãe, filho, professor, médico) [...].

Desse modo, nosso escopo ao elaborar o projeto de recreio com atividades lúdicas, deu-se após conversa com a participação dos professores e alunos e demais funcionários da escola que nos relataram haver necessidade de atividades dirigidas durante o recreio. No recreio convencional a liberdade nem sempre é usufruída de forma adequada, pois, alguns alunos têm uma prática frequente de algazarras, brigas e gritarias nos horários de recreio. Fatos estes constatados por nós durante o período de observações na escola e que reforçam a nossa proposta de trabalho.

Assim o recreio escolar torna-se o período que cada um tem para si, depois de ter cumprido, atividades no interior da sala de aula. É o tempo vital do aluno seja para descanso, seja para diversão, seja para as atividades esportivas, o aluno deve ter a liberdade para escolha na recreação:

> Por recreação entendemos “o momento, ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele se satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao seu lazer” (CAVALLARI; ZACARIAS, 1994, p.15).

O recreio com atividades lúdicas, embora seja uma forma de mudança, não visa tirar a liberdade do aluno durante a recreação, mas possibilitar a eles outras vivências corporais que não às usualmente praticadas, pois de acordo com PCN/Infantil (BRASIL, 1998, p. 29):

> [...] a intervenção intencional, baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Com esta prática, visamos possibilitar aos alunos que os momentos de brincadeiras e jogos se tornem prazerosos, onde os mesmos possam brincar de maneira tranquila, sem tumulto, correria, gritaria. Desse modo atividades pedagógicas para o recreio foram escolhidas de modo a permitir que a imaginação da criança fosse vá além daquilo que lhe é proposto e possibilitasse a criança extravasar sua alegria através do brincar, pois, esta é uma ação livre que ultrapassa o limite do real, como assevera Brourgere (2000, p.98):

> Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto.

Assim sendo decidimos trabalhar a ludicidade, E, desse modo, diminuir as situações de evasão escolar, de infrequência e de falta de motivação para os estudos. Isso somente será possível através de um

planejamento que represente uma mediação para essa mudança, pois por meio do compromisso e participação dos segmentos envolvidos é que se faz uma verdadeira ação pedagógica.

2. METODOLOGIA

Visitamos as turmas de 1º, 2º e 3º anos para conversar com as crianças sobre recreio, aplicar o questionário oralmente e juntos pensar o que poderíamos fazer para melhorá-lo. Distribuímos o questionário para as demais turmas e professores. Entregamos os questionários destinados aos professores, além de aplicarmos os questionários nas turmas de 4º e 5º anos.

Promovemos uma exposição oral tendo como palestrante o professor Rogério Wurdig com o tema "O Recreio Orientado", com o objetivo de diminuir os conflitos e possibilitar aos alunos outras vivências corporais, além de organizar às brincadeiras no intuito de aumentar a socialização e o respeito entre os alunos.

Dialogamos com a coordenação pedagógica e também com a direção em momentos diferentes, sobre o resultado dos levantamentos realizado. Com os dados obtidos na pesquisa, elaboramos uma proposta de atividades para que a direção desenvolva um cronograma das brincadeiras no espaço do recreio junto à escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados em questionários e analisados, com base na leitura sobre o recreio escolar, objetivando tomar conhecimento e saber a visão dos professores e alunos sobre especificidades do recreio e procurando, desse modo, identificar as relações e interações que se estabelecem nos momentos de recreação, referente às brincadeiras e jogos, aprendizagem dos alunos e relacionamentos sociais ali desenvolvidos. O questionário foi aplicado no período vespertino.

4. CONCLUSÕES

O estágio foi muito importante, pois, vivenciamos na prática o funcionamento da gestão de uma escola. Num primeiro momento nos sentimos muito bem acolhidos. Este fato facilitou bastante nosso trabalho. Conseguimos desenvolver todos os objetivos traçados no projeto. Encontramos no percurso alguns pequenos obstáculos, superados com trabalho e comprometimento com a escola.

Procuramos desenvolver o projeto conforme o planejamento e de acordo com a visão da escola. O que permitiu estabelecer estratégias formativas para que professores, funcionários e a comunidade para que atuem de forma educativa no recreio. Na execução do nosso projeto de gestão educacional, houve a necessidade de uma readequação nas ações previstas, sem, no entanto, modificar a sua estrutura.

Tivemos o tempo suficiente para executar todas as nossas ações, o que nos oportunizou aprender na prática e sanar as dúvidas no momento em que elas surgiram com profissionais da área. Alterar estratégias e aprender outras tantas que facilitaram o desenvolvimento da tarefa. Na escola podemos levar a teoria para prática, observar, perguntar, descobrir e interagir com alunos, professores, funcionários e principalmente entre a dupla.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL, Ministério da Educação. PARECER Nº: CEB 02/2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br, Acesso em 05/11/17

[2] BROURGÉRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

[3] CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. Trabalhando com recreação. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

[4] FARIA, Eliane Lopes, Apesar de você: O brincar no cotidiano da escola, Licere,

[5] Belo Horizonte, 2002.

[6] VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 9

A representação do negro na programação televisual sob a perspectiva dos direitos humanos

Thayane Carvalho de Faria Mota
Kalel Max Mota

Resumo: Ideias racistas e preconceitos de raças persistem na sociedade atual. Apesar de as concessões de prestação de serviço às emissoras de TV serem dadas pelo Poder Público (este que tem o dever de zelar pelos direitos de todos com equidade) as programações da televisão no Brasil têm sido utilizadas como difusoras do racismo na sociedade. Através de clichês negativos, que diminuem a identidade negra à coadjuvante, ou que nega tal presença na sociedade, o telespectador é influenciado a ter uma visão deturpada da realidade, o que pode vir a ser origem ou manutenção de preconceitos e discriminações. Tal discussão é construída neste escrito através de levantamento bibliográfico, onde se buscou realizar uma análise da situação, expondo os meios legais disponíveis para o enfrentamento das infrações cometidas por uma mídia que fere os direitos humanos que garantem igualdade e dignidade para todos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Programação Televisual. Racismo.

1. INTRODUÇÃO

O conteúdo da televisão é constantemente motivo de debates em conversas informais, e no meio científico não deve ser diferente. Estando a TV na maioria das casas brasileiras, ela tem sido usada, antes de tudo, como um meio para formar a opinião da sociedade sobre diversos assuntos a partir da transmissão de informações selecionadas e da construção de imagens de grupos sociais.

Nota-se que as emissoras de TV do Brasil têm diminuído a imagem do negro, não evidenciando sua atuação ativa na sociedade. Isto é percebido através de três pontos gerais que se complementam: 1) Pouca representatividade na programação; 2) Ocultamento da cosmovisão ou do que faz parte da cultura própria da raça; 3) Inferiorização dos sujeitos negros (majoritariamente os personagens negros são colocados como coadjuvantes ou em clichês e estereótipos negativos).

Por meio da Especialização em Políticas de Igualdade Racial na Escola – Implementação da lei 10.639/03, oferecida pela Universidade Federal do Pará, se teve a oportunidade da realização deste estudo. Neste se busca demonstrar como o conteúdo televisual, em suas narrativas, tem representado os negros, estabelecendo uma relação entre a atuação da mídia e a adequação quanto aos direitos humanos, demonstrando de que maneira os padrões reforçados pela televisão têm contrariado estes postulados, bem como, promover a divulgação dos meios legais que devem auxiliar na denúncia das infrações cometidas pela mídia televisual.

2. DESENVOLVIMENTO

Apesar do advento de novas tecnologias de informação, a televisão, no Brasil, é até hoje um dos objetos de maior estima para a população nacional. Tanto o é que, segundo os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) (BRASIL, 2014, p. 157), o número de casas brasileiras que possuem o aparelho de televisão corresponde a 97,6%.

Assim como as reservas de minério e os rios, o espectro eletromagnético (ondas pelas quais se propagam os sinais de rádio e TV) é um bem público, que segundo o artigo 21 da Constituição Federal, compete à União explorar, diretamente ou mediante concessão os serviços de rádio e TV. Sendo assim, o empresário detentor de uma rádio ou TV não é o proprietário daquele negócio, apenas está autorizado a explorar o espectro eletromagnético no prazo válido de sua concessão, no caso das emissoras de televisão, 15 anos, ficando ele sujeito à fiscalização do Poder Público. (MORAIS, 2007).

Isto representa não só o poder de explorar um bem público dado pelo Governo às emissoras, mas também uma potencialidade extraordinária destas na difusão de informação e na orientação do pensamento nacional, muitas vezes usada para fins de divulgação do discurso dominante. No âmbito das relações étnico-raciais este discurso dominante aparece explicitamente, através da divulgação de estereótipos quanto aos negros, o que inferioriza e diminui a imagem da raça, ou de maneira velada, por meio do ocultamento e do silêncio diante da cultura e tradição afrobrasileira e africana. Isto tudo aliado à forte propaganda do homem caucasiano como símbolo de progresso, inteligência e beleza.

A ideologia que propaga a inferiorização dos negros não é recente, e como qualquer ideologia, foi construída como verdade, sendo esta utilizada para justificar uma superioridade caucasiana e a hierarquia das raças.

> Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. [...] Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. (SANTOS, B., 1999, p.02)

Ou seja, ao se afirmar a soberania da raça branca, se diz, mesmo que implicitamente, que a raça negra não goza de tal regalia, restando a estes a posição inferior na hierarquia social burguesa, sendo, portanto, a desigualdade em relação aos brancos que gera a exclusão da população negra.

No que tange a igualdade entre as raças, uma forma perceptível da inadequação da programação televisual brasileira está na não promoção do conhecimento, da cultura e história dos povos da África, mesmo na pré-escravidão, onde construíram cultura e arte, e eram organizados socioeconomicamente, mas a comum exposição da imagem do africano escravizado, marcando a identidade negra como cativa de origem, nascido para a servidão.

> Esta representação negativa dos negros faz parte de uma certa forma de pensar o Brasil, é uma ideologia, uma imagem articulada a partir do nosso arsenal cultural; [...]essa forma de representar os negros se vale de imagens e estereótipos que são aceitos como naturais pela população. (SANTOS, G., s/a, s/p).

O racismo da mídia televisual também é evidente por meio da pouca diversificação em personagens afrodescendentes. Os papéis mais comuns destinados aos atores negros são de trabalhadores informais ou de profissões mal remuneradas, ou mesmo de delinquentes, criminosos perigosos, ou aquele "bom malandro" que, é uma pessoa boa, mas tem lassidão para o trabalho.

Não se pode negar que em programas "humorísticos" negros têm certa presença na TV brasileira, mas frequentemente representados por clichês negativos, como meios de divertimento para um público telespectador com um imaginário construído para o preconceito e racismo ao ponto de não se indignar com a programação que inferioriza os negros, mas sim, encarar com normalidade as atrocidades construídas a respeito da identidade de um povo.

2.1. MÍDIA E DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos consistem na concretização da crença de que, antes de nacionalidade, classe social, raça, gênero, etc., o indivíduo pertence à sociedade humana, por isso a proteção internacional lhe deve ser garantida a partir de declarações, tratados e pactos internacionais que visam resguardar o valor da dignidade humana, sendo a condição de pessoa o requisito único e exclusivo para a titularidade destes direitos (PIOVESAN, 2013).

A afirmação dessa ética universal permeia valores básicos fundamentais, incluindo o direito à igualdade, e à não-discriminação. Em face desta realidade se percebe a afronta da programação da TV aos dois pontos fulcrais da legislação dos Direitos Humanos:

Primeiro, diversos instrumentos internacionais sobre direitos humanos são enfáticos ao afirmar que é vedada a discriminação de qualquer tipo ou preferência em razão da cor, raça ou etnia. A representatividade e a distribuição das pessoas negras nas programações demonstram claramente que há uma preferência em ter o branco no lugar de destaque, e o negro como agente secundário; segundo, o restrito espaço dado ao negro para expor sua cultura e cosmovisão demonstra enfaticamente uma restrição nos direitos de liberdade de expressão e os direitos correlatos à comunicação.

A título informativo, vale ressaltar que o direito à comunicação está presente em quatro principais documentos consagradores de direitos humanos: a Declaração Universal de 1948, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, o Pacto de Assuntos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (PIOVESAN, 2013), e por fim, na Convenção Interamericana de Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica - de 1969 (ratificada pelo Brasil em 1992).

A fim de demonstrar as ofensas praticadas pela mídia televisual nos direitos das pessoas negras, destaca-se o disposto na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969 (BRASIL, 1969, s/p):

> Artigo V: [...] Os Estados Partes comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos seguintes direitos: [...]
>
> d) Outros direitos civis, principalmente: [...]
>
> viii) direito à liberdade de opinião e de expressão; [...]

> e) direitos econômicos, sociais culturais, principalmente: [...]
>
> vi) direito a igual participação das atividades culturais; [...]
>
> f) direito de acesso a todos os lugares e serviços destinados ao uso do público, tais como, meios de transporte, hotéis, restaurantes, cafés, espetáculos e parques.

Ressalta-se que no mesmo instrumento, bem como nos demais instrumentos acima citados, os Estados-parte comprometem-se em velar pelo cumprimento de suas disposições, sendo que no artigo VII, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial o compromisso é específico no sentido de:

> [...] tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo de ensino, educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos [...] (BRASIL, 1969, s/p, grifo nosso).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebe-se, diante do exposto, que o Poder Público, perante sua responsabilidade de regular os serviços prestados à sociedade, tem sido negligente diante de programações que silenciam as demandas de uma raça e forjam uma imagem degradante do negro.

Existem instrumentos legais que respaldam e garantem que os direitos sejam assegurados, porém, um dos fatores que podem contribuir na permanência de programações racistas é a falta do conhecimento por parte das pessoas de tais aparatos legais, e como denunciar tais programações.

O Ministério Público, segundo o artigo 129 da Constituição Federal, é responsável por promover o inquérito civil e ação civil pública para a proteção do patrimônio público e social, e dos interesses difusos e coletivos. Tais ações judiciais podem gerar sanções, estas que, em situações mais graves, podem levar ao cancelamento da concessão. Porém, a pessoa que sentir seus direitos violados não precisa ficar dependente de um posicionamento do Ministério Público, pode, ela mesma, desenvolver meios para responsabilizar as emissoras de TV por programações impróprias por meio de Ação Popular (MACEDO; MAIA FILHO, s/a).

Em casos específicos de racismo e injúria racial praticadas pelas programações vinculadas na TV, pode ainda, qualquer cidadão, se dirigir ao Ministério Público, de acordo com o Artigo 27 do Código de Processo Penal, ou a uma autoridade policial (Polícia Federal, no caso de infração que tenha repercutido por mais de um estado, e, nos demais casos, Polícia Civil), conforme Artigo 5º, II e § 3º do Código de Processo Penal (BRASIL, 1941, s/p). Pode, ainda, em relação às infrações contra os Direitos Humanos, apresentar petição perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, conforme Artigo 44 da Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos (BRASIL, 1992, s/p).

As emissoras de televisão, como uma forma de reparar o dano causado e para atuar de forma responsável e que atenda a legislação, devem expor e divulgar uma grade de programação rica em cultura e democracia, no sentido de oferecer espaço à conteúdos referentes também à população afro-brasileira e africana, demostrando a grandeza de sua cosmovisão que incentiva valores que contrapõem a individualidade e disputa que o capitalismo ensina, demostrando a grandeza de um povo que vê que a plenitude da vida se alcança com diálogo, com cooperativismo, valores civilizatórios afro-brasileiros, que também podemos chamar de direitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada proporcionou a análise de como tem sido a representação do negro nas programações da TV no Brasil, onde foi possível notar a ocorrência da violência contra a imagem e a moral do negro, através da escassez de artistas da raça, e do silêncio em relação à cosmovisão e cultura própria dos afro-brasileiros. Tal realidade é uma infração contra os Direitos Humanos que garantem a igualdade, a não distinção de raça ou etnia, liberdade de opinião e de expressão, além de assegurar demais direitos.

A legislação nacional oferece meios para o enfrentamento desta realidade. Como apresentado, algumas das autoridades que podem ser procuradas para a realização de denúncia e abertura de processo contra infrações cometidas pelas emissoras de TV são o Ministério Público, as autoridades policiais e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

Este escrito buscou estabelecer críticas aos prejuízos causados à imagem do negro através da mídia televisual, oportunamente destacando a necessidade da atuação do Poder Público na fiscalização deste serviço que só é possível através da concessão de um bem público.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Decreto nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal, Rio de Janeiro, RJ, 08 out. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm>. Acesso em: 09 set. 2020;

[2] BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, Brasília, DF, 08 dez. 1969. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html >. Acesso em: 09 set. 2020;

[3] BRASIL. Decreto nº. 678/92, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos de 22 de novembro de 1969, Brasília, DF, 06 nov. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 09 set. 2020;

[4] BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf >. Acesso em: 09 set. 2020;

[5] MACEDO, Marcos Vinicius Aguiar; MAIA FILHO, Vilcemar Fernandes. Os meios de controle da programação televisiva. Ministério Público Federal, Brasília. Disponível em: < http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/comunicacao/meios_controle_programacao_televisiva.pdf>. Acesso em: Acesso em: 09 set. 2020;

[6] MORAIS, Geórgia. Especial Concessões 1 - Entenda o que é uma concessão de rádio e de TV. Rádio Câmara, Brasília, DF, nov. 2007. Reportagem, 06'08". Disponível em: < https://www.camara.leg.br/radio/programas/292353-especial-concessoes-1-entenda-o-que-e-uma-concessao-de-radio-e-detv-0608/>. Acesso em: 09 set. 2020;

[7] PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o direito constitucional internacional. 14. ed., São Paulo: Saraiva, 2013;

[8] SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. Coimbra: Oficina do CES, 1999;

[9] SANTOS, Gislene Aparecida. Medos e Preconceitos no Paraíso. Disponível em: < https://docplayer.com.br/13853893-Medos-e-preconceitos-no-paraiso-1.html>. PDF, Acesso em: Acesso em: 09 set. 2020.

Capítulo 10

A Política Educacional como um fator para a diminuição da desigualdade social: Reflexões sobre o alcance das metas da Educação Para Todos no Brasil

Fernanda Neves Iadocicco
Oséias Santos de Oliveira
Rodrigo Scremin
Cezar Augusto Romano

Resumo: A democratização da educação é inegável para o desenvolvimento social em todas as áreas, o que contribui para a construção de uma sociedade participativa e mais justa para todos. Sob este prisma o presente artigo tem como propósito analisar o processo de democratização desenvolvido no Brasil, a partir dos propósitos da Educação Para Todos, e as implicações na diminuição da desigualdade educacional, resultando em uma ferramenta para a equidade e redução das desigualdades sociais. A pesquisa, de natureza qualitativa, estrutura-se em uma análise bibliográfica, a partir de enfoques teóricos discutidos por autores que pesquisam sobre o tema, e também em uma análise documental, na qual são objetos de exploração o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos e o Censo Escolar da Educação Básica dos períodos estudados. A partir destes enfoques são analisados, além do contexto histórico, os índices educacionais brasileiros e a avaliação feita por organismos internacionais do desempenho brasileiro. O estudo revela que o Brasil não cumpriu quatro desses seis objetivos: educação e cuidados na primeira infância, habilidades para jovens e adultos, alfabetização de adultos e a qualidade da educação. Isso nos mostra como a educação no Brasil ainda está longe de promover a igualdade social.

Palavras-chave: Sistemas de Ensino. Educação para Todos. Desigualdade Social.

1. INTRODUÇÃO

A temática deste artigo tem seu foco o Processo de Democratização no Sistema de Ensino, sendo que o recorte de análise se pauta pela discussão dos resultados obtidos pelo Brasil frente aos objetivos traçados pela UNESCO e configurados nos propósitos da Educação para Todos.

A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global, pactuado por 164 países que, reunidos no Fórum Mundial de Educação, em Dakar (2000), pactuam ações a serem implementadas com a finalidade de oferecer para todas as crianças, jovens e adultos uma educação que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem. Os participantes se comprometeram que, até o ano de 2015, buscariam o alcance de seis metas que foram estabelecidas em um Marco de Ação. A justificativa deste estudo se fixa a partir da perspectiva do desenvolvimento educacional e social, dada a importância do acesso à educação por meio de políticas educacionais que garantam possibilidades de ingresso para as pessoas à educação gratuita de qualidade, assim, elevando o nível de escolaridade dos estudantes e trabalhadores, construindo uma sociedade onde a desigualdade social diminua continuamente.

A problemática desta pesquisa se insere a partir do seguinte questionamento: de que modo a Educação para Todos pode se caracterizar como parte de um processo de Democratização do Ensino?

O estudo tem como objetivo analisar as políticas educacionais desenvolvidas pelo Brasil, a partir dos propósitos da Educação Para Todos, e as implicações na diminuição da desigualdade educacional, resultando em uma ferramenta para a equidade e redução das desigualdades sociais.

O aspecto metodológico da pesquisa, de caráter qualitativo, se firma em um estudo exploratório sobre o tema pautado em uma análise bibliográfica e documental. Para a contextualização da Educação para Todos, bem como para entender o momento histórico/político e suas prioridades na área educacional foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as publicações mais relevantes sobre o tema. A pesquisa documental se pautou a partir de fontes como a legislação brasileira pertinente à educação e os documentos que avaliam e monitoram índices educacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. SISTEMAS DE ENSINO

A educação no Brasil está dividida em três sistemas de ensino: o Sistema Federal de Ensino, os Sistemas Estaduais de Ensino e os Sistemas Municipais de Ensino. Segundo Oliveira, Morais e Dourado (2007, p.9) “cada um deles é responsável pela organização e manutenção das instituições de ensino de seu sistema e, também, pela elaboração e execução de políticas e planos educacionais para o mesmo”.

Segundo a LDB 9.394/96 - Título IV, Da Organização da Educação Nacional, que compreende os artigos 8º até o 20º, as instituições de ensino públicas e privadas estão ao cargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Os Municípios são responsáveis pelos Sistemas Municipais de Ensino, segundo a LBD (art. 18º), os sistemas municipais de ensino compreendem: as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Município; as instituições de ensino infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação.

Os Estados são responsáveis pelos Sistemas Estaduais de Ensino, segundo a LBD (art. 17º), os sistemas estaduais de ensino compreendem: as instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal; as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal.

Já a União é responsável pelo, de acordo com a LBD (art. 16º), sistema federal de ensino, que compreende: as universidades federais; as instituições de ensino mantidas pela União (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Colégio Dom Pedro II, entre outras); a supervisão das instituições de educação superior mantidas e criadas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

Entre as principais atribuições da União, está a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que, segundo Ministério da Educação, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional com vigência de dez anos. Segundo Valente e Romano (2002), o PNE foi elaborado conjuntamente com profissionais da educação, educadores, pais de alunos e estudantes nas duas primeiras edições do Congresso Nacional de Educação (CONEDS).

Também faz parte a elaboração, organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e as instituições oficiais do Sistema Federal de Ensino, bem como prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios.

Ainda é de responsabilidade da União, constituir competências e diretrizes para a educação básica, avaliar e credenciar as instituições de ensino superior, assim como supervisionar, inspecionar e disseminar informações sobre o andamento da educação nacional.

Para Saviani (2010, p.383-387), este Sistema de Ensino não é uma unidade monolítica, mas sim uma unidade da diversidade, pois "a federação é a unidade de vários estados que, reservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns". Neste contexto, Saviani afirma que, para existir um Sistema Nacional de Educação que atenda a demanda do país, é necessário observar cinco aspectos importantes:

O primeiro deles é a construção de um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

O segundo aspecto é o fato que o sistema só pode ser público. As instituições privadas integrarão o sistema com a condição única de particulares, limitando sua contribuição para o desenvolvimento da educação brasileira.

O terceiro ponto a ser considerado é que a instância normativa e deliberativa do sistema será exercida por um órgão determinado.

Também é fundamental a importância da colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, cada uma com suas responsabilidades como explicado acima, mas todos voltados para o mesmo objetivo: fornecer educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.

E por fim, a atenção com o conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema, educando para o desenvolvimento do individuo, preparando-o para ser um cidadão consciente e qualificado profissionalmente.

Admitindo que a educação tenha como objetivos, segundo a Lei 9.394/96, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, fica claro que, dentro do Sistema Federal de Ensino, este objetivo não será atingido com "currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional" (SAVIANI, 2010), centralizando-se na qualificação profissional e deixando em segundo plano o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Saviani (2010, p. 391) ainda afirma que isso torna um desafio muito grande, pois temos uma sociedade dividida por classes, onde os interesses não são comuns. As divergências vão além da desigualdade econômica e social, também temos uma enorme extensão territorial onde o acesso a educação não é uniforme. Desta maneira, a presença de instituições públicas, tanto de ensino superior como de educação tecnológica, é essencial para garantir a formação necessária para todos.

Neste contexto, no começo de 1990, a Conferência de Jomtien marcou o início da *Educação para Todos*, com o debate da situação educacional de cento e cinquenta e cinco países com o intuito de superar seus problemas educacionais. Dez anos depois, o Fórum Mundial de Educação teve seu compromisso reafirmado com o estabelecimento de seis metas para a Educação para Todos (EPT) até 2015. (UNESCO, 1998)

Mas todas essas determinações não acabaram com o déficit educacional. Segundo a UNESCO (2016), o Brasil não atendeu quatro destas seis metas do pacto mundial. A falta de efetividade no alcance dos propósitos firmados entre as nações e dos quais o Brasil foi signatário, serão objeto de análise deste estudo.

3. METODOLOGIA

De acordo com Fonseca (2002), o termo metodologia vem de *methodos*, que significa organização, e *logo*, estudo sistemático, pesquisa, investigação, ou seja, metodologia é a maneira que o estudo e a pesquisa foram percorridos, como foram organizados, sendo assim, é o que será abordado agora.

A abordagem utilizada foi qualitativa, se preocupando com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 1997). A utilização do método qualitativo busca explicar o porquê das coisas, não quantificando valores e trocas simbólicas.

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi escolhido a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002), a vantagem deste reside no fato de permitir ao investigador cobrir uma gama mais ampla do que aquela através da pesquisa direta. Sendo de vital importância quando o assunto tratado é um estudo histórico, ou quando requer dados muito dispersos pelo espaço. Como são ambos os casos no presente trabalho, já que será tratado de períodos passados e em todo o território nacional brasileiro.

Sendo assim, a primeira etapa foi a pesquisa de levantamento do material bibliográfico. Foram pesquisados alguns periódicos científicos com boa classificação e avaliação em indexadores nacionais, artigos acadêmicos de autores que façam parte de universidades conceituadas e livros chaves para o tema. Após selecionadas as fontes de coleta de informações, realizou-se o recorte das abordagens mais relevantes ao tema.

A segunda etapa foi constituída pela análise do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015) e do Censo Escolar da Educação Básica de 2016. Esses materiais encontram-se disponíveis para consulta nos sites das instituições. Também foram consultados os sites do IBGE e Ministério da Educação.

A terceira e última etapa foi desenvolvida a partir da análise dos objetivos traçados pela Educação para Todos, o que demonstrou que suas políticas educacionais foram estruturadas sob o enfoque do processo de democratização do ensino. Neste sentido foram analisados os índices do Censo Escolar da Educação Básica e comparados com esses objetivos, apontando, dessa maneira, as expectativas para a diminuição da desigualdade educacional.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Para poder analisar a educação como propulsora para a diminuição da desigualdade social, será adotado como base os dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015). Compromisso firmado em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, por 164 países integrantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),onde acordaram em alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. O Brasil, como signatário deste compromisso, passa a desenvolver políticas voltadas para o alcance dos objetivos pactuados. Tais ações viriam a compor as orientações sob a forma de leis, decretos, diretrizes, entre outros atos legais, bem como de programas e projetos desenvolvidos pelos governos em todos os níveis.

A análise, aqui efetivada, busca compreender como o Brasil se situa frente a cada um dos objetivos e metas fixadas para a Educação para Todos, observando os pontos positivos e negativos e como esses resultados podem interferir nas mudanças sociais e educacionais do país. A tabela 1 contém os objetivos e suas respectivas metas, que deveriam ser alcançadas até 2015.

Tabela 1: Objetivos e metas para a Educação para Todos

Objetivos	Metas
Educação e cuidados na primeira infância	Expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável, garantindo, além de condições de saúde, acesso à pré-escola.
Universalização da educação primária	Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade.
Habilidades para jovens e adultos	Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida.
Alfabetização de adultos	Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos.
Igualdade de gênero	Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade.
Qualidade da educação	Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática e habilidades essenciais para a vida.

Fonte: Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015)

A seguir, são discutidos cada um dos objetivos e o alcance obtido pelo Brasil, na tentativa de equacionar as grandes problemáticas educacionais.

4.1. EDUCAÇÃO E CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

No Brasil, a Constituição de 1988 garante o acesso ao ensino gratuito a partir de quatro anos. Onde, segundo a LBD (art. 18º), os Municípios são responsáveis pelas instituições públicas e privadas de educação infantil.

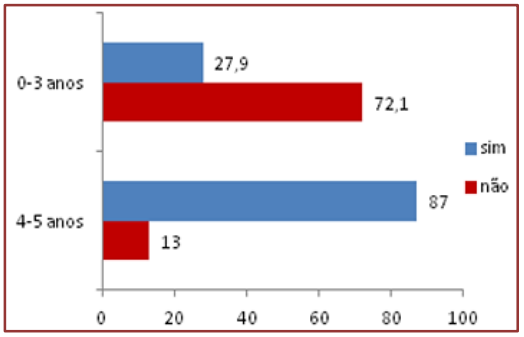
Desta maneira, a política educacional da primeira infância é descentralizada, onde cada município controla suas prioridades. É possível observar no gráfico 1 que as crianças com quatro e cinco anos estão, em sua maioria, inseridas no sistema educacional. Porém, as crianças de menor faixa etária tem uma grande defasagem neste índice, não cumprindo com as metas globais de Educação para Todos da UNESCO.

Essa realidade, onde as vagas para creche pública não atendem a demanda da população, faz com que as escolas infantis particulares tenham grande participação no mercado, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 76,6% das creches estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica.

O problema da falta de vagas nas escolas de educação infantil públicas influencia diretamente na dificuldade das mães, que não tem condições de pagar pela escola particular, se inserir no mercado de trabalho, contribuindo para o aumento da desigualdade social.

Nesta primeira meta, ainda que tenhamos vivenciados avanços significativos, como o caso da inclusão da educação infantil no financiamento educacional público, ainda não se garante a efetiva inclusão de todas as crianças da etapa da creche (0 a 3 anos), que pela não obrigatoriedade de oferta de vagas, acaba por descomprometer os governos na oferta e manutenção desta etapa.

Gráfico 1: Educação na primeira infância



Fonte: INEP (2016). Gráfico elaborado pelo Jornal O Globo (2016)

4.2. UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

No Brasil, a educação primária, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª – 5 ª ano). Neste quesito, segundo o jornal O Globo (2016), o Brasil cumpriu a meta estabelecida da Educação para Todos da UNESCO, onde 97% das crianças estão matriculadas no ensino fundamental, o que coloca essa etapa numa situação de universalização. Para a UNESCO esse índice residual de 3% corresponde a indígenas, ribeirinhos, quilombolas e crianças pertencentes a outros grupos vulneráveis. Por isso a importância de buscar esses alunos, oferecendo não apenas oportunidade, mas condições para eles frequentarem as aulas.

Contudo, o fato de um estudante estar matriculado não significa que está adquirindo o conhecimento necessário, isto por que, muitas vezes a escola pública funciona muito mais como um centro de amparo social do que de aprendizagem científica. As crianças vão para a escola, muitas delas em tempo integral, ganham alimentação, cuidados e interação social, mas não produzem conhecimento. Isso se prolonga para os próximos níveis educacionais, contribuindo para que a qualidade na educação pública nunca seja atingida.

É importante ressaltar que o objetivo da escola, segundo Libâneo (2012), deve ser o de oferecer conhecimento conceitual e prático. Com a Educação para Todos o foco foi pautado em atender às necessidades básicas de aprendizagem para o desenvolvimento humano, originando uma política educacional única para os países subdesenvolvidos e deixando para segundo plano as necessidades de conhecimento. Assim, a escola apoia as crianças mais pobres, enquanto as crianças de famílias com melhor poder aquisitivo frequentam escolas particulares que oferecem conhecimento científico. Esse fato evidencia a grande disparidade do ensino público e privado.

O Brasil, ainda que tenha cumprido a meta da universalização (acesso à escola), ainda necessita de avanços no que se refere a permanência dos estudantes, que, por motivos sociais e por falta de políticas públicas eficazes, acabam, muitas vezes abandonando os bancos escolares, antes de terem concluído seus estudos.

4.3. HABILIDADES PARA JOVENS E ADULTOS

Neste item a UNESCO também considerou que o Brasil não cumpriu a meta estabelecida. Segundo esse organismo, dos jovens de 15 a 17 anos, menos de 60% cursam o Ensino Médio, que é a fase adequada para a faixa etária. Porém o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 indicou que o ensino médio apresentou uma recuperação das matrículas em 2016 com um crescimento de 0,7%.

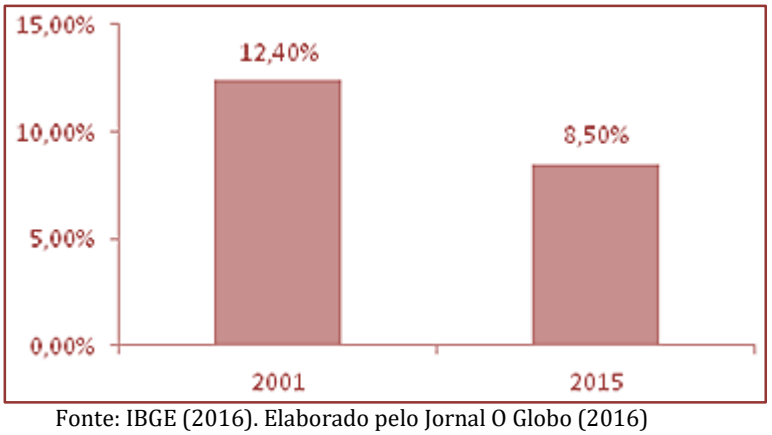
Outro dado importante é o crescimento das escolas técnicas que oferecem cursos concomitantes ao Ensino Médio. Nesse sentido o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 aponta que o Brasil conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional. Aqui podemos apontar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um fator positivo para a realização desta meta. Segundo o Ministério da Educação, de 2002 até 2016 houve um aumento de, aproximadamente, 400% na quantidade de municípios atendidos pela Rede Federal, totalizando 568 cidades beneficiadas com esta expansão.

4.4. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Neste quesito a UNESCO também considerou que o Brasil não cumpriu a meta estabelecida. Apesar da taxa ter reduzido, como mostra o gráfico 2, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que ainda existem aproximadamente 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. Cabe ressaltar que, segundo o Instituto, existe uma questão estrutural, pois o analfabetismo é maior na população mais velha, com isso a tendência é que ele diminua com o passar do tempo, pois os índices mostrados acima sugestionam um aumento das crianças na escola.

Também é possível observar que este índice de analfabetismo não alcançou as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que definia uma taxa de 6,5% até 2015.

Gráfico 2: Analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE (2016). Elaborado pelo Jornal O Globo (2016)

4.5. IGUALDADE DE GÊNERO

O Brasil não faz distinção entre sexo para acesso à escola, desta maneira não limitando o acesso de meninas à educação. As *escolas* públicas passaram a ser mistas em 1950. Porém, socialmente, estas meninas estão mais propensas a abandonarem os estudos antes de sua conclusão. A gravidez na adolescência, segundo Ministério da Educação (MEC), vem diminuindo, mas continua preocupante e, em conjunto com outros motivos como cuidados com a família e conciliação do trabalho com estudos, retira da escola uma parcela significativa das jovens brasileiras.

Um estudo feito em 2016 pelo MEC, pela Organização dos Estados Ibero-americanos e pela Faculdade Latino Americana de Ciências (Flacso) revela que 18% das jovens brasileiras grávidas abandonam a escola.

Ainda, reflexões promovidas pela UNESCO dão conta de que:

> A medida global proposta para a desigualdade é o índice de paridade, o qual tem sido utilizado por muito tempo como uma medida de disparidade de gênero. Com base nessa medida, sabemos, por exemplo, que para cada 100 homens matriculados na educação secundária, havia 109 mulheres. Porém, entre os estudantes com 15 anos de idade, havia somente 78 mulheres para cada 100 homens que alcançaram o nível mínimo de proficiência em matemática (UNESCO, 2016, s/p).

Esses dados nos mostram a importância de políticas educacionais voltadas a conter a evasão escolar das adolescentes e jovens relacionada à gravidez indesejada e a outros fatores que provocam a disparidade de gênero. Ainda que muitos desafios sejam projetados, cabe ressaltar que avanços importantes já foram inseridos, em termos de políticas públicas educacionais, de modo que o Brasil alcança êxito nesta meta voltada à equidade de gênero.

4.6. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Para a UNESCO a qualidade na educação depende de alguns fatores, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015) aponta aspectos como: monitoramento dos resultados dos

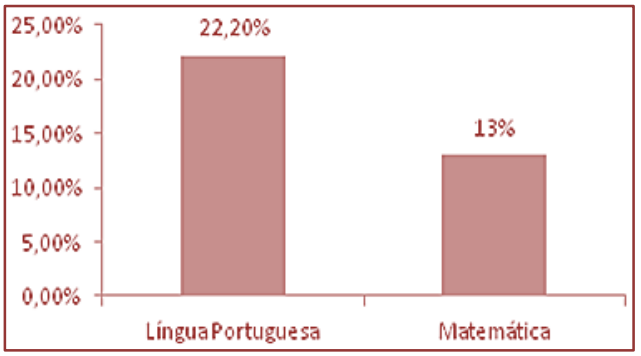
processos de aprendizagem; investimento nos professores, aumentando a quantidade de docentes e a qualificação dos mesmos; investimento em recursos como materiais didáticos, ambiente físico seguro e com instalações adequadas e tempo gasto na sala de aula. Para a entidade, processos de ensino e aprendizagem e a descentralização da governança educacional são essenciais para uma educação de qualidade.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2016), a grande maioria dos docentes possui nível superior, a formação mais frequente para educação infantil é a Licenciatura em Pedagogia. Nos níveis fundamental e médio a dificuldade é a adequação da formação para disciplina lecionada.

Para avaliar este item a Unesco leva em consideração avaliações nacionais de aprendizagem. No Brasil, o Ministério da Educação criou, em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Realizada de dois em dois anos, avalia os estudantes de escolas públicas em duas provas: Língua Portuguesa e Matemática.

O gráfico 3 mostra o resultado dos alunos de 5ª série, que obtiveram pior resultado em 2015, indicando que o país ainda não atingiu metas razoáveis nos conteúdos básicos.

Gráfico 3: Resultado Prova Brasil 2015 – 5ª série



Fonte: INEP (2015) Elaborado pelo Jornal O Globo (2016)

Esses baixos índices somados à necessidade de progredir na qualificação dos professores e na infraestrutura das escolas fizeram com que o Brasil não conseguisse cumprir também este último objetivo.

Desta maneira, os objetivos que a UNESCO avaliou como não cumpridos pelo Brasil são: educação e cuidados na primeira infância, habilidades para jovens e adultos, alfabetização de adultos e a qualidade da educação.

Esses dados confirmam como a educação no Brasil está longe de promover a igualdade, onde os menos favorecidos financeiramente possuem pouco ou nenhum acesso à escola, e quando a frequentam, o acesso ao conhecimento é limitado por diversos fatores sociais e econômicos. Libâneo completa que "não existe justiça social sem conhecimento, a escola até pode ajudar em alguns aspectos sociais, mas esta não é sua função" (LIBÂNEO, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a política educacional do Brasil se firmou a partir de um caráter inclusivo, facilitando o acesso da população menos favorecida à educação gratuita de qualidade. Isso se fez por meio de várias ações de Estado e também de programas de governo, que caminham junto com a necessidade mundial de enfraquecer a desigualdade educacional.

Para isso este estudo buscou discutir o compromisso firmado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, onde os países, inclusive o Brasil, acordaram em alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Assim, após análise da posição do Brasil em cada um desses objetivos foi possível verificar que o país avançou bastante em termos de políticas educacionais inclusivas, mas ainda existe um longo caminho para atingir todos os objetivos propostos.

Podemos destacar o avanço desta mudança, com a inclusão de mais de 90% das crianças de quatro e cinco anos na escola, a universalização da educação primária, o aumento da taxa de matrícula no ensino médio e

na educação profissional e a busca, por meio de leis, projetos e programas que incentivam qualidade no ensino.

Por outro lado, temos pontos importantes para serem resolvidos. A falta de creches na rede pública para crianças de zero a três anos é um problema a ser resolvido na maioria dos municípios do país, além de estimular diversos aspectos sociais e cognitivos nas crianças, esses espaços permitem a mãe condição de trabalhar e contribuir financeiramente na família, onde muitas vezes ela é a única fonte de renda. Outro ponto importante é a redução do analfabetismo, índice descumprido não só na Educação para Todos, mas também no Plano Nacional de Educação (PNE). Neste caso é imprescindível valorizar os projetos de Educação Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A educação para os jovens é um desafio para o Brasil, estagnado no Ensino Médio Público, com grande defasagem em vários Estados, sem investimentos em recursos físicos e humanos. Assim confirmando a falta de qualidade constatada no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, onde o conhecimento não é prioridade no ensino público, deixando uma enorme lacuna para ser preenchida por instituições de ensino particulares.

Essa reflexão nos leva a constatar a existência de um enorme déficit histórico da educação elitista do nosso país, pois essas políticas demandam ações de longo prazo, o que não ocorreu devido à brusca troca de governo e, com isso, das prioridades sociais. Assim, o breve progresso educacional e social foi interrompido com a PEC 55/2016 - Teto dos gastos públicos e depois com a Lei n. 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio. Diante deste cenário, de avanços e retrocessos, se inserem grandes desafios na consecução dos objetivos educacionais, que no tempo presente se configuram a partir dos marcos reafirmados entre os países e a UNESCO e pactuados no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coréia do Sul, no ano de 2015, onde se aprovou a Declaração de Incheon. Este documento explicita os objetivos e compromissos a serem assumidos para o desenvolvimento, com qualidade, da educação mundial no período entre 2016 e 2030.

Neste contexto podemos afirmar que, no Brasil, o investimento em educação pública e de qualidade é uma ferramenta essencial para a redução das desigualdades sociais. Para isso é necessário que o Estado, em seus poderes legislativo e executivo, esteja caminhando ao lado da sociedade e atue na defesa de seus reais interesses, desta maneira promovendo a justiça educacional e social.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, M.H.T. Federalismo e políticas sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 28 n. 10, p. 88-108, 1995.

[2] ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em perspectiva. Vol. 18, nº 2. p. 17-26, 2004

[3] ARRETCHE, Marta. Dossiê *agenda* de pesquisas em *políticas* públicas. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2003, vol.18, n.51, pp.7-10.

[4] AUGUSTO, M. H. O. (1989). Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. Tempo Social, 1 (2), 105-119

[5] BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.

[6] BOBBIO, N. Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

[7] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 out. 1988. São Paulo: Atlas, 1999.

[8] BRASIL. Lei nº 9.394/96. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.

[9] DYE, Thomas. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., p. 97-129, 2010

[10] FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. "Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes", Revista Brasileira de Ciências Sociais 18 (51): 21-30. 2003

[11] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

[12] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

[13] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

[14] HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., MARQUES, E., (org). Políticas públicas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

[15] IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Brasília: 2107 Disponível emhttps://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149 INEP. Censo escolar de Educação Básica – 2016. Brasilia: fev. 2017 http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

[16] LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

[17] MACHADO. E. M. O Preço da Força de Trabalho: Paradigma de Análise da Política Social. Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 67-73, set. 2001

[18] MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

[19] MARIZ, Renata. Brasil cumpre apenas duas das seis metas do programa Educação para Todos, diz Unesco. Jornal O Globo, Brasília: 08 de abril de 2016. Disponível em < https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-cumpre-apenas-duas-das-seis-metas-do-programa-educacao-para-todos-diz-unesco-15818318#ixzz4rv5T2zQI > Acesso em: 06 set 2017.

[20] MARSHALL, T.H. Social Policy in the Twentieth Century, Hutchinson University Library, Londres, 1975.

[21] MEC. Site institucional. Disponível em: http http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/54951-gravidez-na-adolescencia-e-tema-da-semana-do-salto-para-o-futuro

[22] MOTA JUNIOR, William Pessoa da and MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educ. Real.* [online], vol.39, n.4, pp.1137-1152, 2014.

[23] OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

[24] RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro. História da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

[25] RUA, Maria das Graças Políticas públicas. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009.

[26] SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E., FERRARESI, E. (org) Políticas públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

[27] SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC, 7-16, 2008.

[28] SECCHI, L. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning., 2014.

[29] SINGER, P. Luta de Classes. Folha de São Paulo. 13 de jan. 2014

[30] SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

[31] SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

[32] TEIXEIRA, S. M. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 154-163 , jul./dez. 2007

[33] UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

[34] UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf

[35] UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016. Workshop ODS 4. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/education-2030/gem-report/

[36] VIANNA, Maria Lucia Werneck. Em torno do conceito de políticas sociais: notas introdutórias. ENAP: Rio de Janeiro, 2002.

Capítulo 11

A importância do estudo para o aluno trabalhador e as práticas pedagógicas dos educadores

Seiko Tohoma Preteli

Resumo: A necessidade de bons profissionais vem fazendo com que as empresas busquem trabalhadores com conhecimentos mais especializados, que estejam realizando investimentos contínuos no seu aprendizado, que rompam barreiras e que construam seus sonhos. O espaço escolar é o ambiente que pode atender as expectativas desses trabalhadores, porque voltar a estudar é o caminho, e esta tomada de decisão muito importante está alicerçada nas transformações e na velocidade das informações, e esses profissionais sabem que por meio da escola podem construir novos valores, apreender os conhecimentos para ampliar seus horizontes e tornarem-se o profissional que o mundo do trabalho procura e tem valorizado cada vez mais. O presente artigo busca apresentar a importância do trabalho pedagógico dos educadores, das experiências de vida e valores do trabalhador, sua vivência no mercado de trabalho e sua responsabilidade social e familiar no meio em que estão inseridos. A pesquisa foi inspirada em conteúdos oferecidos pelo Curso Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos do Centro Paula Souza, no ano de 2016

Palavras-Chave: Experiências, Valores, Conhecimentos

1. INTRODUÇÃO

Trata o presente artigo das práticas pedagógicas de ensino que estimulam a aprendizagem centrada no aluno, valorizando o seu conhecimento, a sua vivência no trabalho, subsidiando também o trabalho do educador direcionando as atividades propostas em sala de aula para um aprendizado mais eficaz, estimulando todos a caminharem para a aprendizagem com qualidade. Cabe ao educador planejar as atividades mesclando o conhecimento que os alunos já trazem com o que eles precisam saber, para que possam aprender a organizar e a relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo.

O desafio tanto para o educador quanto para o educando, é a interação, o compartilhamento do conhecimento, a pesquisa e a demonstração dos saberes. O educador da EJA precisa identificar o potencial dos seus alunos e apresentar atividades que estimulem a aprendizagem do trabalhador para que esta realmente tenha significado. Utilizar algumas práticas, tais como, a contextualização dos conteúdos aproveitando os espaços da escola, apresentar desafios para serem solucionados por equipes de trabalho, organizar roda de leitura de contos, poesias para que adquiram o hábito de leitura, propor jogos educativos com o objetivo de estimular a aprendizagem, são práticas pedagógicas que podem propiciar aos trabalhadores condições de ampliar seus conhecimentos.

Para que a aprendizagem do aluno se concretize, o educador tem um papel fundamental, pois deve construir os conhecimentos por meio do diálogo, da troca de ideias, das pesquisas e principalmente das contribuições que cada um pode proporcionar. Também é necessário que o ambiente em sala de aula seja de harmonia e de troca, onde o educador proponha questões que possibilitem a reflexão dos alunos sobre o que sabem e o que estão aprendendo.

Uma das grandes personalidades da educação é Paulo Freire que nos ensina que o ser “cidadão, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente”.(FREIRE,1981 apud JOSINEI,SD).

É necessário refletir sobre de que maneira os educadores podem contribuir para a construção dos conhecimentos, atitudes, valores e de que forma devem preparar seus educandos.

Os alunos trabalhadores, que atuam em diversos setores no mercado de trabalho, têm retornado à escola para aprimorar seus conhecimentos, agregar valores, realizar sonhos, construir novas perspectivas profissionais, melhorar de vida, ampliar os vínculos de amizade e aumentar o convívio social. Querem começar ou recomeçar a aprender, com os educadores, ensinamentos que não puderam ou não tiverem oportunidadede aprender, pois não frequentaram a escola em idade adequada por motivos muito comuns, entre os quais destaco: ajudar a família na roça, falta de transporte até a escola (o que já era um grande obstáculo) e, principalmente, falta de incentivo da própria família que não considerava a escola importante porque o que tinham que aprender exigia somente a força física e este aprendizado era ensinado de pai para filho, sendo ler e escrever desnecessário, já que trabalhar era natural, mais digno, pois sustentar a família era mais importante e motivo de orgulho. Os trabalhadores aceitavam esta situação porque também consideravam isto correto, continuando, desta forma, de geração a geração.

1. A Importância da Interação entre o professor e aluno EJA

A educação de jovens e adultos é um dos caminhos para que esses trabalhadores possam compreender e associar o que aprendem na escola, com o trabalho diário que desempenham na empresa em que atuam. Para isto, os educadores devem organizar atividades práticas para que os alunos superem as suas dificuldades. Instigando a sua curiosidade e utilizando metodologias diferenciadas serão capazes de motivar os alunos para que estes possam transformar suas dificuldades em grandes desafios a serem encarados. As atividades buscam atingir as expectativas tanto do educador que almeja que os alunos aprendam quanto dos educandos que querem aprender.

Algumas atividades práticas facilitam o entendimento dos conteúdos, como, por exemplo, dividir a sala em pequenos grupos e apresentar material publicado em jornais, revistas, charges ou retirados da internet para detectar o grau de entendimento dos grupos sobre o assunto ou os desenhos. O educador deve criar oportunidades para que os alunos possam construir as suas opiniões, aprender a buscar o consenso, ou não, sobre os conteúdos tratados, aprender a respeitar a diversidade das opiniões, compreender como cada um interpreta as figuras e, principalmente, ensiná-los a serem formadores de opinião, porque em qualquer ambiente de trabalho enfrentarão problemas que exigirão de cada um buscar soluções; assim, compreenderão melhor que trabalhar em equipe é a melhor forma de encontrar os melhores resultados. Uma atividade interessante é a construção de um jornal informativo, em que diversos assuntos podem ser

abordados, permitindo aos educadores analisar as preferências dos alunos, sua criatividade e melhorar a redação no tocante à clareza, à coerência e à ortografia. Permite, também, observar a interação com o grupo e conhecer as habilidades de cada um.

O ambiente escolar também é o local para tornar o aprendizado mais eficiente e a equipe escolar deve receber todos os alunos de forma cordial e harmoniosa, cabendo ao educador criar esta possibilidade por meio de um passeio, mostrando a estrutura da escola, seus ambientes, apresentando as pessoas que trabalham e com quem terão mais contato, enfim conhecerem o funcionamento escolar. Este convívio proporcionará maior integração com todos, aprendizagem dos educandos, pois são construídos vínculos que fortalecem as expectativas da aprendizagem.

Os trabalhadores quando se sentem acolhidos por todos da equipe escolar superam barreiras, vencem desafios e fortalecem os seus objetivos com o propósito na aprendizagem, pois sabem que a escola é o caminho que enriquecerá o seu crescimento pessoal e profissional.

Conhecer e valorizar o que esses trabalhadores já conhecem é muito importante para desenvolver as competências e habilidades de cada um, pois os conhecimentos que já desenvolvem em suas práticas profissionais terão um significado muito maior e as atividades propostas pelos educadores devem ser focadas também nas práticas já vivenciadas pelos educandos para que o seu aprendizado tenha significado, que possam estabelecer e compreender as relações entre o que aprendem e a sua vivência profissional.

Os educadores têm consciência do trabalho a ser desenvolvido com esses trabalhadores e que sem acompanhamento e controle, o projeto pedagógico fica comprometido, pois esses alunos buscam também a sua formação integral como cidadãos.(PERRENOUD, 1999). Diante das transformações de ordem política, econômica, social, cultural, etc, que ocorrem hoje no país, o mundo do trabalho passou a exigir dos trabalhadores conhecimentos mais amplos, capacitando-os adesenvolver com competência os desafios propostos pelas empresas.

> Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de "dar 10 a aula" e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.(PERRENOUD, 1999, p.53).

Para que haja envolvimento e participação dos alunos, os educadores devem repensar a sua didática todas as vezes que for necessário, organizar, planejar e replanejar a forma de ensinar. A avaliação é um indicativo que sinaliza se os resultados estão sendo satisfatórios ou não. Para Camargo (2010), por meio da avaliação é possível investigar o crescimento da aprendizagem dos alunos. Podemos entrevistar os educandos e desta forma diagnosticar as dificuldades de cada um, ouvir os alunos para que possam partilhar seus anseios, mediar qualquer situação de conflito que possa estar interferindo em seu desenvolvimento, averiguar se a escola possui os recursos necessários para a aprendizagem, se a forma que está sendo utilizada é a mais adequada e avaliar se os resultados finais estão sendo alcançados de modo que os alunos se sintam parte integrante do que aprendem, desenvolvendo a sua autonomia intelectual

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 põe em questão duas situações inerentes à educação:

A primeira remete-se à formação dos profissionais da educação:

Art. 61

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A segunda referência da mesma Lei remete-se a educação de jovens e adultos

Art. 37

A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Os artigos citados na LDB nº 9394/96 certificam o trabalho dos educadores e atestam a escolarização dos alunos com faixa etária para EJA, garantindo o acesso à escola, valorizando o conhecimento desses profissionais, assegurando que as suas habilidades e experiências se complementem com a sua aprendizagem.(CARDOSO e SOUZA, 2016).

No final dos anos 90, a UNESCO evidencia a importância de incluir os excluídos através das mudanças nas políticas educativas para que as diferenças individuais, sociais e culturais não sejam obstáculos para que os cidadãos continuem seus estudos e fortalece a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades.(BARONE, 2016).

A LDB nº. 9.394/96 impulsionou o surgimento de novas escolas nessa modalidade em todo o país e consequentemente propiciou o aumento de matrículas de Jovens e Adultos no sistema regular de ensino.(CARDOSO e SOUZA, 2016). A EJA passou a ser dever do Estado e o cidadão que não teve oportunidade de acessar os bancos escolares em idade apropriada possa dar continuidade aos estudos.

Quando pensamos na educação de jovens e adultosque querem estudar encontramos o aluno adulto, o trabalhador, as dificuldades que enfrentam para conciliar trabalho-escola e suas limitações. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo é um desafio para muitas pessoas que querem melhorar o seu currículo profissional. Atualmente, com a globalização, a aplicação do conhecimento tecnológico surge como um desafio imposto a todos nós trabalhadores e para o aluno da EJA tornou-se essencial buscar a qualificação tão exigida no mundo do trabalho.

A escola é o caminho para obter maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, porque a importância do estudo para o trabalhador irá prepara-lo com mais qualificação, pois para atender às empresas é necessário que os educandos se tornem profissionais mais dinâmicos, que atendam efetivamente às suas necessidades e que estejam mais bem preparados para vencer os desafios. Desta forma, as organizações têm exigido melhor grau de escolaridade e para atender a este mercado tão exigente e competitivo, os trabalhadores têm buscado, na escola, vencer obstáculos, desenvolverem a sua capacidade intelectual e as competências necessárias para o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional.

> [...] Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro.(CATTANI, 1997,p.35).

A atualidade demonstra que quanto maior o nível de educação, mais chances os trabalhadores terão para atuar no mundo do trabalho pois, mais preparados, ampliam as suas possibilidades de escolha e abrem caminhos para construir novos sonhos. O público da EJA é em sua maioria adulta, são pessoas que já possuem uma carreira profissional, têm história de vida, experiência, convívio social, familiares, filhos, separações, etc.

A atuação dos educadores torna-se efetiva quando existe proximidade entre o professor e o aluno, sendo a intervenção mais eficiente quando o professor é ouvinte, quando ocorre o processo de questionamentos e que estessejam sanados, quando o erro dos alunos é utilizado como referência para rever os procedimentos e critérios que estão sendo utilizados, quando definem onde querem chegar e quando buscam soluções de recuperação para melhoria da aprendizagem. É muito importante que o educador da EJA tenha muita sensibilidade para compreender as dificuldades dos alunos e também se autoavaliar e se questionar sobre quais instrumentos na aprendizagem está utilizando, se foramadequados ao que foi ensinado para avaliar os resultados alcançados. O primeiro passo para o sucesso da aprendizagem dos alunos é a interação e a integração com todos.

A aprendizagem dos trabalhadores também requer compreender a importância do seu trabalho nas organizações onde atuam e esta compreensão é possível quando o educador propõe a discussão sobre a conduta ética e profissional, sobre direitos e deveres, normas, regras, leis, com o objetivo de refletirem sobre o assunto, (re)construírem novos valores, compreendendo a importância dos assuntos para a sua formação integral.

2 - **A realidade do trabalhador da EJA**

Os trabalhadores hoje têm expectativas de conquistar melhores postos de trabalho, por isso a importância de voltarem a estudar. Diante de tanta tecnologia utilizada em seu campo de atuação profissional e sabedores da competitividade mercadológica, despertaram para voltar a estudar, estimulados pelos seus

amigos, pelos próprios superiores em sua área de atuação, pela família e principalmente por sua vontade, porque sabem que aumentam as chances de ascensão profissional, desenvolvem as suas competências e habilidades, fortalecem a sua confiança, despertam para as suas escolhas profissionais e possibilitam oportunidade para definirem a sua opção na carreira profissional.

As empresas dos diversos setores nas áreas de serviços, comércio, indústria e de transformação têm procurado profissionais para preencherem seus quadros de funcionários que possuam qualificações diferenciadas como talento, ética, compromisso, responsabilidade social, que saibam trabalhar em equipe, resolver problemas e que sejam focados no trabalho, receptivos às mudanças e, sobretudo, que estejam estudando.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos proporciona a formação que os trabalhadores precisam para construir esses novos valores e tornarem-se os profissionais que o mundo do trabalho exige.

> [...] a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A "qualidade" da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade trabalho e de produção.(CATTANI, 1997, p.35).

Para os trabalhadores, quanto maior o nível de educação melhores são as oportunidades de trabalho e a partir do momento em que o trabalhador tem o desejo de estudar, ampliam-se as condições necessárias para alcançar os seus desejos, realizar seus sonhos e atingir novas metas profissionais para atuarem nos diversos setores do mundo do trabalho.

Quando os trabalhadores procuram a Educação de Jovens e Adultos sabem que têm a oportunidade deaprender o que não foi possível em idade escolar e quando encontram o apoio familiar encontram o estímulo necessário que fortalece todo o seu aprendizado.

Segundo Souza, (2009) os trabalhadores têm encontrado também, na família, estímulo para voltar a estudar. O envolvimento familiar em torno do estudo sempre rende ótimos resultados porque o clima de cooperação e aprendizado ultrapassa os limites da instituição de ensino e continua em casa. Isto se deve ao fato dos jovens de hoje terem mais diálogo com seus pais e partilharem conhecimentos juntos.

O trabalho do educador da EJA torna-se de fundamental importância dentro do cenário da educação atual porque oportuniza estabelecer confronto de realidade, desperta no aluno desejo de mudança, de se tornar um construtor de coisas diferentes das que sempre fez, de fazer parte do processo coletivo, de cooperar para as mudanças sociais do seu meio e principalmente da proximidade com sua família. Por meio do conhecimento adquirido ao longo de sua vida, é que o aluno da EJA demonstra o desejo de transformar e buscar novos caminhos para vencer as suas dificuldades.

Os educadores da EJA devem criar uma relação de confiança com todos da sala de aula, ter um olhar diferente, considerando as experiências dos alunos e é essencial valorizar as competências, habilidades e o conhecimento que já trazem para potencializar o seu aprendizado e ajudá-los a romper barreiras.

> Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direto de dizer à sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los.(FREIRE, 1989, p.26)

A maioria destes jovens e adultos busca por meio do estudo arrumar ou manter o emprego, melhorar sua condição financeira, além de demonstrarem vontade imensa de aprender. É a oportunidade de conseguirem um trabalho de melhor qualidade com uma melhor remuneração. Quando esses jovens e adultos começam a frequentar as aulas, eles criam expectativas sobre tudo que desconhecem: a escola, os professores, as pessoas, os colegas, as aulas, etc. e por esta razão, o educador da EJA deve realizar o seu trabalho de forma dinâmica, ser receptivo, tornar as aulas atrativas, ser capaz de transformar os obstáculos dos alunos em dados para reflexão e conhecer saberes e habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho. Quando o educador está comprometido em realizar seu trabalho, os alunos modificam seu modo de pensar e de agir, aumentam a autoconfiança, fortalecem os propósitos de aprendizagem, constroem suas próprias opiniões e, acima de tudo, sentem-se valorizados perante a sociedade e prontos para enfrentar o mundo do trabalho.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adultos que retornam aos estudos na EJA, em sua maioria, buscam a certificação do ensino médio ou técnico para abrir caminhos para o mundo do trabalho ou obter uma situação profissional mais favorável. Para que os alunos possam alcançar as suas expectativas, é necessário que os professores desenvolvam seu trabalho pedagógico compreendendo que todo o processo educacional pressupõe uma filosofia da educação, um embasamento teórico e político, que o processo educacional está sempre em construção e principalmente, que os educadores são mediadores da construção das competências e habilidades de cada um dos nossos alunos

Podemos dizer que algumas estratégias de ensino podem ser utilizadas para um processo ensino aprendizagem com maior eficiência e abrangência, que a participação efetiva e afetiva do educador é muito importante, assim como, os registros contínuos e a apresentação de relatórios das atividades realizadas. Pesquisas para melhor compreensão do conteúdo programático trabalhado, elaboração e apresentação de trabalhos e incentivo à leitura, também são muito importantes. O compromisso com o coletivo é fundamental para o sucesso do aprendizado, porque quando o trabalho é realizado de forma integrada, ou seja, quando existe a disposição dos alunos em aprender, eo compromisso do educador em prepará-los para o mundo do trabalho, os resultados serão alcançados.

Consideramos também que os alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite, enfrentam uma jornada muito cansativa, exigindo-lhes muita força de vontade e persistência, pois todos buscam a realização de um sonho, um desejo em construir e ter a chance de um futuro melhor.

O aluno da EJA precisa encontrar um trabalho pedagógico diferenciado na escola onde o que busca aprender tenha significado não somente para o seu conhecimento profissional, mas que tenha sentido como aprendizado para a sua vida pessoal e quando o educador propõe atividades que buscam despertar criatividade, o educando deixará de ser mero expectador e passará a ser autor de sua própria história.

A EJA proporciona o resgate dos princípios da educação para que os nossos educandos não sejam apenas receptores de informações, mas também para que adquiram condições de serem críticos e criativos, que sejam preparados para o trabalho, que construam novos valores e, principalmente, que promovam a interação com o novo e possam estar mais bem preparados para o mundo do trabalho.

Portanto, para que a educação de jovens e adultos aconteça de fato e com excelência dentro das necessidades do grupo, é necessário que os professores possam compreender seus saberes, que atuem com eficiência na prática pedagógica, que compartilhem os conhecimentos, que integrem a escola com a família, que estejam abertos a novas experiências e construam coletivamente os melhores resultados na aprendizagem.

Por fim, é possível promover uma educação de jovens e adultos que articule escola, trabalho e família, considerando que o conteúdo programático não seja somente depositado na cabeça do educando, apenas para ser memorizado, mas principalmente para que tenha significado, possibilitando uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido, dando-lhe direito de tornar-se cidadão.

REFERÊNCIAS

[1] BARONE, Rosa Elisa M.Educação e políticas públicas: questões para o debate. Disponível em:<http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>. Acesso 19 de julho de2016.

[2] CAMARGO, Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino

[3] fundamental.2010.Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

[4] CARDOSO, Fernando Henrique; SOUZA, Paulo *Renato.*LEI nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 14 de mai. De 2016

[5] CATTANI, Antonio D. Teoria do capital humano. In: _____Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

[6] FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 27ª ed. São Paulo, 1989, ed. Cortez.

[7] JOSINEI, G.S. Gestão Democrática: Desafios e Perspectivas.BA,p.2. Disponível em: http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/65CO.pdf Acesso em: 19 jun.2016.

[8] PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM BREVE HISTÓRICO. 2013. DISPONÍVEL EM:HTTP://PEDAGOGIAAOPEDALETRA.COM/EJA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-UM-BREVE-HISTORICO/>. ACESSO EM: 21 JUL.2016

[9] PERRENOUD, Phillippe. Construir as Competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

[10] SOUZA, Maria Ester do Prado.Família/Escola: A Importância Dessa Relação no Desempenho Escolar,2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf.Acesso em: 07 jul.2016

Capítulo 12

Características dos perfis de participação no bullying em Portugal e no Brasil: Um estudo transcultural

Marcela Almeida Zequinão
Pâmella de Medeiros
Luís Carlos Oliveira Lopes
Beatriz Pereira

Resumo: O objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no bullying escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Participaram deste estudo 789 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos de escolas públicas e privadas de ambos os países. Os instrumentos utilizados foram: Escala Sócio Métrica, para verificação do bullying pela indicação dos pares; KTK, para análise do desempenho motor; média final de quatro disciplinas escolares, para o desempenho escolar; Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula, para o status sócio métrico; massa corporal e estatura, para o cálculo do IMC; e Escala de Silhuetas Corporais, para a satisfação corporal. Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no bullying em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, desempenho motor e desempenho escolar também deram indícios de serem variáveis importantes para compreensão desses papéis em algumas análises. Sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises. Recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre bullying e as variáveis citadas na literatura, para verificar se estes achados se confirmam e podem ser estendidos aos envolvidos no bullying nestes países como um todo.

Palavras-chave: Bullying; Desempenho motor; Desempenho escolar; Status sócio métrico; IMC; Satisfação corporal.

1. INTRODUÇÃO

O *bullying* deve ser considerado um fator de risco relevante a crianças e adolescentes, principalmente pelas consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade (Cunha & Weber, 2010). Esta temática vem ganhando espaço na literatura pela importância da identificação precoce deste comportamento e das medidas de intervenção para diminuição deste tipo de violência (Pereira, 2008). Assim, o *bullying* vem sendo bastante estudado nas últimas décadas, o que resultou em uma vasta gama de resultados que apontam determinadas características para os perfis dos participantes neste fenômeno. Dentre elas, algumas tornam-se constantemente objeto de estudo dos pesquisadores, com o intuito de verificar a possível existência de associações com os papéis assumidos no *bullying* escolar. Pesquisadores têm se concentrado especialmente em realizar revisões de literatura e meta-análises para identificar essas características que podem predizer um perfil de participação nesse fenômeno em determinadas amostras ou populações (Albdour & Krouse, 2014; Azeredo, 2015; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010; Salmivalli, 2010; Sekol, 2013; Álvarez-García, García, & Núñez, 2015)

Diante disso, após extensa revisão da literatura, foi possível identificar e selecionar algumas dessas características consideradas relevantes aos pesquisadores da área, como por exemplo: sexo (Babarro, 2014; Lam, Law, Chan, Wong, & Zhang, 2015; Molina, Valero, & Canales, 2011), idade (Khamis, 2015; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011; Tippett, Wolke, & Platt, 2013), desempenho motor (S Bejerot, Johan, & Mats, 2011; S. Bejerot, Plenty, Humble, & Humble, 2013; Medeiros, Zequinão, & Cardoso, 2014; Scarpa, Carraro, Gobbi, & Nart, 2012; Zequinão, de Medeiros, Wittkopf, Oliveira, & Cardoso, 2016); desempenho escolar (Azeredo, 2015; Bilić, Flander, & Rafajac, 2014; Rettew & Pawlowski, 2016; Zequinão, Cardoso, et al., 2017); status social (C. Berger & Caravita, 2016; Kraus et al., 2014; Molina, Williamson, Pulido, & Calderón, 2014; Zequinão, Medeiros, Silva, Pereira, & Cardoso, 2020); estado nutricional (Fonseca, Matos, Guerra, & Gomes-Pedro, 2011; Gonçalves, Silva, Gomes, & Machado, 2012; Haraldstad, Christophersen, Eide, Nativg, & Helseth, 2011; Hardit & Hannum, 2012; Mousa, Mashal, Al-Domi, & Jibril, 2010; Xanthopoulos et al., 2011) e insatisfação corporal (Hardit & Hannum, 2012; Reulbach et al., 2013; Wilson, Viswanathan, Rousson, & Bovet, 2013; Zequinão, de Medeiros, et al., 2017).

No entanto, encontram-se incongruências na literatura, parecendo não haver nenhum consenso que tais características estudadas fazem parte, de fato, dos papéis de participação no *bullying*. Embora em muitos estudos encontrem-se indícios dessas associações, outros acabam revelando que não foram identificadas relações entre as variáveis citadas e o *bullying* em determinadas amostras. A maior parte dos pesquisadores refere-se a essa questão como sendo decorrente das diferentes metodologias adotadas nos estudos (Abdirahman, Fleming, & Jacobsen, 2013; Tippett et al., 2013; Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001). Contudo, também é possível que generalizações estejam sendo feitas entre as populações que não têm sido adequadamente testadas e comparadas (Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen, & Dweck, 2011).

Desta forma, esta pesquisa surge com o intuito de analisar estas características em grupos de diferentes contextos e culturas, porém com uma mesma metodologia para verificar se as associações obtidas com o *bullying* podem ser devidamente comparadas. Para isso, selecionamos dois contextos diferentes a serem pesquisados: Brasil e Portugal. Estes países foram escolhidos por apresentarem aspectos semelhantes com relação a linguagem, o que facilitou a utilização dos instrumentos de pesquisa, mas que ao mesmo tempo apresentam aspectos culturais e sociais bastante divergentes, o que possibilitaria nossa investigação. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

2. MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, n° expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, matriculadas no período vigente do estudo.

O total de participantes deste estudo foi 789, sendo 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 397 (268 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, média de 9,94 anos para os meninos (n=382) e 9,71 anos para as meninas (n=407), distribuídos em 24,4% no 3º ano, 26,2% no 4º ano, 22,3% no 5º ano e 27,1% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança. O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

Foram analisadas neste estudo as variáveis sociodemográficas – país de origem; sexo; idade – fornecidas pelas escolas, e as variáveis: papéis de participação no *bullying*; competência motora; rendimento escolar; status sócio métrico; Índice de Massa Corporal - IMC e satisfação corporal, obtidas por meio de instrumentos de pesquisa que serão descritos a seguir.

Papéis de Participação no Bullying

O instrumento utilizado para determinar os perfis dos participantes no *bullying*, foi um exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão e outro para vitimização, gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Estes valores também foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos presente em cada sala de aula, e tais escores foram categorizados utilizando o método estabelecido por Coie et al. (1982) para medidas sócio métricas

Os nomes das categorias utilizadas por Coie et al. (1982) foram adaptadas nesse estudo, de acordo com os perfis adotados perante este fenômeno. Os participantes foram então classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização (53,7% dos participantes); b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying* (6,4% dos participantes); c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização 17,8% dos participantes); d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão (11,2% dos participantes); e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão (10,9% dos participantes). Com o intuito de atender ao objetivo de identificar características dos papéis assumidos pelos envolvidos diretamente no *bullying*, os participantes do grupo médio foram excluídos das análises. A Escala Sociométrica apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Competência Motora

A competência motora foi avaliada por meio do teste *Körperkoordinationtest Für Kinder* – KTK (E. Kiphard & Schilling, 1974). Trata-se de uma bateria homogênea de avaliação da capacidade de coordenação

corporal que tem como objetivo examinar a função motora básica de crianças e adolescentes dos 5 aos 14 anos. Tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade que se distribuem em quatro tarefas, todas elas visando a categorização de facetas da coordenação corporal total e o domínio corporal. Em ambos os países o KTK foi administrado de acordo com as linhas do guia estabelecido por Kiphard e Schilling (1974; 2007) e os dados normativos da amostra alemã foram utilizados. As pontuações dos itens foram convertidas em escores padronizados de ajuste para idade (todas as tarefas) e sexo (tarefas 2 e 3). Por sua vez, os itens de pontuação padronizada foram somados e transformados em um quociente motor total (QM). O QM total permite a classificação do desempenho motor em cinco categorias: insuficiência na coordenação motora; perturbação na coordenação motora; coordenação motora normal; boa coordenação motora; e muito boa coordenação. No entanto, para melhor interpretação dos dados, em função das baixas prevalências encontradas em algumas categorias do desempenho motor, optou-se por transformá-las em apenas duas categorias: insuficiência/perturbação na coordenação motora e coordenação motora normal/boa/muito boa. Em relação a confiabilidade interna, a bateria motora KTK apresentou um bom nível de consistência interna, com um alfa de Cronbach igual a 0.813.

Rendimento Escolar

O rendimento escolar foi avaliado pelas notas obtidas pelos alunos ao final do ano letivo. Em Portugal, foram utilizadas as notas finais do terceiro período. Já no Brasil, foram utilizadas as médias finais, que resultam do cálculo feito com as notas obtidas em cada trimestre. Em Portugal, do 5º ao 9º ano, as disciplinas são avaliadas de 1 a 5, sendo que 1 e 2 correspondem a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante, e 5 excelente. Por outro lado, no Brasil, as disciplinas são avaliadas de 1 a 10, sendo que a nota mínima determinante para o insucesso e o sucesso, variam de acordo com os critérios adotados em cada escola, podendo ser 5, 6 ou 7. Assim, para padronizar as notas em ambos os países, transformou-se as notas dos escolares portugueses, as quais foram multiplicadas por 2, para corresponder com as notas brasileiras. A partir disso, foram selecionadas quatro disciplinas, as quais coincidiam em ambos os países nos respectivos anos escolares. As disciplinas foram: Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Com as notas dessas quatro disciplinas (já transformadas em Portugal), também foi calculada uma média final para os participantes de ambos os países.

Status Sócio Métrico

Para a análise do *status* dos participantes, foi utilizada a Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, instrumento utilizado para verificar o status segundo a percepção dos colegas, pelo método sócio métrico (Levandoski, 2009). Este instrumento consiste em seis questões, sendo três questões referentes à percepção de um *status* positivo, e três referentes a um *status* negativo, nas quais os participantes podiam citar até dez colegas em cada questão. A partir dessas, calculou-se um escore de status positivo e um escore de status negativo para cada participante, os quais foram padronizadas pelo Escore Z, em função do número de alunos que continha em cada sala de aula. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação do status na percepção dos colegas, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas. Assim, os participantes foram categorizados em: a) grupo médio; b) popular; c) rejeitado; d) negligenciado; e e) controverso. No entanto, este estudo limitou-se a analisar apenas os participantes considerados populares ou rejeitados, em relação ao grupo médio, sendo excluídos das análises aqueles considerados rejeitados e negligenciados pelos colegas. A Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Índice de Massa Corporal – IMC

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. Com base nessas medidas, foi calculado o índice de massa corporal (IMC= massa corporal (kg)/estatura(m)^2).

Satisfação Corporal

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret (1998), que é composta por um conjunto de figuras de crianças numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares em uma folha única, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A satisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em "Satisfeitos" com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados "Insatisfeitos". Quando essa diferença foi positiva o indivíduo foi considerado insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, insatisfeito por magreza. Em relação a confiabilidade interna, a Escala de Silhuetas Corporais de Tiggeman e Barret apresentou nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.643.

Análise estatística

Para caracterizar as variáveis do estudo, utilizou-se a estatística descritiva (média, desvio padrão e distribuição de frequência) e a estatística inferencial - testes qui-quadrado e Kruskal Wallis. Como a variável dependente papéis de participação no *bullying* foi composta de quatro categorias, empregou-se a técnica de regressão logística multinomial para estimar a associação dos grupos de participação no *bullying* com as variáveis independentes: sexo (menino e menina); idade; competência motora (insuficiência/perturbação na coordenação motora, coordenação motora normal/boa/muito boa); rendimento escolar (média final); status sócio métrico (populares, rejeitados, grupo médio); IMC; satisfação corporal (insatisfeito por magreza, insatisfeito por excesso, satisfeito). A categoria "Não participa do *bullying*" foi adotada como o grupo referência. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado para todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p<0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993), entretanto, nas tabelas serão apresentados apenas os resultados da análise ajustada. As análises foram realizadas primeiramente com todos os participantes da pesquisa, e depois com os participantes separados pelo país de origem. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

3. RESULTADOS

Em relação a caracterização dos participantes, foi possível observar que eles são homogêneos em relação a idade e ao IMC. No entanto, observou-se uma diferença significativa no que se refere ao rendimento escolar, sexo, competência motora e status em relação aos papeis de participação.

De acordo com os resultados da análise bruta de todos os participantes, observou-se associação dos papéis de participação no *bullying* com país de origem, sexo, competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada, apenas competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico se mantiveram associadas ao desfecho. Aqueles com insuficiência/perturbação na coordenação motora tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas-agressoras (OR: 3,98; IC95%=1,29-12,33). Os participantes com melhor rendimento escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 1,50; IC95%=1,18-1,90). Aqueles considerados populares tiveram maiores chances de serem do grupo dos agressores (OR: 3,65; IC95%=1,46-9,15) ou das vítimas-agressoras (OR: 9,19; IC95%=2,11-39,99). Já os participantes rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 4,57; IC95%=2,06-10,16) ou das vítimas-agressoras (OR: 14,17; IC95%=3,63-55,39) (Tabela 21).

Tabela 1. Caracterização dos participantes

Variáveis	Vítimas n(%)	Agressoras n(%)	Vítimas-agressoras n(%)	Não participa	*p*
Sexo					>0,001
Feminino	85(69,1)	21(24,4)	33(30)	239(56,2)	
Masculino	38(30,9)	65(75,6)	77(70)	186(43,8)	
País de origem					0,182
Brasil	58(47,2)	52(60,5)	55(50)	204(47,9)	
Portugal	65(52,8)	34(39,5)	55(50)	222(52,1)	
Competência motora					p<0,001
Coordenação motora boa	36(29,3)	55(64,0)	53(48,2)	197(46,7)	
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	87(70,7)	31(36,0)	57(51,8)	225(53,3)	
Status sociometrico					p<0,001
Grupo médio	54(47,8)	30(44,8)	12(16,9)	268(66,3)	
Popular	22(19,5)	26(38,8)	26(36,6)	76(18,8)	
Rejeitado	37(32,7)	11(16,4)	33(46,5)	60(14,9)	
Satisfação corporal					
Satisfeito	44(36,1)	41(48,2)	45(42,5)	180(42,8)	
Insatisfeito por magreza	25(20,5)	13(15,3)	20(18,9)	79(18,8)	
Insatisfeito por excesso	53(43,4)	31(36,5)	41(38,7)	162(38,5)	
	$\bar{x}$ **(DP)**	$\bar{x}$ **(DP)**	$\bar{x}$ **(DP)**	$\bar{x}$ **(DP)**	**p**
Idade	9,89(1,29)	9,91(1,46)	9,73(1,48)	9,83(1,39)	0,617
IMC	19,00(3,89)	18,90(2,99)	19,11(3,95)	19,20(3,79)	0,860
Rendimento escolar	7,82(1,35)	6,73(1,47)	6,74(1,47)	72,12(1,61)	p<0,001

n: número de participantes; *p:* Qui quadrado; $\bar{X}$ (dp): média (desvio padrão); p: Kruskal Wallis

Tabela 2. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com todos os participantes do estudo.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,62(0,31-1,23)	1,46(0,63-3,36)	1,82(0,67-4,90)
País de origem			
Brasil	1		1
Portugal	1,03(0,56-1,90)	1,28(0,59-2,77)	0,93(0,38-230)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/ Perturbação na coordenação motora	0,60(0,30-1,17)	1,86 (0,78-4,40)	3,98 (1,29-12,33)
Status sociometrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,20 (0,53-2,76)	3,65 (1,46-9,15)	9,19 (2,11-39,99)
Rejeitado	4,57 (2,06-10,16)	1,83 (0,61-5,50)	14,17 (3,63-55,39)
Rendimento escolar	1,50 (1,18-1,90)	0,80 (0,61-1,04)	0,97 (0,70-1,35)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Quando separados pelo país de origem, verificou-se que para os participantes brasileiros, no modelo bruto, papéis de participação no *bullying* esteve associado a sexo, competência motora e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada apenas competência motora e status sócio métrico se mantiveram associados. Sendo que, os participantes classificados com insuficiência motora tiveram mais chances de serem vítimas de bullying escolar (OR: 1,92; IC95%=1,03-3,55). Já os participantes populares tiveram maiores chances de estarem no grupo dos agressores (OR: 3,29; IC95%=1,27-8,47) ou das vítimas-agressoras (OR: 5,32; IC95%=1,71-16,53). Em contrapartida, os participantes rejeitados, tiveram mais chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 2,22; IC95%=1,05-4,69) e das vítimas agressoras (OR: 9,94; IC95%=3,50-28,22). (Tabela 2).

Tabela 3. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes brasileiros.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,76(0,40-1,47)	2,18(0,89-5,38)	2,07(0,86-4,94)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	1,92(1,03-3,55)	0,90(0,37-2,21)	1,97(0,85-4,57)
Status sociometrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,24(0,55-2,80)	3,29(1,27-8,47)	5,32(1,71-16,53)
Rejeitado	2,22(1,05-4,69)	1,55(0,48-5,00)	9,94(3,50-28,22)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Já para os participantes portugueses as variáveis associadas no modelo bruto foram sexo, competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico. Quando o modelo foi ajustado, apenas rendimento escolar e status sócio métrico se mantiveram associados. Os participantes considerados rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR:6,95; IC95%=2,01-24,00) ou das vítimas-agressoras (OR:10,58; IC95%=1,79-62,68). Além disso, os participantes com melhor rendimento escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR:; IC95%=) (Tabela 3).

Tabela 4. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes portugueses.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,28(0,10-0,82)	2,30(0,73-7,18)	1,48(0,38-5,77)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/ Perturbação na coordenação motora	1,85(0,67-5,10)	0,34(0,10-1,08)	1,82(0,44-7,40)
Status sociometrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,18(0,35-4,10)	2,30(0,68-7,85)	6,27(0,96-41,03)
Rejeitado	6,95(2,01-24,00)	1,90(0,46-7,92)	10,58(1,79-62,68)
Rendimento escolar	1,85(1,26-2,70)	0,81(0,56-1,18)	0,98(0,61-1,57)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

4. DISCUSSÃO

Objetivo deste estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no *bullying* em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, competência motora e rendimento escolar também se apresentaram como variáveis importantes para compreensão desses papéis, tendo em vista que em Portugal, melhor rendimento escolar foi associado ao papel de vítima, enquanto que no Brasil o papel de vítima esteve associado a baixa competência motora. Entretanto, as variáveis sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises.

Ao se analisar todos os participantes deste estudo, as vítimas apresentaram melhor rendimento escolar e foram rejeitadas pelos pares. Os agressores foram considerados populares. E as vítimas-agressoras

tiveram desempenho motor inferior, e foram considerados tanto populares, quanto rejeitados pelos pares. No entanto, ao serem separados pelo país de origem, algumas características dos papéis de participação no *bullying* se alteraram. De modo similar a análise anterior, em Portugal as vítimas foram as que apresentaram melhor rendimento escolar e foram rejeitadas pelos pares. Com relação aos agressores portugueses não foi encontrada nenhuma associação com as variáveis analisadas neste estudo. Já as vítimas-agressoras também foram consideradas rejeitadas pelos pares. Por fim, no Brasil, os agressores foram considerados populares pelos pares, as vítimas tiveram baixa competência motora e foram consideradas rejeitadas pelos pares, bem como as vítimas-agressoras que também foram rejeitadas.

Os resultados encontrados neste estudo indicam que ao se analisar os envolvidos no *bullying* como um todo, os papéis tendem a apresentar características já previstas na literatura. Entretanto, quando separados pelo país de origem, foi possível identificar peculiaridades dos perfis em cada país. Assim, tendo em vista que o *bullying* é um comportamento recorrente nas escolas de todo mundo, acredita-se que os diferentes aspectos do contexto e da cultura não influenciam diretamente na prevalência da ocorrência deste fenômeno, bem como na distribuição dos papéis assumidos pelos envolvidos. Entretanto, essas diferenças culturais e sociais parecem ser fundamentais no estabelecimento das características dos perfis dos envolvidos no *bullying*, influenciando na determinação das normas sociais estabelecidas pelos pares nas escolas, criando um contexto social que normaliza e aceita os mesmos valores e comportamentos (Caravita, Sijtsema, Rambaran, & Gini, 2014; Dijkstra & Gest, 2014).

Verificou-se que a única característica comum em ambos os países foi a rejeição das vítimas e das vítimas-agressoras. Esse resultado é consistente com a literatura que também indica esses grupos como sendo aqueles mais rejeitados pelos pares, principalmente as vítimas-agressoras, as quais tem maiores chances de serem detestados pelos pares (Kochel, Ladd, Bagwell, & Yabko, 2015; Molina et al., 2014). Estes grupos apresentam características que tornam mais difíceis o estabelecimento e manutenção das amizades, pois não conseguem criar um contexto favorável para o desenvolvimento de laços e redes de apoio (Kochel et al., 2015).

Este resultado soma-se a achados de outros pesquisadores, os quais indicam que as vítimas-agressoras podem ser os participantes mais agressivos, tanto na agressão pró ativa, quanta reativa, pois costumam ser mais desajustadas emocionalmente, com baixo nível de autocontrole e competência social, altos níveis de comportamentos de externalização, má comunicação e habilidades para resolução de conflitos, além de sofrerem mais com distúrbios de conduta e terem poucos ou nenhum amigo (Albdour & Krouse, 2014; Khamis, 2015; Kochel et al., 2015; Lam et al., 2015; Salmivalli, 2010). Assim como no estudo de Kochel et al. (2015), recomenda-se maior atenção a este grupo de participantes que pode ter maior comprometimento no desenvolvimento, em função do envolvimento no *bullying* escolar.

Entretanto, assim como os agressores, as vítimas-agressoras, no Brasil, embora fossem rejeitadas, também apresentaram maiores chances de serem populares entre os pares, quando comparados aos que não participam do *bullying*. A popularidade dos agressores já vem sendo encontrada em alguns estudos (Berger & Rodkin, 2012; Caravita & Cillessen, 2012; Estéveza, Emlerb, Cavac, & Inglésa, 2014; Farmer, Hamm, Leung, Lambert, & Gravelle, 2011; Álvarez-García et al., 2015), entretanto o mesmo não tem sido evidenciado para as vítimas-agressoras. De modo geral, acredita-se que as vítimas-agressoras são menos competentes socialmente que os agressores (Kochel et al., 2015), e por isso, embora tenham sido consideradas populares por alguns, elas também foram consideradas rejeitadas outros, fato que os diferencia dos agressores, pois eles não foram considerados rejeitados em nenhuma análise.

Contudo, o que se destaca nesses resultados é a provável valorização do comportamento agressivo entre os participantes brasileiros, tendo em vista que em Portugal, nem agressores e nem vítimas-agressoras foram consideradas populares pelos pares. Esse dado, merece maiores investigações, verificando assim, se tais associações são confirmadas como características padrão de crianças e adolescentes envolvidas no *bullying* escolar no Brasil. De qualquer forma, verificou-se a necessidade de maior esforço para mudar algumas atitudes culturais inseridas nas escolas participantes deste estudo que possam estar valorizando o comportamento violento.

Outra característica que parece ser mais valorizada entre os participantes brasileiros deste estudo é o rendimento em relação a competência motora. Como foi salientado anteriormente, encontrou-se uma associação entre o perfil de vítimas e uma baixa competência motora. Esses dados também foram condizentes com a literatura, a qual a maior parte das pesquisas tem apontado as associações entre baixa competência motora e o perfil de vítimas (Botelho & Souza, 2007; Campbell, Missiuna, & Vaillancourt, 2012; Higgins, 1994; Piek, Barrett, Allen, Jones, & Louise, 2010). De acordo com os estudos de Bejerot, Johan e Mats (2011) e Plenty, Bejerot e Eriksson (2014), crianças com habilidades motoras pobres

também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, o que pode explicar em partes a associação entre essas variáveis, tornando a competência motora um fator importante para a compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar.

Todavia, a valorização da competência motora deve ser vista com cautela, para que a exigência exacerbada por uma melhor performance motora não contribua para maior rejeição e o afastamento das atividades físicas por parte destes participantes com tantos fatores de risco associados, como é o caso das vítimas. Assim, projetos de intervenção a nível da Educação Física, podem auxiliar na identificação destes casos de envolvimento no *bullying* escolar, bem como elaborar estratégias de intervenção para melhorar a performance motora deste grupo e também proporcionar maior inclusão destes participantes no grupo de pares.

Por outro lado, os dados encontrados neste estudo dão indícios de que o rendimento escolar pode ser mais valorizado pelos participantes portugueses, no que tange as características dos participantes de *bullying*. Verificou-se que em Portugal, melhor rendimento escolar esteve associado ao perfil de vítimas, contrariando outros achados presentes na literatura. De modo geral, acredita-se que o envolvimento no *bullying* está frequentemente associado ao rendimento escolar negativo (Shirley & Cornell, 2012), sendo que alguns estudos apontam essa relação especificamente com o perfil das vítimas (Cardoos & Hinshaw, 2011; Cornell & Mehta, 2011). Embora este estudo não se proponha a analisar as questões de causalidades, acredita-se que o melhor rendimento escolar pode estar sendo um fator de risco para a vitimização entre os participantes portugueses.

Em função de uma busca na literatura por informações a respeito dessa associação, identificou-se que tal questão foi muitas vezes negligenciada por boa parte das pesquisas que tratam da relação entre o *bullying* e o rendimento escolar. Todavia, verificou-se que no estudo de Al-Bitar et al. (2013) também há indícios desta possível associação, tendo em vista que 35% dos participantes relataram sofrer algum tipo de *bullying* por ter notas boas. Desta forma, esses achados apontam para necessidade de mais estudos que busquem identificar se essa característica se estende a outras crianças e adolescentes portugueses, para que, assim como citado anteriormente para os participantes brasileiros, programas de intervenção sejam elaborados com o enfoque de valorizar o rendimento escolar, sendo então, o melhor desempenho considerado um fator de proteção, e não de risco para o envolvimento no *bullying.*

Embora tenha-se identificado um possível perfil dos participantes de *bullying* em Portugal e no Brasil, algumas variáveis indicadas na literatura não apresentaram nenhuma associação com os papéis assumidos por crianças e adolescentes nesse fenômeno. Uma delas foi uma das variáveis que não apresentou associação com nenhum papel de participação no bullying. Embora a grande maioria dos estudos indica que os meninos estão mais envolvidos no bullying que as meninas em todos os papéis assumidos (Babarro, 2014; Lam et al., 2015; Molina et al., 2011), já existem estudos indicando que as prevalências de envolvimento no *bullying* estão tornando-se semelhantes entre os sexos (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010; Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011), possivelmente em função da diminuição entre as diferenças de gênero na sociedade atual.

País de origem também foi uma das variáveis não associadas aos papéis de participação no *bullying*. Esse dado está de acordo com a literatura no sentido de que este fenômeno não é um problema isolado ou específico de uma única cultura, mas sim, um tipo de violência presente em escolas do mundo todo (Cook et al., 2010). Entretanto, no estudo de Wolke et al. (2001) foram encontradas diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas. As incongruências encontradas entre os estudos, no que tange a distribuição dos papéis de participação neste fenômeno, podem ser explicadas em função das diferentes metodologias e os diferentes conceitos de *bullying* adotados pelos pesquisadores.

A idade tem sido umas das variáveis mais analisadas em relação ao envolvimento no *bullying* escolar. Pesquisadores apontam diferentes perspectivas em relação a associação dessas duas variáveis. Alguns estudos defendem que esse comportamento se intensifica na adolescência, outros afirmam que esse fenômeno ocorre desde a infância (LaFontana & Cillessen, 2009; Molina et al., 2011). Existem também aqueles que apontam associações entre ser mais velho e ser agressor (Stefanek et al., 2011; Tippett et al., 2013) e a idade menor e ser vítima (Khamis, 2015). Outros autores sugerem que existe uma relação curvilínea entre ser um agressor e faixa etária, na qual há maior intensidade até os 14 anos, decrescendo após essa idade (Atik & Güneri, 2013; Caballo, Arias, Calderero, Salazar, & Irurtia, 2011; Magklara et al., 2012), e também aqueles que indicam a inexistência de qualquer associação com o perfil de vítima (Barboza, 2015). No entanto, neste estudo não foi encontrada associação entre idade e nenhum dos papéis de participação no *bullying* escolar, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Esses resultados sugerem uma homogeneidade entre a distribuição dos papéis assumidos neste fenômeno na infância e adolescência com

os participantes estudados. Contudo, ressalta-se que não foram avaliados estudantes acima dos 14 anos de idade e, portanto, sugerem-se mais estudos que possam avaliar uma faixa etária maior e verificar se esse perfil se mantém em adolescentes mais velhos.

De modo similar, IMC e satisfação corporal não apresentaram associação com os papéis de participação no *bullying* neste estudo. Tais resultados merecem maiores investigações em amostras mais abrangentes com crianças e adolescentes portugueses e brasileiros, tendo em vista que de acordo com a literatura crianças obesas, com baixo peso e também aquelas mais insatisfeitas com sua imagem corporal tendem a fazer parte de um grupo de risco para o envolvimento nesse fenômeno (Reulbach et al., 2013; Wilson et al., 2013; Álvarez-García et al., 2015). Assim, será possível verificar, se de fato, essas características não fazem parte do perfil dos envolvidos no *bullying* em ambos os países ou se esse resultado é peculiar apenas dos participantes dessa pesquisa.

Como limitações deste estudo destacam-se:

1) A realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de uma maneira geral a toda a população de ambos os países;

2) Diferentemente da maior parte dos estudos que utilizam o auto relato, esta pesquisa utilizou um exame sócio métrico para a identificação dos papéis de participantes de *bullying*. Embora acredite-se que a percepção dos pares é uma medida bastante fidedigna, isso restringe as interpretações nas comparações dos resultados com outros estudos que adotaram metodologias diferentes;

3) O delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo, de modo a analisar os efeitos exercidos das variáveis estudadas nos perfis dos participantes de *bullying*, identificando assim, relações de causa e efeito nos diferentes países.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou associações entre os papéis de participação no *bullying* e algumas variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis dos participantes nesse fenômeno. Verificou-se que a única característica em comum em ambos os países foi a rejeição das vítimas e das vítimas-agressoras. Assim, acredita-se que a cultura local pode interferir nas normas sociais adotadas pelos grupos de pares em cada país, que acabam determinando algumas características que estabelecem os perfis dos envolvidos nesse fenômeno, conduzindo as relações entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Em Portugal as variáveis mais importantes para a identificação dos envolvidos no *bullying* foram rendimento escolar e status sócio métrico, enquanto no Brasil foram apenas competência motora e status sócio métrico. Já as outras variáveis analisadas neste estudo, como sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não foram associadas aos perfis dos participantes de *bullying*.

Desta forma, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre *bullying* e as variáveis citadas na literatura em crianças e adolescentes e, utilizando medidas sócio métricas para determinação dos papéis dos participantes nesse fenômeno. Com isso, será possível verificar então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou se refletem um perfil dos envolvidos no *bullying* nestes países como um todo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

REFERÊNCIAS

[1] Abdirahman, H., Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2013). Parental involvement and bullying among middle-school students in North Africa. *East Mediterr Health J, 19*(3), 227-233.

[2] Al-Bitar, Z. B., Al-Omari, I. K., Sonbol, H. N., Al-Ahmad, H. T., & Cunningham, S. J. (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial

features. *Am J Orthod Dentofacial Orthop, 144*(6), 872-878. doi:10.1016/j.ajodo.2013.08.016

[3] Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: a literature review. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs, 27*(2), 68-82. doi:10.1111/jcap.12066

[4] Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. . *School Psychology International, 34*(6), 658–673. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479699

[5] Azeredo, C. M., A E MMoraes, C L deLevy, R BMenezes, P R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior, 22*, 65-76.

[6] Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema, 26*(3), 357-363.

[7] Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Negl, 27*(7), 713-732.

[8] Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber- and F2F-victimizations: identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse Negl, 39*, 109-122. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.007

[9] Bejerot, S., Johan, E., & Mats, B. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case–control study Foundation. *Acta Pædiatrica*, 413–419.

[10] Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., & Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: a risk marker for bully victimization. *Aggress Behav, 39*(6), 453-461. doi:10.1002/ab.21489

[11] Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *J Adolesc, 46*, 45-56. doi:10.1016/j.adolescence.2015.10.020

[12] Berger, C., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: early adolescents who change peer affiliations. *Social Development 21*, 396-413. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x.

[13] Bilić, V., Flander, G. B., & Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Coll Antropol, 38*(1), 21-29.

[14] Botelho, R., & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. *Revista da Educação Física 139*.

[15] Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Bullying and social anxiety in children (I): Analyzing their relationship and developing new self-report assessment measures. . *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19*(3), 591–609.

[16] Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L., & Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320–330.

[17] Campbell, W., Missiuna, C., & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools 49*(4), 328-341.

[18] Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *J Youth Adolesc, 43*(2), 193-207. doi:10.1007/s10964-013-9953-1

[19] Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Developmental differences in the associations among interpersonal goals, popularity, and bullying. . *Social Development, 2*, 376–395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x.

[20] Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of bullying. . *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*, 332-350. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1541204010362954.

[21] Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *J Abnorm Child Psychol, 39*(7), 1035-1045. doi:10.1007/s10802-011-9517-3

[22] Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*(18), 557–570.

[23] Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of childhood bullying and victimization: a meta-analytic review. . *School Psychology Quarterly 25*, 65–83.

[24] Cornell, D., & Mehta, S. B. (2011). Counselor confirmation of middle school student self-reports of bullying victimization. *Professional School Counseling, 14*(4), 261–270.

[25] Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behav Sci Law, 29*(5), 677-694. doi:10.1002/bsl.1000

[26] Cunha, J. d., & Weber, L. (2010). O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In S. d. E. d. Educação (Ed.), *Enfrentamento à violência na escola.* (pp. 172). Curitiba: SEED.

[27] Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2014). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: implications for adolescent school experiences. . *Journal of Early Adolescence, 35*, 79-96. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0272431614524303

[28] Estéveza, E., Emlerb, N. P., Cavac, M. J., & Inglésa, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention, 23*, 57-67.

[29] Farmer, T. W., Hamm, J. V., Leung, M. C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. *J Youth Adolesc, 40*(9), 1106-1117. doi:10.1007/s10964-011-9684-0

[30] Fonseca, H., Matos, M. G., Guerra, A., & Gomes-Pedro, J. (2011). How much does overweight impact the adolescent developmental process? *Child Care Health Dev, 37*(1), 135-142. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01136.x

[31] Gonçalves, S., Silva, M., Gomes, A. R., & Machado, P. P. (2012). Disordered eating among preadolescent boys and girls: the relationship with child and maternal variables. *Nutrients, 4*(4), 273-285. doi:10.3390/nu4040273

[32] Haraldstad, K., Christophersen, K. A., Eide, H., Nativg, G. K., & Helseth, S. (2011). Predictors of health-related quality of life in a sample of children and adolescents: a school survey. *J Clin Nurs, 20*(21-22), 3048-3056. doi:10.1111/j.1365-2702.2010.03693.x

[33] Hardit, S. K., & Hannum, J. W. (2012). Attachment, the tripartite influence model, and the development of body dissatisfaction. *Body Image, 9*(4), 469-475. doi:10.1016/j.bodyim.2012.06.003

[34] Higgins, C. (1994). How to improve the school ground enviroment as an antibullying strategy. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp. 133-173). London: Routledge.

[35] Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: risk and protective factors. *Child Abuse Negl, 39*, 137-146. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.005

[36] Kiphard, E., & Schilling, V. (1974). *Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling.* Weinhein: Beltz Test.

[37] Kiphard, E. J., & Schilling, F. (2007). *Körperkoordinationstest für Kinder: KTK.* : Beltz-Test.

[38] Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/Victim Profiles' Differential Risk for Worsening Peer Acceptance: The Role of Friendship. *J Appl Dev Psychol, 41*, 38-45. doi:10.1016/j.appdev.2015.05.002

[39] Kraus, M. W., Oveis, C., Allison, M. L., Young, R. C., Tauer, J., & Keltner, D. (2014). Teasing, taunting, and the politics of politeness: high sociometric status is associated with expectation-consistent behavior. *PLoS One, 9*(8), e104737. doi:10.1371/journal.pone.0104737

[40] LaFontana, K., & Cillessen, A. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. . *Social Development, 19*(1), 130-147. doi:doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x

[41] Lam, S. F., Law, W., Chan, C. K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *Sch Psychol Q, 30*(1), 75-90. doi:10.1037/spq0000067

[42] Levandoski, G. (2009). *Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais.* (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

[43] Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 6*, 8. doi:1753-2000-6-8 [pii]10.1186/1753-2000-6-8

[44] Maldonado, G., & Greenland, S. (1993). Simulation study of confounder-selection strategies. A*m J Epidemiol, 138(*11), 923-936.

[45] Medeiros, P., Zequinão, M. A., & Cardoso, F. L. (2014). Bullying e a relação entre atividade física ecoordenação motora: uma revisão sistemática. C*inergis, 15(*3), 158-162.

[46] Molina, B. L., Valero, R. P., & Canales, I. S. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria:el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico P*sicothema, 23(*2), 245-251.

[47] Molina, B. L., Williamson, A. A., Pulido, R., & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (prs) in a spanish youth sample: measurement invariance across gender and relationship with sociometric status. J*ournal of Interpersonal Violence, 29(*16), 2904–2930

[48] Mousa, T. Y., Mashal, R. H., Al-Domi, H. A., & Jibril, M. A. (2010). Body image dissatisfaction among adolescent schoolgirls in Jordan. B*ody Image, 7(*1), 46-50. doi:10.1016/j.bodyim.2009.10.002

[49] Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-

analytic review. . S*ocial Development, 19,* 221–242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

[50] Pereira, B. (2008). P*ara uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian,Fundação para a Ciência e Tecnologia.

[51] Piek, J., Barrett, N., Allen, L., Jones, A., & Louise, M. (2010). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. B*ritish Journal of Educational Psychology, 75(*3), 453-463.

[52] Plenty, S., Bejerot, S., & Eriksson, K. (2014). Humor Style and motor skills: Understanding Vulnerability to bullying. E*uropa's Journal Physicology, 10(*3), 480-491.

[53] Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. C*hild Adolesc Psychiatr Clin N Am, 25(*2), 235-242. doi:10.1016/j.chc.2015.12.002

[54] Reulbach, U., Ladewig, E. L., Nixon, E., O'Moore, M., Williams, J., & O'Dowd, T. (2013). Weight, body image and bullying in 9-year-old children. J *Paediatr Child Health, 49(*4), E288-293. doi:10.1111/jpc.12159

[55] Ross, W. D., & Marffell-Jones, M. K. (1991). Kinanthropometry. In J. D. e. a. Macdougall (Ed.), P*hysiological Testing of the High Performance Athlete* (pp. 223-250). Illinois: Human Kinetics.

[56] Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. . A*ggression and Violent Behavior, 15,* 112–120.

[57] Scarpa, S., Carraro, A., Gobbi, E., & Nart, A. (2012). Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. P*ercept Mot Skills, 115(*1), 319-324.

[58] Sekol, I. (2013). Peer violence in adolescent residential care: A qualitative examination of contextual and peer factors. C*hildren and Youth Services Review, 35,* 1901–1912.

[59] Shirley, E. L., & Cornell, D. (2012). The contribution of student perceptions of school climate to understanding the disproportionate punishment of African American students in a middle school. . S*chool Psychology International, 33(*2), 115–134. doi:10.1177/0143034311406815

[60] Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. . I*nternational Journal of Developmental Science, 5,* 73–84. doi:http://dx.doi.org/10.3233/DEV-2011-11073

[61] Tiggeman, M., & Wilson-Barret, E. (1998). Children's figure ratings: relationship to self-steem and negative stereotyping. I*nternational Journal of Eating Disorders, 23,* 83-88.

[62] Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. J *Adolesc, 36(*4), 639-649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013

[63] Wilson, M. L., Viswanathan, B., Rousson, V., & Bovet, P. (2013). Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. I*nt J Environ Res Public Health, 10(*5), 1763-1774. doi:10.3390/ijerph10051763

[64] Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. B*r J Psychol, 92(*Pt 4), 673-696.

[65] Xanthopoulos, M. S., Borradaile, K. E., Hayes, S., Sherman, S., Vander Veur, S., Grundy, K. M., . . . Foster, G. D. (2011). The impact of weight, sex, and race/ethnicity on body dissatisfaction among urban children. B*ody Image, 8(*4), 385-389. doi:10.1016/j.bodyim.2011.04.011

[66] Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. D*ev Psychol, 47(*4), 1090-1107. doi:10.1037/a0023769

[67] Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., da Silva, J. L., de Medeiros, P., Silva, M. A. L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. J*ournal of Human Growth and Development, 27(*1), 19-27.

[68] Zequinão, M. A., de Medeiros, P., do Rosário, H. R. V., Pelegrini, A., Lopes, L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Association between body dissatisfaction and bullying in children of socioeconomically vulnerable areas. P*orto Biomedical Journal, 2(*6), 260-264.

[69] Zequinão, M. A., de Medeiros, P., Wittkopf, P. G., Oliveira, B. P., & Cardoso, F. L. (2016). Desempenho motor e sua relação com o bullying escolar em crianças em contexto de alta vulnerabilidade social. R*evista Brasileira de Ciência e Movimento, 24(*4), 27-34.

[70] Zequinão, M. A., Medeiros, P. d., Silva, J. L. d., Pereira, B. O., & Cardoso, F. L. (2020). Sociometric Status of Participants Involved in School Bullying. P*aidéia (Ribeirão Preto), 30.*

[71] Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review A*ggression and Violent Behavior, 23,* 126-136.

Capítulo 13

Design e Consumo: A influência da mídia sobre a obesidade infantil

Letícia Hilário Guimarães
Rita de Castro Engler
Ana Carolina Godinho de Lacerda

Resumo: A obesidade infantil pode ser caracterizada como uma doença crônica não transmissível, tendo alcançado níveis alarmantes no cenário contemporâneo. Esta doença já é considerada como epidemia mundial, sendo um problema de saúde pública. Desta forma se faz necessário analisar os fatores que influenciam este aumento nos índices e refletir sobre o assunto. Neste panorama, a mídia possui grande contribuição, ao criar o desejo de consumo principalmente por alimentos ricos em açúcares, sódio e gorduras. O presente trabalho aborda as questões referentes à influência do design e da mídia, como indutora ao consumo e à obesidade infantil. Após revisão bibliográfica e pesquisa descritiva, busca-se proporcionar uma visão clara dos impactos do design, do consumo e da mídia acerca do tema. Pra exemplificar a questão, faz-se a análise da propaganda do "McLanche Feliz – Angry Birds o filme".

Palavras-chave: Design; Consumo; Obesidade Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O panorama mundial vivenciado nas últimas décadas demonstra o aumento da gordura corporal na população nas mais diversas faixas etárias, sendo considerada a obesidade como uma doença crônica não transmissível. O Ministério da Saúde apresenta que 70,4% dos brasileiros encontram-se obesos ou acima do peso[5].

As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) foram responsáveis por 72% das mortes ocorridas em 2007, tendo se tornado a um assunto prioritário na área da saúde no Brasil (SCHMIDT et al. 2011). Um problema de saúde global, as DCNT's - compostas por doenças cardiovasculares, doenças respiratórias crônicas, diabetes, câncer, obesidade, entre outras - são além de uma ameaça à saúde, também um risco ao desenvolvimento humano.

Baader (2011, p. 228) mostra que o ritmo acelerado característico da vida moderna, a necessidade de praticidades no dia-a-dia, a proposta crescente de produtos industrializados, e a busca permanente por experiências de novidade, diversidade, alegria, prazer e bem-estar nos alimentos, tendem a tornar os momentos de alimentação cada vez mais rápidos, práticos, individualizados, primando sempre por qualidade, criatividade, sensorialidade, prazer e diversão nos seus detalhes e rituais. Estas mudanças têm refletido nos hábitos alimentares e muitas vezes na qualidade do que se consome.
Schmidt et al. (2011), ainda aponta que a "[...] a prevalência de diabetes e hipertensão está aumentando, paralelamente à prevalência de excesso de peso; esses aumentos estão associados a mudanças desfavoráveis na dieta e na atividade física".

Um público muito influenciavel e que sofre com o apelo midiático são as crianças, já que em sua maioria, só conseguem compreender o caráter persuasivo da publicidade a partir dos 12 anos[6]. A partir desta visão, cabe uma reflexão sobre a influência da mídia no contexto do consumo de alimentos menos saudáveis pelo público infantil.

A composição de alimentos industrializados, pobres em nutrientes, ricos em gorduras, açúcares e sódio torna-se prejudicial ao público infantil, principalmente ao ser associado à fortes campanhas de marketing incentivando o consumo, destinado na maioria das vezes, à primeira infância, através de personagens, embalagens atraentes e brindes.

Dados do IBGE (2014) mostram que "[...] atualmente uma em cada três crianças no Brasil está pesando mais do que deveria pesar". Este dado é alarmante principalmente ao compreender que:

> A criança obesa, hoje, se não lhe for dada à devida atenção, será o adolescente obeso de amanhã e o adulto obeso, no futuro. Os prejuízos do convívio dos sujeitos com a obesidade podem se agravar com a associação com outras doenças, como diabetes, problemas coronários, câncer, entre outros, ou pela exclusão e desajustamento do indivíduo do convívio social. (SANTOS, 2007).

Santos (2007) ainda frisa que "[...] a mídia interfere nos valores, hábitos e gostos da criançada [...] na sociedade contemporânea, comer virou brincadeira". Da mesma forma que este meio de comunicação tem potencial de alterar os princípios das crianças, pesquisas apontam que são necessários apenas 30 segundos de publicidade para influenciar o público infantil, transformando os produtos em necessidades, ao conferi-los significado[7].

Um novo conceito ainda é apresentado por Lipovetsky (2007): o *eatertainment* (alimentação com diversão). O mesmo consiste em despertar uma nova necessidade, mobilizando todo um mercado de produtos e serviços no setor alimentício, em que os sabores, ingredientes e aromas se unem ao mundo de fantasia, alegria e prazer - desde os pontos de venda, as embalagens industrializadas dos produtos, até restaurantes e cafés, incluindo também as redes de fastfood (Baader, 2011).

[5] Ministério da Saúde. Disponível em: Ministério da Saúde. Disponível em: http://portalsaude.saude.gov.br/. Acesso em 20 de Novembro de 2015.

[6] Criança e Consumo. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/. Acesso em 10 Mai. 2016.

[7] Organização Mundial da Saúde. OMS. Disponível em: Disponível em: http://www.who.int/social. Acesso em 10 jan. 2015.

> [...] a alimentação conquistada, por sua vez, pela forma-moda, que transforma a refeição em *entertainment*, em divertimento total, com comidas inéditas, mise-en-scene criativa do prato, decoração design, música ao gosto do dia. Os anglo-saxões chamam essa tendência de *eatertainment*, como se a animação e o divertimento importassem tanto quanto o prazer da degustação dos pratos. (LIPOVETSKY, 2007:236)

A indústria de produtos alimentícios (especialmente os infantis) passa a fundamentar suas táticas de comunicação e marketing na combinação alimentação-diversão, de forma a atrair e conversar diretamente com o seu público-alvo, as crianças (GALINDO, 2008). Desta forma, as propostas baseadas no *eatertainment* vêm nos últimos anos conquistando espaço na indústria de produtos alimentícios infantis. "Se a publicidade por si só já influencia o público infantil, a possibilidade de proporcionar entretenimento à experiência do consumo é capaz de potencializá-la. A estratégia tem crescido muito, principalmente na indústria de alimentos." (GALINDO, 2008, p.9).

> A partir desse cenário de diversão e encantamento a indústria de alimentos infantis passa a oferecer às crianças uma gama cada vez mais repleta de produtos, em toda a sua multiplicidade de cores, aromas, sabores, embalagens, brindes e personagens, trazendo para os seus pequenos consumidores um universo fantástico de alimentação, diversão, comunicação e interatividade. (BAADER, 2011, p. 230).

Uma vez que "[...] o que é posto em destaque pela propaganda não é o valor nutricional dos alimentos, mas a capacidade de entreter, de tornar o cotidiano da criança mais divertido [...]" (GALINDO, 2008, p. 10), muito do que é analisado pelas crianças sobre o consumo, passa principalmente pela ótica da diversão e não da necessidade de nutrição.

A razão que complementa a necessidade do estudo vai além dos altos índices de obesidade infantil. A publicidade infantil é ilegal[8], por aproveitar da deficiência de julgamento e experiência das crianças; antiética[9], por utilizar das crianças como promotoras de produtos para as mesmas e para os pais; engorda[10], por criar o desejo por alimentos pouco saudáveis; entre outros fatores que contribuem para a vulnerabilidade deste público.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A ALIANÇA ENTRE DESIGN E CONSUMO

Compreender a associação entre o design e o consumo é importante para assimilar a amplitude que estes conceitos possuem nos dias atuais.

O consumo historicamente acabou transformando-se em um palco para a realização de desejos e um mundo encantado dos sonhos, com "infinitas possibilidades de interação social e de expressão pessoal" (CARDOSO, 2002, p.79).

Cardoso (2002) mostra ainda que o processo da democratização proporcionada pelo consumo pode ser compreendido como um indicador útil do grau de inserção de uma determinada sociedade na modernidade industrial e urbana. Uma verdadeira explosão do consumo marca as principais capitais da Europa, por volta da metade do século 19, principalmente com o surgimento das primeiras lojas de departamento na década de 1860. Neste momento "[...] o consumo tornava-se um fenômeno, senão de massa, pelo menos de larga e variada escala" (CARDOSO, 2002, p.80).

Bauman (2008) aborda o assunto mostrando que "[...] a síndrome consumista envolve velocidade, excesso e desperdício". E diz ainda que "o prolongado ímpeto da perfeição agora requer menos o aperfeiçoamento

[8] Segundo o Código de Defesa do Consumidor (CDC) e em conformidade com a Resolução 163 do Conselho Nacional dos Direiros da Criança e do Adolescente (Conanda). Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/. Acesso em 05 Mai. 2016.
[9] Segundo pesquisa InterScience de 2003.
[10] Segundo a Organização Mundial da Saúde. OMS. Disponível em: http://www.who.int/social. Acesso em 10 jan. 2015.

das coisas que sua rápida e profusa circulação. [...] Uma sociedade de consumo só pode ser do excesso e da extravagância". (BAUMAN, 2008, p. 111 e 112)

Ao analisar a sociedade de consumo, Bauman (2008) ainda complementa que "o tédio (...) transforma-se num espantalho odiado e temido pela sociedade de consumo", principalmente pelo direcionamento da vida de aquisições mostrar que "Para um tipo de sociedade que proclama que a satisfação do consumidor é seu único motivo e seu maior propósito, um consumidor *satisfeito* não é motivo nem propósito – e sim a ameaça mais apavorante" (BAUMAN, 2008. p. 126).

Ao relacionar o conceito do consumo ao design, é necessário compreender as implicações que esta profissão abrange. Victor Papanek diz que "Todos os homens são designers. Tudo o que fazemos, quase o tempo todo, é design, pois o design é básico para todas as atividades humanas" (Papanek *apud* MOZOTA, KLÖPSCH, COSTA, 2011).

O design admite sempre um intento, um plano ou finalidade, especialmente nas fases analítica e criativa, para conceber uma idéia (Mozota, Klöpsch, Costa, 2011). Desta forma, o mesmo possibilita traduzir as necessidades e desejos do ser humano, compreender suas limitações econômicas, estéticas, tecnológicas e comerciais e aplicar estes limitadores a um projeto. Não apenas um 'criador de forma' mas um elemento importante que compreende o contexto e coloca os valores humanos acima dos tecnológicos (Bernsen, 1987 *apud* Mozota, Klöpsch, Costa, 2011).

Não é a inspiração de novas necessidades que estabelece preocupação na sociedade de consumidores. É o desprezo pelas carências de ontem e a não compreensão dos seus objetos, e mais ainda a difamação da ideia de que a vida de consumo deveria ser norteada pelo contentamento das necessidades que mantêm alertas o consumismo e a economia de consumo (Bauman, 2008. p. 128).

> "Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura como um dever disfarçado de privilégio". A cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos alguém mais [...] (BAUMAN, 2008. p. 128)".

Neste contexto de sempre buscar o incentivo do consumo, o design tem grande participação, criando símbolos e necessidades, identificando produtos e serviços para estimular a máquina do capitalismo. A criação de estilos e diferenciação criam necessidades que geram o desejo de sempre ter algo novo. Reconhecer o usuário e seus anseios é o primeiro passo para se ter sucesso no direcionamento dos produtos ofertados. Assim o design se insere na roda do consumo. Oferecendo sempre algo novo que atraia o público alvo e beneficie os comerciantes.

2.2. A MÍDIA E SUA INFLUÊNCIA NO NOVO MODELO DE CONSUMO ALIMENTAR

A sociedade vivencia uma fase de consumo exacerbado, caracterizado pela globalização e modernidade. Segundo Thompson (1998), a mídia possibilita a transmissão de novos conhecimentos, reflexos da vida moderna. Ela não apenas comercializa produtos, mas induz ao consumismo através de apelos emocionais, criação de valores e estilos de vida. O desenvolvimento dos recursos midiáticos é uma forma de construção reflexiva de identidades.

A indústria midiática produz conteúdo através de imagens e mensagens que podem mascarar a realidade como forma de atingir seu objetivo de vender (Castro, 2013). Conforme afirma a autora, a publicidade de alimentos usa de artifícios que encobrem o mal que o consumo de determinados produtos pode fazer às pessoas. Há assim o aumento do consumo indiscriminado e inconsciente, predominantemente, de lanches prontos e rápidos, em muito diferentes dos alimentos tradicionais.

Ramalho (2009) assegura que a mídia utiliza "novas tecnologias discursivas, que consistem na manipulação estratégica da linguagem como forma de dissimular propósitos promocionais em textos publicitários e, assim, alcançar o (a) consumidor (a) potencial".

Essa publicidade, nas últimas décadas, apresenta-se configurada basicamente através de textos menos verbais e com mais estratégias visuais. Toda figura pode ser vista como uma narrativa (Castro, 2013). Podendo ser encontradas várias semioses em um único texto, porém, sua forma de interpretação não

ocorre de forma independente. O leitor (público alvo) deve fazer as conexões entre os diversos formatos (textos verbais e visuais) como forma de compreender a mensagem.

Os meios de comunicação social, hoje, constroem a realidade. Ao ser veiculado, a mídia tem o poder de fazer algo existir ou não. Ao mesmo tempo em que distribui uma realidade, os meios de difusão de informação atribuem uma conotação valorativa, que avalia se o conteúdo é bom ou ruim, certo ou errado. "Toda informação carrega consigo uma dimensão valorativa, influenciando, as condutas e as motivações das pessoas" (Guareschi, Herbstricht e Freitas, s.d.).

Segundo Baudrillard (2005), o consumo é sedução; o consumo supõe a manipulação de objetos que são vistos como signos. Isso significa que os objetos são independentes de seus significados e vêm ganhando expressão na medida em que confundem a realidade a fim de suprir a fantasia da acumulação.

No Brasil, já existem legislações que limitam a comercialização de lanche acompanhado de brinde ou brinquedo (Lei nº: 8985/2012), resoluções que apontam diretrizes para a promoção da alimentação saudável (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 408/2008) e que dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente (Resolução nº 163/2014 do Conanda). Apesar das políticas públicas existentes, o que se percebe é que ainda é necessário um movimento da população para que muitas propagandas abusivas sejam denunciadas e retiradas dos meios de divulgação.

Ao redor do mundo, a legislação apresenta-se muito mais rígida sobre este assunto. Como exemplo, pode-se citar a União Europeia, a Irlanda e a Inglaterra. A primeira iniciativa da União Europeia em relação à proteção do consumidor foi adotada em 1975, com a edição do "Programa preliminar da Comunidade Europeia, para uma política de proteção e de informação dos consumidores", por meio do qual os consumidores foram agraciados com cinco direitos fundamentais: (i) direito à saúde e à segurança; (ii) direito à proteção de seus interesses econômicos; (iii) direito à reparação de danos; (iv) direito à representação; (v) direito à educação e à informação (HENRIQUES, 2006)[11]. Na Irlanda, é proibida qualquer publicidade durante os programas na TV aberta destinada ao público infantil; e na Inglaterra, é proibido o uso de mascotes em publicidade de alimentos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) defende o fim da publicidade de alimentos não saudáveis para as crianças e em processo de elaboração de um documento, instruindo aos governos a investir em políticas públicas que reduzam o impacto das campanhas publicitárias sobre alimentos e bebidas com baixo teor nutricional e altos índices de sódio, açúcares e gorduras, principalmente direcionados ao público infantil[12].

2.3. O DESIGN E A OFERTA DE NOVOS PRODUTOS AO PÚBLICO INFANTIL

As crianças são um alvo importante de campanhas publicitárias, por vários motivos, entre eles por escolherem o que os pais consomem (pesquisa mostra que 80%[13] das crianças possuem participação nas compras dos pais) e também porque, por serem impactadas desde jovens, tenderem a ser mais fiéis a marcas e ao próprio hábito consumista que lhes é de fato imposto[14].

Pesquisa da InterScience[15] (2003) mostra que as razões que mais influenciam o consumo de produtos infantis em geral são: primeiramente a publicidade televisiva (73%); em seguida os personagens famosos (50%); e em terceiro lugar são citadas as embalagens (48%). Importante que os produtos mais consumidos por este público são os que apresentam embalagens coloridas e atraentes; brindes; cupons para sorteio de prêmios e personagens famosos / da moda.

[11] Dados extraídos do site Criança e Consumo. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/. Acesso em 01 Mai. 2016.
[12] Dados extraídos do site Criança e Consumo. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/. Acesso em 01 Mai. 2016.
[13] Fonte: InterScience 2003. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Doc-09-Interscience.pdf. Acesso em 02 Mai. 2016.
[14] Fonte: InterScience 2003. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Doc-09-Interscience.pdf. Acesso em 02 Mai. 2016.
[15] Pesquisa da InterScience *in* Cadernos de Consumo Sustentável. Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: http://consumosustentavel.gov.br

Importante recordar que produtos culturais para a infância, como programas vídeo, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, etc., também acompanham o desdobramento comercial de outros elementos de consumo para as crianças (moda infantil, alimentação de fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc.) a ponto de comporem um dos segmentos de maior difusão no mercado mundial. Contribuindo assim, para a globalização da infância (Sarmento, s.d., p.9).

Em 2006, pesquisas apontam que os investimentos publicitários destinados à categoria de produtos infantis foram de R$ 209 milhões[16]. Porém, esta publicidade não oferece apenas produtos infantis. Elas são importunadas pelo mercado direcionando também produtos direcionados aos adultos, o mesmo que as transformar em promotoras de vendas.

Em estudos, Gomes (2001) percebe que, no caso das crianças, a existência de alguns personagens famosos contribui para o incentivo na aquisição de determinado produto. As propagandas então associam certas marcas de produtos a qualidades estabelecidas, como coragem, força, ousadia, poder, status, e até mesmo a habilidade de sedução dos pequenos consumidores.

Linn (2006) esquematiza quatro táticas do marketing direcionado às crianças que possuem maior êxito na sociedade ocidental. São eles:

> (1) o condicionamento, que se refere ao ato da imitação e repetição; (2) a amolação, quando, de tanto pedir e insistir se instala um stress familiar, do qual a mídia tira proveito; (3) a diversão, uma vez que a comida foi transformada em brincadeira, chamado pela autora de "comertimento"; (4) agora voltado aos pais, atender as necessidades destes de oferecerem aos filhos qualidade e bem-estar através de alimentos "ricos", como já referidos anteriormente. (LINN, 2006).

O design, através da criação constante de novas opções, conduz a um consumo desenfreado, sendo a mídia, meio comunicador e dissipador destas propostas, incentivando o consumo inadequado. Pietracolla (1989), já abordava sobre esta criação de novas necessidades:

> Insatisfação, compulsão, criação de novas necessidades, desejo de obtenção de lucro são os pilares para a construção e desenvolvimento da sociedade de consumo. Quanto maior for a posse de bens de um indivíduo, maior será seu prestígio social. Deste modo, a sociedade de consumo tem como lógica a criação de novas necessidades que se traduzem na criação de novos bens de consumo (PIETRACOLLA, 1989, p. 37-38).

2.4. O CONSUMO E A OBESIDADE INFANTIL

Os produtos mais solicitados pelas crianças são os alimentícios supérfluos, que contribuem muito para os altos índices de obesidade infantil. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ[17]) alerta para os perigos que a publicidade direcionada a crianças pode causar: além de várias implicações eles apresentam a obesidade infantil como um perigo real e que já é uma epidemia.

A contemporaneidade confere um extenso anseio pelo "ter" em detrimento do "ser" (Tavares; Irving; Vargas, 2014 *apud* Torres, Moreira e Tavares, 2015). Desta forma, o consumo mostra a conexão da mágica ofertada pelas campanhas publicitárias, tornando-as aptas a conquistar o público infantil. "No imaginário infantil, o estímulo ao consumo é intensificado e a compulsividade acaba por influenciar o estilo de vida a partir dos primeiros anos de um indivíduo, construindo, assim, novos hábitos alimentares e comportamentos inerentes às relações sociais" (Torres, Moreira e Tavares, 2015).

Sibilia (2008, p.111), justifica que os altos níveis de consumo podem estar correlacionados à ideia de consumir para pertencer quando afirma que "[...] é preciso aparecer para ser". Em vista destes fatos, as crianças demonstram também estes hábitos, que influenciam desde escolhas de brinquedos, gadget popular e/ou fast food.

[16] Dado segundo Ibope Monitor, 2005x2006, categorias infantis. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/ Acesso em 26 Abr. 2016.
[17] Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/. Acesso em 25 Abr. 2016.

Para as crianças, além de relacionarem a aquisição de um produto com a construção da própria identidade, o consumo também se associa à ideia expressada pelo personagem, como por exemplo, super-heróis são associados à força e poder, ou produto quando associados a brinquedos e brindes.

Conforme Almeida (2002), 27,47% dos anúncios televisivos fazem menção a produtos alimentícios. Dentre estes comerciais, observa-se que "58% se referem a anúncios de gorduras, óleos, açucares e doces; 21% são sobre pães, cereais, arroz e massas; 12% sobre leites, queijos e iogurtes; e apenas 9% são referentes a carnes, ovos e leguminosas e inexistem anúncios relacionados a frutas e vegetais". Este levantamento exemplifica que caso as crianças sejam influenciadas pela mídia, a alimentação será regrada em alimentos de má qualidade em termos nutricionais e de necessidades diárias.

Gama, Carvalho e Chaves (2007, p.239) afirmam que "a obesidade na infância (...) apresenta crescente prevalência, associada às mudanças no modo de viver, particularmente o sedentarismo e maior consumo de gorduras e açúcares".

2.5. METODOLOGIA

O princípio deste estudo consiste na contextualização e estudo do referencial teórico. Após revisão bibliográfica e pesquisa exploratória, busca-se proporcionar uma visão clara dos impactos e potencialidades da mídia acerca da obesidade infantil. Como forma de exemplificar a questão, realizou-se um recorte analisando uma das últimas propagandas vinculadas pelo Mc Donalds direcionada ao público infantil, o "McLanche Feliz – Angry Birds o filme". Esta divulgação conta com propaganda divulgada através de vídeo e imagens.

2.6. COMPREENDENDO O ASSUNTO NA PRÁTICA

"A diversão está lançada, com os heróis de Angry Birds o filme, no McLanche Feliz!"
A frase acima, transcrita do comercial do McLanche Feliz divulgado através de campanha televisiva, na programação infantil de tevê aberta e fechada, em rede nacional no mês de maio/2016, mostra a essência da campanha publicitária em que existe o lançamento da linha de brindes promocionais do McLanche Feliz com os personagens do Angry Birds o filme (FIG 1).

O McDonald's, empreendimento responsável pela vinculação do comercial, é a maior e mais conhecida empresa de serviço rápido de alimentação do mundo. Presente em 119 países, a rede possui mais de 33 mil restaurantes, onde trabalham 1,7 milhão de funcionários que alimentam diariamente mais de 64 milhões de clientes[18].

No Brasil e no mundo, o estabelecimento tornou-se conhecido não apenas pelos lanches oferecidos, mas pela publicidade, que construiu símbolos reconhecidos no imaginário popular, como por exemplo, a marca (o grande M amarelo), o jingle do Big Mac e o McLanche Feliz com seus brinquedos (Castro, 2013). A rede de fast food pode ser traduzida como um local "[...] que explora, em sua publicidade, aspectos da alimentação e do consumo" (TORRES, MOREIRA e TAVARES, 2015).

Figura1 e 2 – Propaganda McLanche Feliz e Brindes colecionáveis (respectivamente).

Fonte: Site do McDonalds

[18] Texto disponibilizado no site da empresa. Disponível em: http://www.mcdonalds.com.br/. Acesso em 10 Mai. 2016.

As campanhas do McLanche Feliz podem ser caracterizadas por enfatizarem o brinde que o compõe, possivelmente como forma de construir um imaginário infantil através da sedução (LIPOVETSKY, 1989). Neste tipo de comunicação, o foco é sempre nos brinquedos, que são brindes na compra de um lanche, e sempre fazem alusão a personagens conhecidos, ou que estão em filmes recém-lançados sendo, na maioria das vezes, colecionáveis (FIG 2) (Castro, 2013). Esta opção induz que as crianças desejem o lanche para obter o brinde. Isso estimula que este público queira colecionar as variáveis dos personagens, fazendo com que comprem mais McLanche Feliz, e mantenham a roda do consumo girando (Guareschi, Herbstricht e Freitas, s.d.).

Torres, Moreira e Tavares abordam bem o assunto ao assumir que:

> É complexo definir o que, de fato, as mensagens publicitárias do MCLanche Feliz pretendem vender para as crianças: o lanche ou o brinde. Todavia, pensando que a mudança dos brinquedos (em média, é mensal) é mais frequente se comparada às alterações no cardápio (não há um período certo, porém quando ocorrem são basicamente em um item), é possível inferir que os brindes são o foco da estratégia mercadológica. (TORRES, MOREIRA E TAVARES, 2015).

Conforme Santaella (2002) todos os processos comunicativos, tomados como signos, são constituídos em três faces: a significação, a referência e a interpretação. O primeiro diz respeito aos predicados e sensorialidade de suas propriedades internas. O segundo, diz respeito à mensagem na sua peculiaridade em um determinado contexto. O terceiro se refere àquilo que a mensagem tem de geral, convencional, cultural (SANTAELLA, 2002, p.60).

Desta forma, a primeira dimensão aborda a significação. Tomando como signo a peça publicitária McLanche Feliz (Angry Birds), é plausível observar que, a peça transmite sensações de alegria, diversão; momentos de sonho, de fantasia, em que o real se mistura com o imaginário. Signos do encantamento, da diversão. A segunda dimensão aborda a referência, e assim, transmite em seu aspecto de singularidade, os brinquedos colecionáveis e temáticos relacionados à estreia do filme e oferecidos durante o mês da promoção. Por fim, a face da interpretação relaciona-se com o aspecto da generalidade. Observa-se que o publico alvo trata-se de crianças, e o mesmo é projetado para este público. Percebe-se também que esta peça publicitária é baseada no conceito de *eatertainment*, por mesclar elementos do contexto da alimentação e da diversão para conversar diretamente com o público alvo, divulgando o produto no segmento de produtos alimentícios infantis. Muitas vezes, até sobrepondo a ideia de diversão à alimentação, materialização do conceito *eatertainment.*

Ao apresentar esta estratégia de comunicação, o McLanche Feliz através de brindes, da concepção de um universo encantado e divertido - relacionados a personagens infantis populares – incentiva o consumo de refeições com alto teor calórico e com baixos níveis de nutrientes (FIG 3). A peça demonstra então práticas culturais percebidas no contexto contemporâneo da alimentação (especialmente a infantil) onde os ritos tendem a carregar muita emoção, fantasia, prazer e muita diversão.

Figura 3 e 4 – McLanche Feliz e cena do comercial: incentivo à atividade física (respectivamente).

Fonte: Site do McDonalds

Ainda com relação à empresa, importante citar que, ao ser apontada como uma das responsáveis pela epidemia mundial de obesidade, a rede, através de meios digitais, disponibiliza informações sobre as

causas da obesidade, suas consequências e como evitar a doença. Além disso também eximem-se da responsabilidade por tão grande impacto na saúde mundial, ao apresentar que uma das principais causas da obesidade ser o sedentarismo (Branquinho e Mendonça, 2008).

A própria publicidade analisada (McLanche Feliz – Angry Birds) destina 3 segundos, aproximadamente 10% do tempo total transmitido para apresentar que "Praticar esportes é saudável e divertido" (FIG 4).

Novas alternativas têm sido concebidas pela rede como forma de se ajustar à propensão mundial em relação à valorização de alimentos saudáveis e qualidade de vida. Porém o que muitas vezes se presencia é um grande esforço desta rede transnacional de fast food, e peças publicitárias que simulam e dissimulam que os alimentos apresentados como sendo "supostamente saudáveis" (CASTRO, 2013).

A realidade é que apesar deste esforço da empresa, os alimentos oferecidos no estabelecimento, são em sua grande maioria, ricos em gordura, açúcar e sal, e baixa em fibra e vitaminas. Uma alimentação neste parâmetro tende a aumentar o risco de doenças cardíacas, câncer, diabetes entre outras doenças. (DURDEN, 2002).

3. CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a alimentos saudáveis não são primordiais quando relacionados à escolha da refeição, e sim o brinde que pode ser escolhido. As sensações e significações que são feitas involuntariamente pelo público infantil, deveriam ser levados em conta, ao propor publicidades à esta faixa etária, de forma a respeitar suas etapas de compreensão e discernimento. Percebe-se que o design, ao propor novidades que geram desejo, é capaz de estimular o consumo. Quando este consumo é associado às questões alimentares, corre-se o risco de estar contribuindo para o aumento dos índices de obesidade infantil, pois como apresentado, geralmente esta publicidade aborda apenas alimentos pouco saudáveis. O "esforço" para valorização de práticas saudáveis, como o esporte deve ser aplaudido, porém está longe de ser suficiente. Um verdadeiro trabalho nutricional, através da oferta de alimentos ricos em nutrientes, incorporação de frutas e legumes aos menus deve ser incentivado. O Design pode influenciar utilizando seu potencial para incentivar a criação de peças que valorizem alimentos saudáveis. O designer deve favorecer as associações entre heróis infantis e hábitos saudáveis.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, S. S. et al. Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão brasileira. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 353-355, 2002.

[2] BAUDRILLARD. A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70, 2005.

[3] CASTRO, Juliana de Oliveira. A PROPAGANDA DE "ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL" DO McDONALD'S. Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5260/1/2013_JulianadeOliveiraCastro.pdf. Acesso em 10 Mai. 2016.

[4] DURDEN, T. Os verdadeiros motivos para se boicotar o McDonald's. 30 jun. 2002. Disponível em: www.midiaindependente.org/en/red/2002/07/32961. shtml. Acesso em: 9 nov. 2007

[5] GALINDO, Daniel. Eatertainment: a divertida publicidade que alimenta o público infantil. Disponível em: ww.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/.../GT5_3GALINDO. Pdf

[6] GAMA, S.; CARVALHO, M.; CHAVES, C.R. Prevalência em crianças de fatores de risco para as doenças cardiovasculares. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2239 - 2245, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n9/25.pdf. Acesso em: 05 jun. 2015.

[7] GOMES, P. B. M. B. Mídia, imaginário de consumo e educação. In: Revista *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 191-207, abr. 2001.

[8] LINN, S. Crianças do consumo: infância roubada. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

[9] LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio. Lisboa: Relógio d'água, 1989.

[10] ____ A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo (SP):Companhia das Letras, 2007.402 p.

[11] Ministério da Saúde. Disponível em: http://portalsaude.saude.gov.br/. Acesso em 20 de Novembro de 2015.

[12] MOZOTA, Brigitte B. de; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe C. Xavier da. Gestão do Design: Usando o Design para Construir Valor de Marca e Inovação Corporativa. Tradução: Lene Belon Ribeiro. Editora Bookman. 2011.

[13] OMS. Ações sobre os determinantes sociais da saúde. Secretaria da comissão sobre determinante sociais da saúde. 2005. Disponível em: http://www.who.int/social. Acesso em 10 jan. 2015.

[14] PIETROCOLLA, L. G. Sociedade de consumo. São Paulo: Global, 1989.

[15] PL 5921. Disponível em: http://publicidadeinfantilnao.org.br/2015/06/07/10-motivos-para-nao-expor-as-criancas-a-publicidade/. Acesso em 01 Mai. 2016.

[16] RAMALHO, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

[17] SANTAELLA, Lucia. Semiótica aplicada. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002. xvii, 186 p, il.

[18] SANTOS, Andréia Mendes dos. Sociedade do Consumo: Criança e propaganda, uma relação que dá peso. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/21/TDE-2007-05-25T182918Z-633/Publico/390388.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

[19] SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Disponível em: http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf. Acesso em 03 Mai. 2016.

[20] SCHMIDT, Maria Inês; DUNCAN, Bruce Bartholow; SILVA, Gulnar Azevedo e; MENEZES, Ana Maria; MONTEIRO, Carlos Augusto; BARRETO, Sandhi Maria; CHOR, Dora; MENEZES, Paulo Rossi. Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: carga e desafios atuais. Publicado Online 9 mai. de 2011. Disponível em: http://dms.ufpel.edu.br/ares/bitstream/handle/123456789/222/1%20%202011%20Doen%C3%A7as%20cr%C3%B4nicas%20n%C3%A3o%20transmiss%C3%ADveis%20no%20Brasil.pdf?sequence. Acesso em 13 Mai. 2016.

[21] SIBILIA, P. O show do eu: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

[22] THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

[23] TORRES, Giselle; MOREIRA, Leticia; TAVARES, Frederico. Consumo, Identidade e Obesidade Infantil: Como a Publicidade produz o Imaginário da Criança no Mercado Brasileiro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, 2015.

Capítulo 14

Educação Musical e Deficiência Visual: Investigando sobre o Estado do Conhecimento nas pesquisas

Fabiane Araujo Chaves
Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência tem sido foco de diversas pesquisas. É importante que os profissionais conheçam e se adaptem a esta realidade, possibilitando efetivas práticas inclusivas. Na educação musical não é diferente. Embora as pesquisas sejam recentes, os profissionais procuram conhecer mais as alternativas para o ensino inclusivo na música. A presente pesquisa apresenta o estado do conhecimento sobre as pesquisas e publicações na temática educação musical e deficiência visual. Além disso, objetiva refletir a respeito, com vistas a contribuir com os estudos que entrelaçam ambas as áreas. Como resultados da pesquisa foram coletadas 35 publicações, incluindo artigos científicos, dissertações, teses, resumos, projetos de pesquisa e livros online. A maioria dos materiais coletados trata do ensino e/ou da importância da Musicografia Braille como recurso de aprendizagem para as pessoas com deficiência visual. Observou-se, também, na maior parte das publicações, a procura por músicos ou estudantes de música com deficiência visual como sujeitos de pesquisa. Em apenas uma tese houve o interesse em conhecer a realidade sobre o ensino de música para crianças cegas, considerando este como um campo que pode ser estudado com mais detalhes. Entende-se, portanto, a necessidade de haver um incremento nas pesquisas sobre educação musical, além do material disponível em Braille, beneficiando a população com deficiência visual que deseja ter acesso à educação musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Deficiência Visual; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade. Até há pouco tempo atrás as pessoas com deficiência frequentavam escolas especiais ou ficavam em casa, vivendo à margem da sociedade. Um dos marcos desta mudança, segundo Louro (2015), ocorreu no ano de 1981, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), com vistas a chamar a atenção das pessoas no mundo todo, teve uma iniciativa inovadora em um evento, o qual promoveu o lema de "Igualdade de participação plena", sendo este definido como um direito para as pessoas com deficiências. Conforme Louro (2015),

> [...] a fim de que elas pudessem viver de maneira completa, começassem a ter parte ativa no desenvolvimento das suas sociedades e tirassem proveito das suas condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos. Esse ano ficou conhecido como 'Ano Internacional das Pessoas Deficientes' e foi o primeiro passo efetivo para o desenvolvimento do paradigma do suporte, no qual vivemos hoje em dia. (LOURO, 2015, p. 33-34).

Ao longo dos anos, pouco a pouco, houve uma conquista de direitos, e, com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual propõe e assegura a promoção "em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015), foi possível, também, ocupar novos espaços, dentre eles, o escolar. No que se refere à educação, a lei dispõe que "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015). A partir de então, com a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, as escolas tiveram de se adequar para receberem os alunos com as mais variadas especificidades.

Louro (2015) explica sobre a inclusão efetiva como sendo o grande desafio deste século. A autora considera que

> [...] pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, [...]. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. [...]. É mudar a relação "professor que ensina" versus "aluno que aprende" para "pessoas que trocam, interagem, ensinam e aprendem ao mesmo tempo". Esse é o desafio deste século. (LOURO, 2015, p. 36).

Esta adequação tem sido um longo processo, o qual tem demandado não só a adaptação do espaço físico, mas também o preparo por parte dos profissionais envolvidos para que possam realizar o atendimento com qualidade a todas as crianças, conforme suas especificidades e potencialidades. Com o profissional da música não deve ser diferente, pricipalmente considerando-se a Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica (BRASIL, 2008). Sendo assim, este profissional também precisa estar preparado para trabalhar com as pessoas com deficiência, de modo a ensinar com efetividade e qualidade, conforme os objetivos propostos em sua disciplina.

Entretanto, estudos mostram que estes professores nem sempre estão preparados para esta realidade. Shambeck (2016), em sua pesquisa, relata que a educação especial não é um tema trabalhado no currículo dos cursos de licenciatura em Música. A autora salienta que "os estudantes de cursos em licenciatura em música precisam receber, das instituições formadoras, fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem as ações pedagógicas a serem executadas" (SHAMBECK, 2016, p. 29) com as crianças com deficiência, ao atuarem em ambientes que favoreçam a inclusão.

Pensando sobre a inclusão nos diferentes espaços, também tem sido ampliado o número de jovens com deficiência visual que ingressam nos cursos universitários. Segundo o Senso de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes, com deficiência matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância no ano de 2016 foi de 35.891 (BRASIL, 2017). Entre os escolhidos, o curso de licenciatura em Música tem sido um dos procurados em diversas universidades brasileiras. A esse respeito, Keenan Júnior e Kremer (2018) comentam:

> Embora ainda não existam dados estatísticos que quantifiquem com exatidão o número de estudantes com deficiência que ingressaram nos cursos de graduação em música, sabe-se que a procura pela formação docente na área também se intensificou em função da aprovação da música como conteúdo obrigatório no componente curricular das Artes na educação básica através da Lei nº 11.769/2008, reiterada na Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. (KEENAN JÚNIOR; KREMER, 2018, p. 172).

Neste contexto, algumas pesquisas apontam o quanto está sendo difícil para os profissionais da área de Música incluir estes jovens interessados, pois tanto as disciplinas curriculares quanto a estrutura da universidade precisam de adaptações no que se refere à acessibilidade. Do mesmo modo, as questões comportamentais são relevantes, pois por ser algo novo, realizar tais mudanças é sempre um desafio, como mostram as pesquisas de Keenan Júnior e Kremer (2018), e Melo e Alves (2010), por exemplo.

Em relação aos recursos necessários para trabalhar educação musical com deficientes visuais, Oliveira e Reily (2014), em entrevistas com cinco músicos cegos que falaram sobre suas vivências musicais, constataram que "nenhum participante teve professor com preparo para ensino especializado a pessoas com deficiência musical" (p. 412), sugerindo que os profissionais encontram dificuldades em saber como proceder no que se refere à educação musical e inclusão.

Atualmente, em função da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de Educação Básica, os educadores musicais têm se interessado por estudos com foco em música e inclusão escolar (SHAMBECK, 2016). Entretanto, Reily (2008), em sua pesquisa sobre "músicos cegos ou cegos músicos", relata que a produção de conhecimento recente no que diz respeito à cegueira e educação musical tem sido feita por diversas áreas, incluindo psicologia, medicina, antropologia, música, entre outros.

Contudo, autores como Bonilha (2006), Souza (2010), Coutinho (2012), Oliveira e Reily (2014), Tudissaki (2014), entre outros, concordam que ainda há pouca literatura disponível no Brasil, necessitando um incremento nesse sentido, a fim de ampliar as reflexões sobre esta temática. É importante a realização de novos estudos, para que possam orientar de maneira mais clara e efetiva as práticas educativas no que se refere à educação musical inclusiva.

Sendo assim, com base no contexto apresentado, e considerando a experiência profissional e interesse na deficiência visual, este estudo propõe que agregue informações no que diz respeito à educação musical e deficiência visual, realizando um levantamento sobre as pesquisas que têm sido realizadas nesta temática.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

A música, de alguma forma, sempre está presente ao longo da vida. Ela tem fundamental importância, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano (MELO, 2014). Segundo o autor:

> Educação Musical é aquela que oportuniza ao indivíduo o acesso à música como arte, linguagem, conhecimento. A educação musical assim como a educação geral, acontece em dois âmbitos da sociedade: Formal e informal. De maneira formalmente ela acontece no espaço escolar e atende aos parâmetros definidos em documentos preestabelecidos, enquanto no âmbito da informalidade ela se dá por meio da cultura, através do folclore, da indústria fonográfica e da manifestação popular. (MELO, 2014, p. 83).

No que se refere à Educação Musical inclusiva no Brasil, Louro (2015) salienta que estas práticas ainda são pouco difundidas. A autora relata que o que mais existe atualmente são turmas fechadas para o ensino da música somente para pessoas com deficiência, e que estas, geralmente, acontecem em instituições especializadas ou em ONGs. "Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam" (LOURO, 2015, p. 36).

Ao discorrer sobre essas questões, se relacionarmos à deficiência visual, Sá, Campos e Silva (2007) destacam que não devemos negligenciar as necessidades das pessoas com deficiência visual no que se refere à sua limitação visual. Ao falar sobre a inclusão escolar as autoras pontuam a necessidade de estarmos atentos ao novo, desprovidos de preconceitos, revendo as práticas de ensino com ênfase nas potencialidades humanas. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 13), assim, "será possível criar, descobrir e

reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos".

Sabe-se que as pessoas com deficiência visual podem ter a oportunidade de se desenvolver como qualquer outro sujeito. Nuernberg (2008) enfatiza que, conforme a teoria de Vigotski, não devemos olhar para a deficiência quando nos referimos ao processo de ensino e aprendizagem, e sim, para a personalidade e potencialidades dos sujeitos, favorecendo oportunidades com que consigam alcançar, por caminhos alternativos, o mesmo processo educacional do que as crianças consideradas "normais".

Conforme esta teoria do desenvolvimento, mais especificamente no que se refere ao sujeito com deficiência visual, "o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais" (NUERNBERG, 2008, p. 311), e, para tanto, o papel de um "outro" que fará a mediação da aprendizagem é fundamental. Neste sentido, em classes heterogêneas, não somente o professor de música tem papel importante em mediar a aprendizagem da criança com deficiência visual, mas esta também pode ser feita pelos colegas, pois um aprende e ensina com o outro.

No que se refere à importância da mediação, Schambeck (2016) salienta em sua pesquisa que, independentemente das capacidades de cada aluno, o quanto esta "troca" entre eles poderia ser interessante, "tanto para os indivíduos incluídos quanto para a classe como um todo" (p. 28). Ainda sobre este aspecto, de acordo com o Ministério da Educação (2002, *apud* LOURO, 2015):

> Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano. Cai o "mito" da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma "praxis" pedagógica que respeite e considere as diferenças. (LOURO, 2015, p. 33).

Em sua tese em Música, Bonilha (2006), como pessoa com deficiência visual e profissional da área de Educação Musical, destaca o seguinte:

> Considero que a deficiência seja um produto das inter-relações entre o indivíduo e seu ambiente. Assim, um ambiente que oferece plenas condições de acessibilidade torna as pessoas nele inseridas menos deficientes. Por outro lado, pessoas mais resilientes e criativas são capazes de interferirem mais adequadamente em seu ambiente a fim de torná-lo mais acessível. (BONILHA, 2006, p. 22).

Para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva, cabe ao profissional olhar para o aluno como faz com os outros, conhecendo suas habilidades e dificuldades, e então, propor alternativas para que possa acompanhar o aprendizado da melhor maneira. Louro (2015) destaca a importância de o professor de música conhecer seus alunos, saber sobre as características da deficiência que ele apresenta, e que para ter sucesso em seu trabalho é necessário que seja com base em uma rede de apoio de profissionais diversos, com os quais será possível dialogar e trocar experiências. Assim, o trabalho em equipe possibilita a inclusão de maneira mais efetiva. A autora também cita a atuação da família como um apoio complementar ao trabalho em equipe, extremamente importante para que a inclusão atinja bons resultados.

3. O QUE APONTAM AS PUBLICAÇÕES

Em levantamento de publicações em diversas bases de dados *online*, tais como periódicos da Capes, Scielo, Revista Opus - da Associação Nacional de Pesquisa Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros, e com base nos referenciais citados em artigos da área, foram encontrados materiais como teses, dissertações, artigos e livros *online*, conforme a área de interesse. Para a pesquisa optou-se por selecionar publicações em língua portuguesa, bem como aquelas que no título aparecessem as seguintes expressões e/ou palavras-chave:

Primeira palavra-chave	Segunda palavra-chave
Educação Musical Música Músico	Deficiência Visual Cego Deficiente Visual Inclusão Deficiência Especial

Após leitura do material obtido foram selecionados somente os artigos que tivessem relação com a temática música e deficiência visual. Não foram considerados, na pesquisa, os textos que apresentassem o foco em outras deficiências, por não ser o centro de interesse da presente pesquisa.

Posteriormente, com os dados referentes às pesquisas selecionadas, realizou-se a organização das principais informações, sendo possível obter um panorama geral do que tem sido pesquisado nesta área, conforme o gráfico apresenta:

Gráfico 1: Tipo de publicação

Fonte: Autoras

Ao total, como observado no gráfico, em um universo virtual tão amplo quanto o que foi pesquisado, ainda são poucas as publicações sobre educação musical e deficiência visual, somando somente 35 publicações. Destas, 22 são artigos, um projeto de pesquisa, sete dissertações, três teses, um livro *online* e um resumo apresentado em evento científico.

Percebe-se que mais da metade das pesquisas citadas foram publicadas em forma de artigo, mostrando que o conhecimento científico vem crescendo sobre o tema pesquisado; entretanto, ainda há muito a desenvolver. No que diz respeito às dissertações, uma refere-se ao Mestrado em Artes, outra em Saúde, e cinco em Música, demostrando que os profissionais da área de Educação Musical estão interessados em conhecer melhor esta temática da inclusão. Nas teses, uma delas foi em Música e duas em Educação.

Outro fato importante a ser destacado é aquele que, dentre os artigos encontrados, alguns foram escritos pelos mesmos autores de alguma dissertação ou tese, ou seja, aqueles que têm se proposto a pesquisar sobre esta temática, e se dedicado em desmembrar sua pesquisa com alguns enfoques possibilitando novos conhecimentos, e em alguns casos, apresentando suas descobertas em eventos científicos.

Em relação ao ano das publicações *online* encontradas, identificou-se que estas foram realizadas nos últimos 15 anos, ou seja, de 2004 até 2018, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Ano da publicação

Fonte: Autoras

A partir dos dados apresentados, tem-se o ano de 2010 como o de maior número de publicações, perfazendo sete títulos. Entretanto, nos anos seguintes, em 2012, também houve um número significativo de publicações, somando seis. Acredita-se que este aumento nas pesquisas pode ter ocorrido após a assinatura da Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, havendo um interesse em pesquisar sobre novas temáticas, como a educação musical inclusiva. No entanto, o interesse por esta temática parece ter diminuído a partir de 2015, com apenas uma publicação anual até 2018.

A tabela a seguir apresenta o que tem sido pesquisado com a temática música e deficiência visual.

Tabela 1: Objetivo das pesquisas encontradas sobre música e deficiência visual

Qnt	Objetivo	Autores
11	Ensino e/ou importância da Musicografia *Braille* como recurso de aprendizagem	BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias (2010). BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa (2006). BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa (2010). SOUZA, Rafael Moreira V. de (2009). BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias (2007). BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues (2008). OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de (2008). TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de (2012). UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS (2004). TOMÉ, Dolores (2007). CUCCHI, Katia Daniela (s.a.).
5	Identificar procedimentos de acessibilidade que contribuem para a prática da educação musical para os educandos cegos	MELO, Marcos Welby Simões (2014). TUDISSAKI, Shirlei Escobar (2014). ROCHA, Artur Batista de Oliveira (2017). OTA, Raphael; SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de (2012). SOUZA, Rafael Moreira V. de; OTA, Raphael (2012).
2	Compreender as necessidades e/ou desafios enfrentados por músicos cegos quanto à aprendizagem da música	OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de e REILY, Lucia Helena (2014). OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de (2012).
2	Discutir sobre a formação dos professores de música no que se refere a inclusão	SHAMBECK, Regina Finck (2016). LOURO, Viviane (2015).
2	Compreender a função da educação musical no processo de reabilitação de pessoas com deficiência visual	COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira (2010). COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira (2012).
2	Relatar a experiência sobre a realização do Curso de Extensão relacionado ao ensino da Música para Deficientes Visuais	SIMÃO, Ana Paula Martos et. A. (2009). VANAZI, Rafael (2010).
2	Analisar o processo de inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em música	MELO, Isaac Samir Cortez de; ALVES, Jefferson Fernandes (2010). KEENAN KEENAN JÚNIOR, Daltro; KREMER, Morgana (2018).

(Continuação)

Tabela 1: Objetivo das pesquisas encontradas sobre música e deficiência visual

Qnt	Objetivo	Autores
1	Descrever historicamente as concepções sobre a figura dos músicos cegos	REILY, Lucia (2008).
1	Mapear o campo das publicações sobre educação musical especial no Brasil	FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana (2016).
1	Mapear o campo das comunicações orais sobre educação musical especial, entre 2002 e 2008, nos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	MORALES, Daniela dos Santos; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro (2009).
1	Compreender a abordagem da música vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com Deficiência Visual	BERNARDO, Sérgio Figueiredo (2012).
1	Apresentar propostas para auxiliar na realização de cursos de formação de profissionais para o ensino musical com alunos deficientes visuais	OTA, Raphael (2014).
1	Identificar as atitudes do professor de música perante a integração do aluno cego	SOUZA, Catarina Shin Lima de (2010).
1	Desenvolvimento da memória musical nas aulas com deficientes visuais	SOUZA, Rafael Moreira V. de (2010).
1	Testar uma proposta de ensino de música mediante a Abordagem Musical CLATEC (atividades de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação), a um grupo de alunos com e sem deficiência visual	TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto (2008).
1	Investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de dois cegos considerados “gênios musicais”	FINCK, Regina (s/d).

Fonte: Autoras

A partir da tabela anteriormente apresentada percebe-se que a maioria das pesquisas estão voltadas à compreensão e ao conhecimento dos possíveis recursos utilizados pelas pessoas com deficiência visual para que o ensino da música aconteça de maneira efetiva. Neste sentido, a Musicografia *Braille* é um dos principais recursos. Há, também, pesquisas sobre outros tipos de acessibilidade, conforme cada caso estudado. Sobre este aspecto, Bertevelli (2010) destaca que:

> Atualmente no Brasil, há uma crescente procura dos deficientes visuais pelos cursos de música e nos deparamos com três problemáticas básicas: a falta de formação de educadores para atender essa clientela, seja em escolas de música ou em escolas regulares, a falta de cursos específicos de Musicografia *Braille*, tanto para deficientes visuais quanto para educadores, e a escassez de material musical em *braille* ou o difícil acesso a ele, o que compreende partituras, livros de música e softwares específicos para transcrição musical. (BERTEVELLI, 2010, p. 1).

Neste sentido, as publicações estão coerentes conforme as dificuldades enfrentadas, buscando compreender melhor tanto as questões de acessibilidade, mas também referentes à formação ou postura/comportamentos do educador musical, como mostrou a tabela.

Outra questão importante diz respeito aos sujeitos e/ou objetos de pesquisa utilizados nas publicações encontradas. Devido à possibilidade de utilizar mais de um método de coleta de dados em uma pesquisa, elencou-se os principais, às vezes sendo mais de um por publicação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2: Sujeitos/objetos de pesquisa para coleta de dados

Qnt	Sujeito/objeto pesquisado
14	Observação e/ou entrevista com Músicos e/ou alunos de música – deficientes visuais adultos
13	Pesquisa em Documentos e publicações sobre música/ educação especial
8	Entrevistas com Professores de música
4	Entrevistas/observação a profissionais de outras áreas e interessados no assunto
2	Pesquisa em Documentos sobre música em uma Instituição específica
2	Educandos com deficiência visual do Ensino Médio
1	Educandos com deficiência visual do Ensino Fundamental
1	Educandos com deficiência visual da Educação Infantil
1	Obras de arte
1	Entrevistas com familiares de educandos deficientes visuais
1	Pesquisa nos Anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)
1	Narrativas fotográficas

Fonte: Autoras

Ao analisar os dados, constata-se que a maioria das pesquisas utilizou como método de coleta de dados a observação e/ou entrevistas com deficientes visuais adultos, sendo estes músicos profissionais ou estudantes. Cabe salientar que nesta questão da coleta de informações não foi diferenciado se o sujeito é cego total ou possui baixa visão, considerando todos os deficientes visuais nas mesmas categorias. Outra fonte recorrente foi a bibliográfica, a qual é extremamente válida para fundamentar teoricamente qualquer trabalho, e em alguns, foi o único recurso utilizado.

Tão importante quando compreender a visão e opinião dos sujeitos com deficiência visual é saber o sentimento e conhecimento dos professores de música a respeito desta temática. O levantamento mostrou que estes estão sendo entrevistados, em grande parte dos textos pesquisados, o que mostra o interesse em se aperfeiçoar e adquirir novos conhecimentos a partir de suas dificuldades. Em sua pesquisa, Bonilha e Carrasco (2008) salientam:

> O direito de acesso a uma educação musical de qualidade por parte das pessoas com deficiência visual pressupõe que elas possam ser alfabetizadas por meio da musicografia *Braille*. A efetivação desse direito implica que os educadores musicais sejam conscientes de que o aprendizado de tal notação é um requisito para a formação qualificada de seus alunos. (BONILHA; CARRASCO, 2008, p. 1).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão tem sido um desafio em diversas áreas da sociedade. Na escola, tem se mostrado cada vez mais efetiva, ao mesmo tempo em que os profissionais estão buscando aperfeiçoamento e capacitações para que possam aprender a lidar com as diferenças. Esta realidade tem se apresentado, também, aos professores de música. Para que a inclusão seja efetiva, segundo Louro (2015, p 38), "um grande problema a ser resolvido é a capacitação dos professores de Música". Pois é sabido que poucos tiveram estudos relativos à inclusão em sua formação inicial.

Como foi visto anteriormente, ainda é recente o estudo da música com relação à integração do aluno com deficiência visual nas aulas de música. Bonilha (2006, p. 20) explica que incluir "não significa apenas integrar alunos deficientes a um sistema de ensino pré-estabelecido, mas significa propor mudanças de conceitos e atitudes frente às diferenças individuais".

Os estudos mostram que nos últimos anos a musicografia *Braille* tem sido discutida como principal método para o ensino. Além desta, outras alternativas de acessibilidade para o ensino da música estão sendo pesquisadas, principalmente a partir de relatos com pessoas cegas que estudam ou são músicos, e profissionais da área de educação musical.

Entretanto, dentre as 35 publicações encontradas, somente uma abordou a criança da educação infantil como sujeito de pesquisa, ou seja, como importante a ser levada em consideração quando se trata desta temática. Melo (2014) utilizou o relato de crianças com deficiência visual para saber mais sobre a acessibilidade em sala de aula. Todavia, a pesquisa não tratou só de conhecer as necessidades das crianças, mas também de adolescentes e adultos, não sendo tão específica ao universo infantil.

Sabe-se que nem todas as crianças cegas se alfabetizam em *Braille* rapidamente. Ainda, a educação musical, muitas vezes, inicia anteriormente a alfabetização de todas as crianças, podendo ser na educação infantil, ou até mesmo no primeiro ano do Ensino fundamental. Neste sentido, caberia pesquisar sobre os recursos de acessibilidade possíveis para estas crianças que ainda não utilizam o Braille como forma de escrita, e, assim, não poderão se beneficiar da musicografia *Braille*.

REFERÊNCIAS

[1] BERNARDO, Sérgio Figueiredo. A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/2010/S%C3%A9rgio%20Figueiredo%20Bernardo%20%20A%20musica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20visual.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

[2] BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos: desvendando a notação musical em relevo. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 13º, 2007, Londrina. O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades. Anais.Londrina: SPEN, 2007

[3] Musicografia Braille: A partitura musical em Braille como recurso na educação musical de cegos. In. Anais. VII Simpósio de Educação Musical Especial, I Encontro de Musicografia Braile, 13 a 17 de nov. São Paulo, Instituto de Artes da UNESP, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6449524-Musicografia-braille-a-partitura-musical-em-braille-como-recurso-na-educacao-musical-de-cegos.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

[4] BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Leitura musical nas pontas dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores - Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284738>. Acesso em: 26 out. 2018.

[5] Do toque ao som: o ensino de musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. Campinas, 2010. Doutorado [Tese em Música]. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/283935>. Acesso em: 26 out. 2018.

[6] BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Da tinta para o Braille: a produção de partituras para pessoas com deficiência visual. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 18, 2008, Salvador. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/posteres/POS397%20%20Bonilha%20et%20al.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[7] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 dez. de 2018.

[8] Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

[9] Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Seção 1, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 26 nov. 2018.

[10] COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

[11] Os desdobramentos do ensino de música com pessoas com deficiência visual: um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B89l75BLOrylVGJNNXJ4S1BoWGM>. Acesso em: 25 out. 2018.

[12] CUCCHI, Katia Daniela. O uso do Software Musibraille na intermediação educador leigo em musicografia Braille e um educando cego. s.a. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/artigo_katia_cucci.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[13] FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. Revista da ABEM, v. 24, n. 36. Londrina: jan-jun 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/566/463>. Acesso em: 07 out. 2018.

[14] FINCK, Regina. Prodígios musicais: a questão do talento no processo de reprodução musical de deficientes visuais. Disponível em: <http://musicografia.weebly.com/uploads/1/1/2/4/11245254/finck_regina-50.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

[15] KEENAN JÚNIOR, Daltro; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de licenciatura em música: um estudo de caso na universidade estadual do Rio Grande do Sul. Revista da FUNDARTE, Montenegro, p.171-191, ano 18, nº 35, jan/jun. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/470>. 18 de junho de 2018. Acesso em: 29 out. 2018.

[16] LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. Música e educação. Barbacena: Ed.UEMG, 2015. Disponível em <https://grupocanelafina.com.br/wp-content/uploads/2017/05/LOURO-2015-Educa%C3%A7%C3%A3o-Musical-Inclusiva.pdf>. Acesso em 2 mai. 2019.

[17] MELO, Marcos Welby Simões. Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16911>. Acesso em: 12 out. 2018.

[18] MELO, Isaac Samir Cortez de; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN. XIX Congresso Nac. da Assoc. Brasileira de Educ. Musical. Goiânia: 2010. p. 701 – 713. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.

[19] MORALES, Daniela dos Santos; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, e Simpósio Paranaense de Educação Musical, 15, 2009, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 114-126. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

[20] NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. Psicologia em Estudo, Maringá, v.13, n.2, p.307-316, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>. Acesso em: 16 out. 2018.

[21] OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de. Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. In.: XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, São Paulo. Anais... Rio Grande do Norte: UFRN, 2008. Disponível em:<http://musicografia.weebly.com/uploads/1/1/2/4/11245254/uma_luz_no_incio_do_tnel_a_musicografia_braille_na_escola_de_msica_da_ufrn.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[22] OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de. O deficiente visual em contato com a música. 2013. 84 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/310472>. Acesso em: 12 out.. 2018.

[23] OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de e REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2014, vol.20, n.3, pp.405-420. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/06.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

[24] OTA, Raphael; SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de. Didática musical, materiais didáticomusicais e dinâmicas específicas no ensino de música para alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15. Anais, Montenegro: FUNDARTE, 2012. p. 334-340. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14129850-Didatica-musical-materiais-didatico-musicais-e-dinamicas-especificas-no-ensino-de-musica-para-alunos-com-deficiencia-visual.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

[25] OTA, Raphael. Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285246>. Acesso em: 12 out. 2018.

[26] REILY, Lucia. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. Cadernos CEDES. vol. 28, n. 75. pp. 245 – 266. Campinas: 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a07.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

[27] ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O Ensino da Música para Deficientes Visuais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 8. Ano 02, v. 05. p 105-120, Novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/musica-para-deficientes-visuais>. Acesso em: 13 out. 2018.

[28] SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

[29] SHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. Revista da ABEM. vol. 24, n. 36. Londrina, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462>. Acesso em: 07 out. 2018.

[30] SIMÃO, Ana Paula Martos et. al.. Projeto de extensão música para deficientes visuais: uma experiência na formação inicial do educador musical. XVIII Congresso Nacional da Assoc. Brasileira de Educ. Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educ. Musical. Londrina: 2009. p. 1509 – 1513. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

[31] SOUZA, Catarina Shin Lima de. Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9148>. Acesso em: 12 out. 2018.

[32] SOUZA, Rafael Moreira V. de. Educação musical para deficientes visuais: experiências no ensino de musicografia Braille. In: IV Encontro de pesquisa em música da Universidade Estadual de Maringá, 2009, Maringá (PR) Disponível em: <file:///D:/meus%20documentos/Downloads/60-46-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[33] Música para pessoas com deficiência visual: desenvolvendo a memória musical. In: XIII Encontro Regional da ABEM Nordeste, Natal (RN):

[34] 2010. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/souza-rafael-mc3basica-para-pessoas-com-deficic3aancia-visual_desenvolvendo-a-memc3b3ria-musical.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[35] SOUZA, Rafael Moreira V. de; OTA, Raphael. A inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de música: observações e relatos. p. 328 – 333. ABEM. Montenegro. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS%20DO%20XV%20ENCONTRO%20REGIONAL%20DA%20ABEM%20SUL%202012.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

[36] TOMÉ, Dolores. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 36. Abr. 2007. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-musicografia_braille.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

[37] TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2008. 422 f. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20298>. Acesso em: 28 out. 2018.

[38] TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. A musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8., 2012, São Paulo, Anais... UNESP. p. 949-960. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/artigo_ShirleiEscobarTudissaki.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

[39] TUDISSAKI, Shirlei Escobar. Ensino de música para pessoas com deficiência visual. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/Dissertacao_Shirlei_Escobar_Tudissaki.pdf>.Acesso em: 12 out. 2018.

[40] UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS. Novo manual internacional de musicografia Braille. Coordenação geral: Maria da Glória Batista da Mota. Elaboração: União mundial de cegos. Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103365>. Acesso em: 26 out. 2018.

[41] VANAZI, Rafael. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. XIX Congresso Nac. da Assoc. Brasileira de Educ. Musical. Goiânia: 2010. p. 242 – 252. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

Capítulo 15

A inclusão de surdos no Ensino Regular: Reflexão sobre prática docente

Danielle Mariano Martins
Ana Cristina Silva Daxenberger

Resumo: A educação de surdos, nas últimas duas décadas tem se fortalecido como uma política de inclusão social. Todavia, muitas tem sido as dificuldades encontradas para a construção de práticas educacionais que atendam às reais necessidades do Surdo em contexto educacional regular inclusivo. O objetivo deste artigo é apresentar como está sendo efetivado o processo de inclusão escolar de um estudante Surdo, no ensino fundamental II, na cidade de Cariacica/ES. Trata-se de uma reflexão sobre a prática docente, na qual participaram para relatores um estudante Surdo, a professora de Língua Portuguesa, a professora de Libras, a professora bilíngue, a intérprete de Libras, a pedagoga, o gestor escolar, mãe do estudante; além de observações no ambiente escolar. Constatamos que a escola tem procurado a atender às necessidades do Surdo quanto ao ensino bilíngue, valorizando a cultura da população surda; ensinando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos estudantes; fazendo adaptações curriculares necessárias. No entanto, alguns desafios precisam ser superados, sendo o principal, a proficiência dos professores na LIBRAS, para que os mesmos não sejam tão dependentes da presença do intérprete de sinais para a comunicação.

Palavras-chave: LIBRAS, Educação de Surdos, Educação Bilíngue

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a comunidade Surda tem conquistado vários direitos por meios das legislações. Este grupo que ora vivia isolado e excluído tem se fortalecido e ganho espaço na sociedade. A inclusão escolar do estudante Surdo é uma dessas conquistas garantida por lei, no entanto, ainda assim, é possível observar grandes desafios a serem superados.

Considerando o surgimento de Políticas de Inclusão Escolar, a qual assegura o direito à educação para todos, é importante discutir o tema já que existem poucas pesquisas relacionadas à inclusão dos Surdos, sobretudo, em contextos inclusivos na modalidade de educação bilíngue. Sendo assim, este artigo tem por o objetivo analisar o processo de inclusão escolar do estudante Surdo, no ensino regular, especificamente, no ensino fundamental II. Além disso, apontar e compreender as dificuldades enfrentadas em sala de aula, observando quais são os desafios para a promoção da inclusão do Surdo.

Assim, por meio da análise da problemática, o intuito é cooperar para que se tenham resultados significativos, além de contribuir com a consolidação de estudos na área da inclusão de pessoas com surdez. Nesta reflexão sobre a prática busca-se analisar e acompanhar, presencialmente, um estudante com surdez em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Deste modo, refletir sobre uma proposta inclusiva tem a intenção de colaborar para que o processo educativo seja cada vez mais equitativo, afinal a necessidade de se repensar quanto ao educar e aprender são necessários a todos os envolvidos: escola, estudantes, profissionais, docentes, comunidade escolar e família.

O tema de discussão surgiu em razão de se observar vários Surdos inseridos no ensino regular e estes estarem passando por dificuldades que atrapalham a obtenção do conhecimento, sobretudo, com relação ao estudo da Língua Portuguesa como L2 (significa segunda língua para o surdo já que a primeira língua para o mesmo é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS). Mediante essas dificuldades que os Surdos enfrentam para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, em um mundo letrado e usual da língua escrita, refletir sobre a educação dos Surdos em contextos inclusivos é fundamental. A inclusão é uma questão muito relevante para a construção e a consolidação de uma sociedade inclusiva. Há ainda quem se oponha a inclusão dos Surdos em contextos inclusivos, justificando a falta do vínculo direto entre os estudantes Surdos e professor, por ter muitas vezes, professores que não são proficientes em Libras e nem tampouco há intérpretes de Libras, como está previsto nas legislações (Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05); além da falta de interação com seus pares linguísticos. Todavia, é um direito do Surdo estar inserido em ambientes educacionais inclusivos, nos quais possam ter suas necessidades educacionais atendidas. A materialização do direito é papel das escolas e dos atores sociais que nelas estão trabalhando.

2. BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DOS SURDOS

Para compreender o processo de evolução da educação de Surdos, é preciso fazer uma retrospectiva histórica. Como ponto de partida será apresentado o passado dessas pessoas, pois compreender a história possibilita-nos uma reflexão de como o Surdo foi tratado e como se originaram as concepções que permearam os aspectos em relação ao seu processo educativo.

O passado dos Surdos foi árduo, eles eram excluídos da sociedade, punidos e mortos.

> Em muitas sociedades antigas, crianças que nasciam com algum “defeito” eram sacrificadas, jogadas em abismos ou excluídas para não viver na sociedade. No caso das crianças surdas, como seu “defeito” era descoberto tardiamente, estas eram isoladas num local à parte da sociedade, deixadas distantes da cidade para que não convivessem com as pessoas “perfeitas” (VASCO, 2009, p.16).

De acordo com Strobel (2008), as pessoas não acreditavam que os Surdos fossem capazes de receber educação, eram considerados “imperfeitos”. Por conseguinte, eram marginalizados e excluídos da sociedade, sem terem uma vida ativa.

A educação de Surdos foi um processo que apresentou inúmeras limitações. Os Surdos não eram tratados como seres humanos, pois a sociedade os rotulava como pessoas “diferentes”. Na antiga Grécia, para ser considerado humano exigia-se ter a capacidade de comunicação oral para expressar suas ideias, e como os Surdos apresentavam tal dificuldade, eram submetidos ao questionamento de sua capacidade intelectual e

humana. Sendo assim, não tinham direito de se comunicar com as outras pessoas, eram ofendidos, humilhados, ignorados, castigados e muitos eram mortos.

Conforme Skliar (1997, p.115), os Surdos eram definidos, na antiguidade, como sujeitos "[...] linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos", principalmente, porque a comunicação era um aspecto fundamental que demonstrava a capacidade de cognição humana e não havia meios de se comunicar com os Surdos.

Os Surdos eram desrespeitados, a começar pela família, estendendo-se para o meio social. Devido ao isolamento em que viviam, tinham grandes dificuldades em se comunicar com os ouvintes, o que lhes trouxeram péssimos resultados no que se refere ao seu desenvolvimento como sujeito social.

A respeito dessas dificuldades que perpassaram a história dos Surdos, Sá nos traz uma reflexão.

> Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram 'descobertos' pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem 'educados' e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, p.03).

Segundo Strobel (2008), nos séculos XIX e XX, os Surdos se isolavam porque a sociedade os via como "deficientes", eram consideradas pessoas "anormais" devido à falta de audição. A sociedade diz que aceita os Surdos, sua linguagem e sua cultura, mas ainda os trata com indiferença, pois acredita que ainda lhes falta alguma coisa. Esta relação entre Surdos e ouvintes dificulta a construção da identidade Surda por causa do preconceito e da diferença cultural.

Após vários anos de discriminação, houve um novo conceito sobre a surdez e o próprio Surdo, porém, ainda era visto como alguém "diferente", que necessitava ser "normal", porque precisava aprender a escutar e a falar. Muitas foram as tentativas para educar os Surdos, dentre elas podemos apontar o oralismo e a comunicação total, que são concepções educacionais tendo como base o sujeito ouvinte. Resumidamente, podemos apontar que o oralismo significa rejeitar a língua de sinais, ressaltar a língua oral, através da prática da fala e da leitura labial. Já a comunicação total é a combinação da fala e da língua de sinais.

De acordo com Perlin (2005), o oralismo é a aquisição da língua oral. O Surdo aprendia a língua oral, sendo reprimido pelo uso de qualquer gesto, expressão facial ou corporal que se refira à língua visual. Sobre a comunicação total, Perlin (2005) afirma que é a utilização de todas as formas e métodos de comunicação para alcançar a escolarização do Surdo, ou seja, permite-se também a utilização da língua de sinais na educação de Surdos, mas não a considera como língua materna da população Surda.

Após várias experiências com o oralismo e a comunicação total, as quais não trouxeram ganhos suficientemente positivos na educação de Surdos, surgiu o bilinguismo (QUADROS, 1997). Na atualidade, a educação de Surdos é marcada pelo bilinguismo, pela existência da LIBRAS no currículo escolar, pela inclusão dos estudantes Surdos nas escolas regulares, pela presença de intérpretes, de professor bilíngue, de professor de Libras, dentre outras adaptações significativas que devem atender as reais necessidades da população Surda (BRASIL, 2005).

2.1. INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Como citado anteriormente, o passado educacional dos Surdos apresentou inúmeras dificuldades. Na atualidade existem leis cujo objetivo é transformar este cenário, favorecendo a construção de uma sociedade inclusiva. A Constituição Federal, de 1988, diz que a educação é um direito de todos. E a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que trata sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como o Estatuto da Pessoas com Deficiência, assegura e promove condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania. Essas e tantas outras ações previstas por políticas públicas, que buscam assegurar o que está previsto em legislações, visam a reparar os erros do passado. Todavia, ainda não é o suficiente, apresentando-se como um desafio atingir na prática as propostas apresentadas na legislação, sobretudo, porque exige a reformulação de pressupostos educacionais arraigados no ambiente escolar que não visualizam todos os estudantes como sujeitos de direitos.

Ao se tratar da inclusão de Surdos, é necessário considerar sua língua, identidade e cultura. Quanto ao aspecto linguístico, é importante refletir que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o meio legal de

comunicação e expressão dos Surdos, garantido pela Lei nº 10.436/02 e pelo Decreto n° 5.626/05. De acordo com Costa (2007, p. 151): "Essa lei é o resultado de movimentos Surdos em prol de uma educação bilíngue de qualidade".

Deste modo, o reconhecimento da LIBRAS é essencial para a comunidade Surda, pois o uso da língua de sinais é o acesso que o Surdo tem ao conhecimento e ao saber, além de ser importante para constituir sua identidade e difundir a cultura. Segundo Quadros (2001):

> A cultura Surda tem características peculiares, específicas diante das demais culturas. [...] ainda acrescenta que a cultura Surda é multifacetada, é própria do Surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte (p.59-60).

Por conseguinte, observa-se que o Surdo concebe o mundo de uma forma diferente do ouvinte. Visualizar o mundo por meio dos olhos e se comunicar através das mãos são características próprias do Surdo. Portanto, a Libras é uma forma que o Surdo tem para integrar-se e de se fazer compreendido pela sociedade. Deste modo, a língua de sinais é essencial para interação e comunicação ativa entre Surdos/Surdos e Surdos/ouvintes.

Ser incluído é um direito dos estudantes e a escola deve se adequar para atender as demandas educacionais. Conforme Minetto diz a: "inclusão pode ser uma faca de dois gumes, pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos, se não estiver bem estruturada" (MINETTO, 2008, p.98).

Entendemos por sociedade inclusiva aquela que se adapta para atender todos os seus membros em diferentes segmentos sociais, de maneira que estes possam exercer plenamente sua cidadania (SASSAKI, 2001; STAINBACK e STAINBACK, 2001). Sendo assim, pensar na escola em uma sociedade inclusiva exige rupturas como o modelo excludente, que não observa as reais necessidades especiais.

É necessário estruturar bem a escola inclusiva. Neste caso, estruturar significa reorganizar a escola para atender todos os estudantes, respeitando suas necessidades e peculiaridades. Muitas pessoas pensam que inclusão é semelhante a somente matricular e/ou depositar os estudantes (com ou sem deficiência) dentro dos ambientes escolares. Não basta inserir o indivíduo em um ambiente apenas para demonstrar que a inclusão está sendo feita, é preciso adaptar este ambiente para que o indivíduo se sinta acolhido e bem acomodado, além de atender às demandas educacionais do estudante com deficiência e no caso da pessoa Surda, compreender que a aquisição e a utilização da Libras é primordial na formação do Surdo.

A inclusão é um processo amplo, que envolve toda e qualquer relação interpessoal existente na escola, no ambiente familiar e na sociedade. Os Surdos lutaram para garantir seu reconhecimento social, assim, a sociedade vigente precisa aceitar a diversidade, buscando incluir o sujeito Surdo em um novo paradigma educacional que considere as diferenças e a diversidade humana. Para que se efetive a inclusão é preciso superar diversos desafios, entre eles, podemos apontar: o comprometimento da equipe pedagógica; a adaptação do currículo escolar; a capacitação dos professores; além de oferecer os serviços de interpretação e tradução para desenvolver a capacidade dos estudantes Surdos.

Sabemos que as mudanças são necessárias em qualquer ocasião, algumas vezes esse processo pode ser lento e mesmo assim faz diferença para aqueles que precisam dessas mudanças. Como educador é importante compreender e construir práticas de inclusão, pois além de transmitir o conhecimento é preciso colaborar com a equidade de oportunidades educativas e dar condições de aprendizagem a todos os aprendizes.

A inclusão educacional é um processo que está em construção. Nesse sentido, Schaffner e Buswell (1999) apresenta dez elementos essenciais na construção de uma escola inclusiva. São eles: estabelecer uma filosofia pedagógica na escola, baseada nos princípios democráticos e igualitários para todos; a presença de uma liderança forte: a direção escolar; promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade; desenvolver redes de apoio, na busca de parcerias; garantir processos deliberativos para garantir a responsabilidade de todos sobre o processo de inclusão; criação de planejamento contínuo, no qual as equipes de apoio devem manter regularmente as reuniões a fim de garantir assistência ao estudante; desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; flexibilização de prática dos envolvidos; examinar e adotar abordagens de ensino efetivas, com várias abordagens de ensino; comemorar os sucessos e aprender com os desafios, socialização as ações exitosas; e, último e não menos importante, é estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ela o paralise, estando sempre atendo às necessidades de reflexão e reconstrução de práticas.

Em suma, o objetivo dos dez elementos apresentados não é simplesmente garantir o acesso do estudante à escola, mas implementar uma forte mudança que envolva os valores de inclusão, aceitação e de práticas educativas inovadoras. Esses elementos visam a defender o envolvimento, a união e a participação de todos, gestores, funcionários, profissionais, comunidade, pais, estudantes e docentes no processo educativo de estudantes com deficiência. É importante salientar que, é preciso ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. Sendo assim, a materialização das leis (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, LDB, 9.394/96, LBI 13.146/15, LEI 10.436/02 e DECRETO 5.626/05) pode acontecer e os estudantes Surdos podem começar a receber o que lhes é de direito.

2.2. PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATO DE PRÁTICA PARA UM ESTUDANTE SURDO

Com a finalidade de compreender na prática o processo de inclusão escolar, está sendo realizado a um estudante Surdo, que estuda em uma sala de aula no ensino regular, no município de Cariacica/ES. O relato se apresenta de maneira descritiva-analítico. Sobre as etapas para a coleta de informações sobre a prática docente, dividimos em dois momentos: inicialmente, solicitada a autorização do diretor e da pedagoga da escola para a realização do trabalho, com a explicação sobre os objetivos e a assinatura do termo de consentimento e divulgação de dados. Em seguida, a coleta de dados aconteceu através de questionários aplicados com o estudante, a professora de Língua Portuguesa, a professora de Libras, a professora bilíngue, a intérprete de Libras, a pedagoga, o gestor escolar, mãe do estudante, e por meio das observações no ambiente escolar. Por questões éticas, os participantes não tiveram seus nomes identificados. Sendo assim, esclarecemos que os instrumentos foram: questionários com roteiro semiestruturado e a observação.

A escola participante possui dois estudantes, no ensino fundamental e um no ensino médio. No entanto, o foco foi analisar somente um estudante Surdo matriculado no ensino fundamental II, uma vez que outro estudante Surdo não se dispôs a participar.

A escola participante é uma instituição pública estadual, localizada na cidade de Cariacica, no Espírito Santo. A instituição existe desde 1982 e sua proposta é atender estudantes com e sem deficiência, com objetivo primordial de contribuir com a comunidade escolar no tocante à educação como um bem público construído a médio e longo prazos com intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (PDI, 2017).

Nas escolas estaduais de educação do estado do Espírito Santo, os estudantes Surdos contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o SEESP/MEC,

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP/MEC, 2008, s/p).

O Atendimento Educacional Especializado geralmente ocorre nas salas de recursos para estudantes Surdos, assim como para outros estudantes com necessidades especiais. A sala de recursos é um espaço educacional que propõe a realização da complementação curricular específica, em horário distinto ao da classe comum. O objetivo é oportunizar condições para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, considerando que os estudantes Surdos possuem uma comunicação diferenciada.

2.3. A INCLUSÃO NA PRÁTICA: REFLETINDO SOBRE O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDO

Superar a exclusão não é tarefa fácil, porém, cabe à escola propor alternativas e soluções, preparando-se de todas as formas para lidar com as diferenças. As mudanças na educação e na sociedade em geral são essenciais para acabar com a exclusão, só desta forma se conseguiria um bom desempenho.

Segundo Rosa (2005), ninguém é igual a ninguém; todos são diferentes uns dos outros e, na maior parte das vezes, não pertencentes ao modelo ideal de ser humano fabricado pela sociedade. É a diversidade que move o mundo, é a mutação constante dos seres que proporciona a certeza de um aprendizado essencial e interminável.

É preciso valorizar a diversidade humana e fortalecer a aceitação individual, dentro da escola que precisamos aprender esses valores, é onde aprendemos a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais, não necessariamente equitativas, mas para todos. Cada ser é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós, na sociedade em que vivemos.

De acordo com Rosa (2011, p. 10): "Incluir o Surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros." [...] é compreender que a língua portuguesa para este aluno será a segunda língua em modalidade escrita. Para Rosa (2011) a inclusão de Surdos exige usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e linguísticas e, sobretudo, reorganizar a prática educativa de maneira que a cooperação esteja presente cotidianamente.

Em síntese, a inclusão da pessoa Surda acontece quando não há repressão de sua condição de Surdo, onde tenha liberdade de se expressar e manter situações prazerosas de comunicação e de aprendizagem. No entanto, a inclusão de Surdos no ambiente escolar é um fato novo para alguns profissionais da educação, aparecendo então como um grande desafio, pois a escola inclusiva deve ser um ambiente que propicia a seus estudantes possibilidades verdadeiras de aprendizagem.

A educação inclusiva não pode ser vista como um sistema à parte da educação em geral, e sim como um conjunto de métodos, recursos, estruturas e serviços que proporcionem e facilitem a aprendizagem de todos os indivíduos que estão inseridos no sistema regular de ensino. Considerando estes pressupostos teóricos, vejamos como está sendo consolidada a inclusão em nosso estudo de caso, na cidade de Cariacica/ES.

2.4. A ESCOLA PARTICIPANTE

Na análise física da escola é possível observar adaptações existentes para a inclusão dos alunos Surdos. Suas dependências são identificadas com placas que contêm o nome do local, a imagem e o sinal em LIBRAS. A escola analisada possui sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, no qual os estudantes frequentam no contra turno. A instituição também proporciona materiais em Libras, como jogos didáticos, alfabeto manual, números, calendário, entre outros.

Os professores responsáveis pelo AEE, além de oferecer o atendimento aos alunos Surdos, no momento do trabalho colaborativo, oportunizam o ensino da LIBRAS aos alunos ouvintes. Com esta atitude, os alunos Surdos conseguem se comunicar com os ouvintes e vice e versa, desenvolvendo melhor interação entre os colegas da classe. É o que Botelho (2007, p.16) também afirma sobre a língua de sinais: "compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os Surdos se tornem letrados".

Além disso, vale ressaltar que para a inclusão ser real e verdadeira, os demais estudantes não Surdos e os profissionais que atuam na escola precisam aprender Libras, com o objetivo de desenvolver práticas inclusivas e estimular o respeito com relação às diversidades existentes na sociedade (DAXENBERGER e SILVA, 2018), e este aprendizado é observado na escola participantes que tem oferecido o ensino de Libras para os estudantes não surdos.

2.5. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE E SUAS ESPECIFICIDADES

O aluno participante tem quatorze anos de idade, possui surdez profunda bilateral, no entanto, consegue ouvir alguns sons, o que permite oralizar; além disto, é usuário da Língua de Sinais. A surdez do estudante foi em decorrência dele ter nascido fora do tempo adequado, no entanto, só foi descoberta aos dois anos de idade. Após ser identificada a surdez, começou a fazer tratamento com fonoaudiólogo para treinamento da fala. Usou aparelho auditivo aos seis anos de idade, mas não teve boa adaptação, sentia muitas dores de cabeça, além dos ruídos, e aos oito anos o aparelho foi retirado. O estudante tem hiperatividade e precisa tomar medicação para concentrar-se em suas atividades escolares (fonte: relato da mãe do estudante).

O estudante é filho de pais ouvintes e possui uma irmã que também é ouvinte. Sua família sabe poucos sinais em Libras, o que o faz ter que usar a fala em seu cotidiano familiar para estabelecer a comunicação. Neste caso, é importante salientar que esta é uma característica do oralismo, no qual o estudante precisa usar a fala e privar-se do uso de sua língua materna para se comunicar. De acordo com LIMA (2006, p.18):

> As crianças Surdas de famílias ouvintes passam pelo risco de séria privação de linguagem no início da vida e de uma incapacidade para apreender o que está

> acontecendo ao redor delas e o porquê (aprendizagem incidental), uma vez que seus pais não sabem comunicar-se com elas. O vínculo emocional com os pais pode ser também mais difícil de se estabelecer e de se manter. Isso ocorrerá, entretanto, apenas se a família não for devidamente orientada e a se criança não for encaminhada a um atendimento adequado.

Deste modo, compreende-se que para ocorrer o desenvolvimento da criança, é fundamental que a família também se comunique através da LIBRAS, isto porque a família é o primeiro contato que a criança tem, além de ser responsável por formar valores, caráter, auxiliar na construção da autonomia e da identidade própria.

A mãe reconhece a importância da língua de sinais para o filho, já fez o curso básico, mas ainda assim, a comunicação entre a família é estabelecida oralmente. A mãe assim se expressa: *"quando tenho algum assunto particular ou quando não consigo explicar claramente para meu filho, peço auxílio à professora de Libras que contextualiza o assunto e ele consegue entender com facilidade."* No entanto, chamamos a atenção sobre este aspecto, pois questionamos como é feita a comunicação clara e objetiva entre a família e o estudante Surdo, durante os fins de semana, em que não há a escola como ponto de apoio na comunicação? Isto se torna um grande problema para o desenvolvimento do estudante e o seu pleno exercício de cidadania.

Especificamente sobre a escolarização, o estudante frequenta a escola desde o 1º ano, mas só estudou com auxílio de intérprete de Libras no 2º ano, período em que teve o primeiro contato com a Língua de Sinais. A partir da 3º ano, o estudante começou a receber atendimento no contra turno com a professora de Libras, com quem de fato conheceu e aprendeu Libras. Atualmente, encontra-se matriculado no 8º ano do ensino fundamental, possui boa relação com seus colegas de classe, pois como já citado, eles estão aprendendo Libras nas oficinas ofertadas pelos professores de AEE.

O estudante afirmou que no ano anterior, no 7º ano, sofreu bullying, chorava muito, era o único Surdo e vivia isolado, pois estava em outra escola. "Os professores não estavam preparados para receber um estudante Surdo e isso atrasou o aprendizado", relatou a professora de Libras que o acompanhava no ano passado. Neste ano, o estudante está em uma escola que tem outros alunos Surdos, com os quais se identifica e é feliz em estudar onde tem colegas que sabem se comunicar em sua língua materna.

De acordo com relatos dos professores, o estudante não demonstra grande interesse com relação à obtenção do conhecimento, o que prejudica seu desenvolvimento escolar. O estudante, por vezes, ignora a intérprete de Libras e em alguns momentos se recusa em realizar algumas atividades. Sendo assim, é necessário chamar-lhe atenção por inúmeras vezes e usar diversas estratégias para que ele possa se interessar nos conteúdos escolares.

Ao ser questionado sobre suas maiores dificuldades na aquisição dos conhecimentos, o estudante diz que é recordar o conteúdo que aprendeu. Assim o estudante se expressa: "*os professores explicam o conteúdo e nem sempre consigo entender, às vezes eu pergunto a intérprete de Libras ou a professora de Libras para conseguir entender com clareza".*

O estudante ainda não é alfabetizado e possui dificuldade no aprendizado do Português, no entanto, os professores do AEE relataram avanços comparados ao ano anterior. Vale dizer que o estudante frequentava outra escola, mas não tinha atendimento de AEE. O problema do estudante não ser alfabetizado é que, nas escolas regulares, o processo de alfabetização baseia-se nos estudantes ouvintes, assim, o estudante Surdo fica com grande atraso e enfrenta dificuldades neste processo. Tal problemática é alertada por Quadros e Schmiedt (2006), ao abordar sobre o processo de alfabetização da criança Surda quando esta é colocada em contato com a escrita do português sem a utilização de práticas adequadas ou uso de recursos visuais.

Segundo Quadros, (2007, p.143), os Surdos têm o direito de ser alfabetizados com a Libras, sua primeira língua e o português escrito como segunda língua, para ter a possibilidade de se interagir com os ouvintes e toda a sociedade. O que as pesquisas têm constatado é que muitos Surdos têm encontrado dificuldades nas escolas inclusivas pela falta de formação docente, proficiência em Libras por parte dos professores e sobre a não utilização de práticas que usem recursos visuais (QUADROS, 2007, DAXENBERGER E SILVA, 2018). Na escola participante, percebe-se uma mobilização para atender as necessidades do educando Surdo, no entanto, ainda nos deparamos com desafios a serem vencidos para melhor aproveitamento escolar do Surdo.

2.6. O PROCESSO ESCOLAR DO ESTUDANTE SURDO

Como proposta deste estudo de caso, foram realizadas entrevistas com os profissionais que atuam na escolarização do estudante Surdo, além das observações in loco, a fim de compreender na prática como este processo ocorre.

Os estudantes Surdos dispõem de diferentes profissionais para auxiliá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Cada um desses profissionais possui uma função específica, portanto, precisam estar cientes de sua importância e das atribuições que desempenham, ao receberem um estudante Surdo na escola (SEDU/ES, 2018).

De acordo com Quadros (2004, p. 27), o tradutor intérprete de Língua de Sinais é aquele "profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa". Deste modo, compreende-se que o intérprete faz o intermédio das informações e conteúdos circulantes em sala de aula, traduzindo e interpretando para o estudante Surdo.

O professor de Libras, denominado também como instrutor, estimula o processo de aquisição e fluência da Língua de Sinais no atendimento educacional especializado, podendo assim, contribuir em conjunto com o professor da turma e de AEE, no planejamento e no desenvolvimento de estratégias apropriadas para o ensino dos conteúdos escolares (SEDU/ES, 2018).

O professor bilíngue deve garantir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes Surdos no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, deve desenvolver em conjunto com os demais professores instrumentos de avaliação coerentes e específicos para os estudantes Surdos, assim como planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, na perspectiva do trabalho colaborativo (SEESP/MEC, 2007).

No questionário realizado, a professora de Língua Portuguesa assim se expressa: "*fiquei tranquila ao saber que teria um estudante Surdo em sala de aula, pois já trabalhei com outros estudantes Surdos em situações anteriores*". Ela relatou que tem boa interação com o estudante e em alguns momentos é necessário chamar sua atenção, assim como faz com os outros estudantes. Ao ser questionada sobre a Língua de Sinais, a professora assim se expressa: "*já fiz o curso básico de Libras, mas esqueci muitos sinais*". Em nosso entendimento, isto não basta, pois para se comunicar com o estudante é necessário à presença da Intérprete. Considera que para que o aprendizado seja mais significativo é necessário ter adaptações específicas para os estudantes Surdos, como inserção de imagens, pequenos textos, vídeos, entre outros.

Diante da fala da professora de Língua Portuguesa, é possível afirmar que realizar o curso básico de Libras, não é o suficiente para garantir a comunicação com o estudante Surdo, além disso, ela relata que esqueceu muitos sinais.

É importante mencionar que a falta de vínculo entre educador e estudante é prejudicial para o desenvolvimento do Surdo, pois a comunicação só é estabelecida com a presença da Intérprete de Libras. (Acho que este parágrafo ficou muito parecido com a justificativa anterior)

A professora bilíngue relatou que o estudante está em processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2 e que ele recebe esse apoio pedagógico no contra turno, duas vezes por semana. Também disse que realiza planejamento em conjunto com os professores e faz as adaptações necessárias, por exemplo, provas com imagens, contextualização dos conteúdos por meio de vídeos, jogos, entre outros. Assim ela se expressa: "*essas adaptações devem ocorrer para que o aluno tenha possibilidades de alcançar um aprendizado mais significativo*".

Com relação às adaptações curriculares, o MEC orienta que:

> Consistem essas adaptações em: a) adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, modificando-os de modo a considerar, na sua consecução, a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas; priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação;
>
> b) dar ênfase a objetivos concernentes à(s) deficiência(s) do aluno não abandonando os objetivos definidos para o seu grupo, mas acrescentando aqueles relativos às complementações curriculares específicas, para a minimização de suas dificuldades e desenvolvimento do seu potencial;
>
> c) mudar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de desempenho do aluno em língua portuguesa, na modalidade escrita-considerar

> que o aluno Surdo pode alcançar os objetivos comuns do grupo, em um período mais longo de tempo. Desse modo, deve-lhe ser concedido o tempo necessário para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das suas habilidades, considerando a deficiência que possui. Por meio dos critérios de avaliação correspondentes, pode-se verificar a consecução dos objetivos propostos ao longo do ano letivo, ou pelo período de duração do curso frequentado pelo aluno (SEESP/MEC 1997).

Tais adaptações também são apresentadas por SCHAFFNER e BUSWELL (1999), quando apontam sobre os dez elementos críticos para a construção da escola inclusiva; mostrando-nos aspectos essenciais a serem observados para a consolidação da escola inclusiva, a qual a escola bilíngue também deve ser compreendida como tal. Mas, vale ressaltar, que para atender as demandas da criança Surda, é necessária a presença do profissional intérprete para facilitar a aprendizagem e a comunicação entre os pares.

A professora de Libras declara que: "*o aluno está em processo de fluência na Língua de Sinais, precisa treinar bem a datilologia das palavras, pois as esquece com facilidade*". A professora ainda enfatiza que: "*para melhorar a educação de Surdos, os profissionais atuantes na escola precisam saber Libras, além de ter recursos e materiais didáticos específicos (notebook, livros em Libras, jogos em Libras, etc.) para estudantes Surdos".*

A intérprete de Libras assim se expressa: "*minha função é intermediar a comunicação entre estudante e professor, além de executar da melhor maneira possível o que demanda a profissão". Ainda diz que: "é importante fazer com que o estudante se sinta pertencente ao local, no qual está inserido para que este também adquira o conhecimento*". Para tanto, é necessário oferecer uma educação de qualidade, acessível aos estudantes Surdos, com recursos e materiais apropriados para eles.

A pedagoga e o gestor escolar mencionam que a inclusão é um processo importante não somente na escola, mas de modo geral, visto que o Surdo tem direito de ser igual perante todos. O gestor assegura que: "*a equipe é muito organizada, realizam planejamento com os professores das disciplinas, fazem provas adaptadas (com recursos visuais – imagens, gráficos e vídeos, vocabulário simples e textos resumidos) e planejam várias ações como apresentações culturais: teatro, dia do Surdo e da inclusão, oficinas de Libras, tais atitudes contribuem para o desenvolvimento dos estudantes Surdos*". Assim retomamos ao oitavo, dos dez elementos que devem se fazer presentes na escola, que é o uso de abordagens de ensino efetivas. O professor deve atender as particularidades de seus alunos, usando diferentes formas de abordagens nos processos de ensino e de aprendizagem (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999).

Durante o período de observação em sala de aula, foi possível constatar que o estudante Surdo é incluído nas atividades escolares, como trabalhos individuais e em grupo, inclusive nas apresentações orais, provas com adaptação, quando necessário, entre outras. A intérprete senta a frente do aluno para fazer as traduções e interpretações. Neste período foi observado que em algumas situações o intérprete acaba sendo colocado na posição de professor, isto ocorre, porque ao sinalizar um sinal desconhecido, precisa construir novos significados, esclarecer dúvidas para facilitar a compreensão do estudante.

Na observação do contra turno, foi verificada a dinâmica da professora de Libras e professora bilíngue ao ensinar conteúdos relacionados ao cotidiano do estudante, com contextualização, recursos visuais e exemplos concretos, para isto, desenvolveram uma apostila com conteúdos, como frutas, higiene, animais, datas comemorativas, etc.

É importante ressaltar que o estudante analisado se destaca na área de matemática; ele relatou que no início teve dificuldade, mas os professores usaram diversas estratégias como: material dourado, ábaco, jogos, compras no mercado, que facilitaram a compreensão dos conteúdos. Deste modo, é importante rever que no atendimento educacional especializado as atividades são diferenciadas das realizadas na sala de aula, no entanto, devem complementar e/ ou suplementar a formação dos estudantes (SEESP/MEC, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam leis que amparam a educação de Surdos nas escolas regulares, obedecendo aos preceitos da inclusão escolar, há necessidades de mudanças nas práticas escolares e seus currículos, não se excluindo os planejamentos dos educadores. Há um consenso lógico de que a limitação da audição não deve ser um impedimento à aprendizagem dos que apresentam essa necessidade educacional. É preciso que se rompa o conceito de que a criança com surdez não é capaz de aprender como os demais, na escola

regular; o que este sujeito precisa é de oportunidades efetivas e de qualidade para desenvolver suas capacidades intelectual e psicossocial.

Também se considera importante a aplicação de recursos e metodologias adequadas por parte dos professores. Portanto, a criança Surda deve receber atendimento voltado para suas especificidades, cabendo à escola apoiar, com base nos direitos legais, tornando real o desenvolvimento do estudante no qual seja capaz de ler e escrever e se destacar no mais diversos âmbitos do conhecimento.

No estudo de caso constante deste trabalho, constatou-se que a escola possui sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, que proporciona um atendimento aos alunos Surdos, facilitando a comunicação e a interação entre os colegas da classe. Apesar disso, o estudante Surdo atendido na escola, segundo os professores, apresenta dificuldades na alfabetização, além de demonstrar desinteresse pela aquisição do conhecimento escolar e é comum se recusar a realizar algumas atividades.

A inclusão de Surdos no ensino regular vai além de oferecer vagas, acomodar os estudantes dentro das salas de aula e propiciar recursos materiais. Para que a inclusão seja real, muitos aspectos precisam ser mudados. Dentre eles é necessário que a escola e a sociedade se tornem inclusivas; que se tenha equidade de oportunidades a todos os estudantes, contando com uma equipe pedagógica capacitada e compromissada com a educação para todos.

Diante do relatado, verifica-se que mesmo com as dificuldades presentes, existem profissionais engajados em realizar melhorias para a inclusão dos estudantes. Deste modo, é possível afirmar que a inclusão vem ocorrendo devagar e gradativamente em algumas instituições. Espera-se que com o tempo, a efetivação das escolas bilíngues inclusivas se torne efetiva.

REFERÊNCIAS

[1] BOTELHO, Paula. Linguagem e Letramento na educação dos Surdos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 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.

[4] BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

[5] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

[6] BRASIL, MEC/SESSP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos Surdos. Série Atualidades Pedagógicas, Brasília, v. II, n.º 4, V. II, 1997b.

[7] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

[8] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

[9] COSTA, Lucyenne Matos da. Traduções e marcas culturais dos Surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Dissertação de Mestrado em Educação – UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

[10] DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SILVA, Bruno Ferreira da. O Ensino de Libras, em uma escola no município de Areia-PB, por meio de extensão universitária. Disponível em: < file:///C:/Users/RM/Downloads/9535-28549-1-SM.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

[11] LIMA, D. M. C. A. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.: il.

[12] MINETTO, Maria de Fatima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

[13] PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. “Identidades Surdas”. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

[14] PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – Cariacica, 2017.

[15] QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, 2001.

[16] QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

[17] QUADROS, Ronice Müller de. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

[18] QUADROS, Ronice Müller de.; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

[19] RAMPAZZO, L. Metodologia científica para alunos do curso de graduação e pós graduação. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002. 137p.

[20] ROSA, Emiliana Faria. Lecionando para ouvintes: desafios de uma professora Surda. Monografia apresentada na Especialização em Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: UCAM, 2005.

[21] ROSA, Emiliana Faria. Educação de Surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. Disponível em: < https://docplayer.com.br/6216458-Educacao-de-Surdos-e-inclusao-caminhos-e-perspectivas-atuais.html>. Acesso em: 05 nov. 2018.

[22] SÁ, Nídia Regina Limeira de. Os estudos Surdos. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_Surdos.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

[23] SASSAKI, R. K. Inclusão Construindo uma Sociedade Inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

[24] SEDU/ES. Edital de processo seletivo simplificado nº 01/2018. Disponível em: <file:///C:/Users/RM/Downloads/Edital%20n%C2%BA01%252F2018%20-%20Processo%20Seletivo%20de%20Professores%20Habilitados%20e%20Pedagogos.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Capítulo 16

Ideologia de gênero e dispositivo de sexualidade: Desafios e resistência para a educação

Carlos Diogo Mendonça da Silva
Sônia Maria Soares de Oliveira

Resumo: O presente artigo procura discutir e descontruir as falácias em torno do termo, "ideologia de gênero", tomando este enquanto dispositivo. Tal discurso é uma das principais pautas no Brasil de grupos e até partidos políticos autodeclarados "de direita" ou "defensores da família". Partindo de uma compreensão teórica advinda da relação entre gênero-linguagem (MOITA LOPES, 202; BUTLER, 2008) e dispositivo (FOUCAULT, 2007), busca-se compreender, o discurso divulgado em grande escala social, ideologia de Gênero, e suas implicações na educação, enquanto discurso decorrente de práticas discursivas que tornam legítimas convenções sociais sobre gênero e sexualidade. Por fim, conclui-se que há uma estratégia de sexualidade, cuja função é a disciplinarização de corpos na formação das populações a partir de discursos sobre o sexo, o qual, continua sendo atravessado por um essencialismo biológico e religioso.

Palavras-chave: Dispositivo; Sexualidade; Educação.

1. INTRODUÇÃO

O livre desejo em assumir uma identidade de gênero não é reconhecido explicitamente como um direito básico em nossa Constituição, apesar dos avanços no que diz respeito ao nome social. Entretanto, a impossibilidade de justificar qualquer critério que possa estabelecer a obrigação jurídica ou moral de o indivíduo assumir como identidade de gênero aquela que é sugerida, segundo os padrões tradicionais, pela sua constituição biológica, tem levado à conclusão de que se trata sim de um direito. Talvez isso decorra da própria natureza dos princípios democráticos mais gerais.

Nos últimos tempos tornou-se comum no vocabulário popular, acadêmico e principalmente nos debates políticos o uso do termo "ideologia de gênero", que induziria à destruição da família "tradicional", à sexualização de crianças, estímulo ao "Homossexualismo" e imposição de uma tarefa que cabe aos pais, não a escola. Seria um tipo de discurso a favor da "ordem natural" e da preservação da infância, pois menino nasce menino e menina nasce menina, negando, por sua vez, existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTIQ, mesmo com comprovações de estudos que demonstram a enorme violência institucional que a sociedade promoveu e promove ao longo da história.

É um instrumento de medo, fundado em distorções profundas. Não resiste ao debate acadêmico e por isso foge dele. A censura que enfrentamos hoje tem sido gestada há muito tempo. Em alguns textos, já nos anos 90, falava-se em um alerta para que parlamentares cristãos pudessem promover uma oposição ao que eles nomearam de ideologia de gênero. Em 1998 já se falava, em um documento da Igreja, assim como na em *Escola Sem Partido*, mas com outra nomenclatura. O presente trabalho buscará discorrer o quando tal enunciado pode ser compreendido enquanto *dispositivo* numa percpectiva Foucaultiana. Para tanto usaremos de pesquisa de caráter bibliográfico pensando a relação entre gênero-linguagem (MOITA LOPES, 202; BUTLER, 2008) e dispositivo (FOUCAULT, 2007).

2. SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO

Na passagem do século XX para o XXI, começou a se consolidar o entendimento de que são direitos humanos não somente a equidade de gênero como também a livre orientação sexual e identidade de gênero. Da mesma forma, as violências praticadas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero podem ser consideradas violências de gênero (BORRILLO, 2009).

Com o advento dos estudos *queer* desde os anos 80, alguns teóricos (LIVIA; HALL; MOITA LOPES, 2002; BUTLER, 2008; SEDWICK, 1990/2008) buscaram compreender as bases do discurso heteronormativo enquanto hegemônico. Essa inusitada posição teórica procura compreender as relações de gênero repensando as fronteiras entre o sexo e este, demonstrando, por sua vez, a pluralidade dos indivíduos que podem se identificar em categorias identitárias diversas, como: gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, dentre outras.

De acordo com Sedwick (1990/2008), a distinção entre sexo e gênero seria o mote explicativo para a compreensão plural sobre a sexualidade, a fim de demarcar processos identitários que dizem respeito a diversos modos de vida. A questão do gênero não deve ser atravessada além do Heterossexismo (homens versus mulheres assim como as minorias (héteros versus homossexuais). De acordo com a autora, tais oposições não são apenas excludentes, mas relacionadas, uma vez que se deve compreender a heteronormatividade, como toda uma conjuntura que regula e organiza o comportamento social, mesmo dos sujeitos autodeclarados heteronormativos.

De acordo com Weeks (1999) e Warner (1991), entendem que sexo e gênero são elementos chave na compreensão da sexualidade. A heterossexualidade para Warner(1991) deve ser entendida como um conjunto de preceitos sociais reguladora do comportamento social, tanto para indivíduos héteros, como homossexuais. A compreensão sobre gênero e sexualidade deve compreender a dinâmica desde dispositivo sobre os corpos.

A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, ou seja, um essencialismo vivenciado por todos de maneira universal, mas algo produzido tendo como base todos esses saberes frutos pela *scientia sexualis*. Com efeito, compreendemos a sexualidade como uma construção sociocultural e histórica, acima de tudo, que une e complexifica poderes e saberes objetivando controlar e normalizar o sexo dos sujeitos, dessa forma, entendemos que se trata de um dispositivo histórico, ou seja:

> O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global.

> Devem-se admitir, portanto, três ou quatro teses contrárias à pressuposta pelo tema de uma sexualidade reprimida pelas formas modernas da sociedade: a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; esteve em expansão crescente a partir do século XVII; a articulação que a tem sustentado, desde então, não se ordena em função da reprodução; esta articulação, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 100).

Em, *Cuerpos que importan*, Butler (2002) usa da noção de abjetificação para referir-se aos sujeitos que estão à margem da noção de sujeito construída e legitimada como verdade. Com efeito, mesmo suas vidas sendo encaradas como abjetas ou indignas de serem vividas, existem os que rompem ou subvertem as concepções e práticas majoritárias de sexo e gênero e que põem em xeque a estabilidade da divisão binária entre masculino e feminino, assim como a heteronormatividade compulsória. Sob este ponto, podemos inferir que:

> Tal matriz excludente pela qual os indivíduos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto aqui designa precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social [...]; ela constitui aquele local da temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. (BUTLER, 2002, p. 19, tradução nossa).

Assim, ao passo que a sociedade através de seus inúmeros dispositivos e tecnologias sobre o corpo insiste na manutenção de identidades que se apresentam como pontos fixos, legitimando e pressupondo um ideal do que os sujeitos deveriam seguir para serem reconhecidos como adaptados, as *identidades anamórficas*[19] mostram-se como pontos de tensão micropolítica, de resistência e promovendo agenciamentos para assim construir linhas de fuga.

Quando Butler (2008) ao desconstruir uma compreensão ontológica de um sujeito feminino frente ao feminismo, abre-se um espaço para um conjunto de práticas de experimentação e atuação dentro do domínio das sexualidades *não-hétero* que, até então, estariam como reterritorializadas seja nos estudos sobre a "mulher", sobre "gays", "lésbicas", etc. O debate inaugurado por Butler e pela teoria queer se orienta em uma epistemologia crítica da representação, que faz da identidade uma categoria central aos invés de pensar a identidade como um efeito, um coadjuvante dessa microfísica do poder que normaliza os corpos e produz subjetividades. Dessa forma, necessita-se entender as tecnologias do gênero do nosso contemporâneo e, para isso, tomo uma das autoras que constituem a base de fundamentação da discussão entre gênero e tecnologias.

Existe toda uma crítica fundada por Butler (2008) tanto ao feminismo clássico, assim como nos estudos gays e lésbicos que se sustentavam numa compreensão identitária do gênero e da sexualidade. Tomando a noção de gênero enquanto ficção regulatória, de acordo com Butler (2008), não deveríamos tomar como base tais identidades enquanto ontologicamente coerentes, a fim de erigir estratégias de resistência. Tal possibilidade só poderia ser tecida a partir do reconhecimento da dimensão fictícia das regulações sobre gênero. Com efeito, podemos compreender a questão dragqueen como o exemplo mais claro tomado por Butler, a fim de compreender o simulacro que o gênero toma na performance drag. Na presente prática misturam-se as certezas identitárias do que é um homem, uma mulher, um hétero ou homo.

Através de tais discursos, podemos compreender que a sexualidade é tomada como algo que deve ser regulamentado por diversas instituições disciplinadores. Tais instituições, como a família e a escola, a imposição de limites, a correção de posturas, a discussão sobre essas questões e a regulação a vida dos sujeitos, a fim de que a sexualidade seja gerenciada, expressa e vivenciada de um determinado modo pelas crianças e adolescentes.

[19] As identidades anamórficas[19] seriam pontos de tensão, de resistência, tentando se reposicionarem para assim poderem construir novas identidades. Do ponto de vista de uma sociedade heteronomativa, neoliberal e religiosa conservadora, essas identidades representariam figuras aberrantes, monstruosas. O próprio Foucault (1997), afirma que o "Monstro" é uma noção produzida dentro da noção de anormalidade construída em torno de demarcações estritamente biológicas e jurídicas para se referir a essas identidades.

De acordo com Foucault (2007), a partir do século XVIII, constituiu-se o dispositivo da sexualidade, em que diversas estratégias de poder/saber foram traçadas, a fim de normalizar a sexualidade. Tais disciplinamentos de poder fomentaram certas maneiras de vivenciar a sexualidade. Os dispositivos têm como fundamento, como veremos no decorrer do texto, não apenas reproduzir, mas o multiplicar, inventar, capturar e o penetrar nos corpos de maneira cada vez mais específica e gerir a população governamentalmente.

A noção de que gênero enquanto construção social ganhou espaço nos debates intelectuais e acadêmicas no final dos anos 1940. Tal construção social acontece tanto para a mulher quanto para o homem, pois, como afirma Louro (2008). Não haveria nada de puramente "natural" e "dado" em ser homem e ser mulher, pois ambos são processos que constituem-se na cultura. É no seio da cultural e das transformações sociais que essas representações se legitimam e são forjadas, por isso, padrões de gênero e sexualidade são refletindo em conceitos disseminados pela cultura dominante, como, por exemplo, o machismo, o binarismo de gênero e a heteronormatividade, que acaba sendo alvo de resistência frente de minorias.

Nesse sentido, tomar o sujeito *queer* do ponto de vista da abjeção e da identidade anamorfose, significa pensá-lo a partir da outros modos de viver os corpos, os afetos e as identidades. Em sua história e busca por legitimação os indivíduos *queer* assumiram uma espécie de adjetivo de confronto frente à respeitabilidade LGBT. Com efeito, continuando tal caminho, tal adjetivação foi substantivada, ou seja, delimitou-se limites do que poderia ou não ser *queer*, sendo que, é necessário tomar esse termo como verbo, ou seja, *queerizarse*, ou seja, uma vivência prática enquanto ação entre corpos, um posicionamento/agenciamento diante da vida.

2.1. IDEOLOGIA DE GÊNERO E DISPOSITIVO

Na contramão dos estudos sociais mais contemporâneos, percebe -se toda uma articulação midiática conservadora, apoiando-se no que se denomina por "moral e bons costumes" que coloca a criança[20] sempre numa posição passiva do conhecimento, assim como dentro da estrutura social, que ainda não está maduro na posição de entendedora de certas questões.

De acordo com Corsaro (2015), mesmo diante de teorias e compreensões sobre a infância (bem como da pedagogia, da sociologia e da psicologia) mostrem que a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, o que percebemos reproduzidos nesses discursos promovidos por esse setor conservador é um sujeito passivo, puro, "inocente" e sem capacidade crítica, cuja formação necessita ser vigiada pela sociedade e os pais.

Ideologia, para Fairclough (2001), tem uma existência material nas práticas das institucionais, que, por sua vez, abrem caminho para uma investigação das práticas discursivas como formas materiais ideológicos. Para este autor, a ideologia manifesta-se implicitamente em todas as instâncias e contextos sociais, na vida individual e coletiva. Fairclough, nessa asserção, aponta que ideologias são: maneiras como o sentido, mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos), servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações; sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto.

Desse modo, a ideologia torna-se um sentido veiculado na sociedade, promovendo a sustentação de relações de poder existentes e provocando a configuração de novas formas de domínio. Esse sentido é, portanto, veiculado nas práticas sociais, o que nos leva a dizer que as instituições possuem suas ideologias. Sendo assim, a instituição educacional também se define com determinados sentidos ideológicos. Sentidos estes que constroem e constituem as identidades de gênero.

[20] De acordo com Marques (1994) as primeiras preocupações em relação à educação sexual de crianças no Brasil está ligada aos anos XX. Nesse período a educação sexual já era uma preocupação para médicos e educadores que povoavam o universo das práticas pedagógicas e de ajustamento do comportamento infantil. Em 1922, o importante intelectual e educador brasileiro, Fernando de Azevedo, em resposta ao inquerido realizado pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, destacou a importância da educação sexual para o interesse moral do indivíduo.

Um dos mais conhecidos defensores do conceito de *Ideologia de Gênero* é o argentino Jorge Scala. Este é promotor de diversas palestras e um livro escrito sob o título ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família (SCALA, 2015). Uma das definições do autor sobre esse termo seria a seguinte:

> Segundo esta ideologia, a liberdade para "construir" o próprio gênero deve ser interpretada como sinônimo de uma autonomia absoluta. E esta, em dois sentidos simultâneos: 1-) cada um interpreta o que é ser homem e o que é ser mulher como queira, interpretação que o sujeito, além disso, poderá variar quantas vezes achar conveniente; e 2-) cada pessoa pode, escolher aqui e agora, se quer ser homem ou mulher - com o conteúdo subjetivo que ela mesma tenha dado a esses termos - e mudar de decisão quantas vezes quiser. Deve- se ressaltar que não somente cada um poderia definir sem limite algum o conteúdo da masculinidade e da feminilidade, como também poderia pô-lo em prática sem nenhum limite. Essa escolha absolutamente autônoma é denominada opção sexual. (SCALA, 2015, p. 14).

Percebe-se na presente citação a distorção de certas compreensões e estudos sobre gênero e sexualidade no campo da Sociologia, Psicologia Social e Antropologia. Presume-se que cada um deve ou queira mudar sua identidade de gênero e orientação sexual a todo instante, sendo isso algo ameaçador a um modelo binário.

> O objetivo das Nações Unidas é evidente: a ideologia de gênero deve dar a coerência necessária a todo o sistema da ONU e, para cumprir tal objetivo, uma Agência específica de gênero é criada. Note o leitor que as agências existentes no dia de hoje no âmbito das NN. UU. são, por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Vale dizer que a ONU equipara a importância da saúde, alimentação e cultura - entre outras - com a ideologia de gênero. Em outras palavras, para as NN. UU., o mito do "sexo socialmente construído" é tão necessário como o alimento, a saúde ou a cultura. Isto me exime de maiores comentários, que deixo à lucidez do leitor. (SCALA, 2015, p. 174).

Aquilo que chamam de ideologia de gênero se estrutura em distorções básicas:

1-) A distorção de que há uma agenda internacional de destruição dos modelos tradicionais de família, no caso, o modelo nuclear;

2-) A distorção de que o movimento feminista atual tem por objetivo a supremacia feminina frente ao masculino ou ainda o fim da reprodução humana;

3-) A distorção de que a compreensão da homossexualidade/bissexualidade enquanto modo de vida válido e possível, assim como a heterossexualidade, promoveria a destruição ou condenação da heterossexualidade;

4-) A distorção de que estudiosos ou pesquisadores, assim como governos, querem confundir as crianças, dizendo que elas devem experimentar múltiplos gêneros e sexualidades, assim como trocam de roupa.

O conceito de dispositivo é seminal em Foucault ao ocupar um lugar decisivo no em seu pensamento que levará o autor ao encontro de poderes que avançam cada vez mais fundo na existência e experiência humana. Para Deleuze (1999) a noção de dispositivo é um princípio organizado para pensar o atravessamento do poder nas relações, contendo, inclusive, a questão da verdade e as implicações desta sobre os sujeitos.

A noção de dispositivo pode ser entendida enquanto uma síntese de elementos heterogêneos (instituições, leis, regulamentos, enunciados etc.) encorpada na composição dos sujeitos, através de jogos de poder-saber. O dispositivo está atrelado à constituição de saberes que buscam promover regulamentações, normatizações e governamentalizar a vida como um todo. De acordo com Marcello (2009), o conceito foucaultiano de dispositivo, se refere a um grande aparato discursivo, que lança insistentemente modos normais anormais de existir. Este, segundo Deleuze (2005) também pode ser entendida como uma conjuntura multilinear, atravessada por linhas de diferente natureza envolvendo elementos, tais como: curvas de visibilidade, regimes de enunciabilidade, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de ruptura.

É dessa maneira que podemos compreender a presente discussão da *Ideologia de Gênero*, enquanto dispositivo[21] ao construir discursos ao tentarem promover enunciados que fomentam sentidos fixados aos sujeitos. O roteiro que a criança deve cumprir é o típico progresso com vistas ao adulto bem adaptado, castrado, autossuficiente, racionalizado, produtivo, competente e empreendedor de si. Tal teleologia é sustida por uma ontologia focada na heterossexualidade compulsória eminentemente: masculina, misógina, fálica, branca e burguesa, que se consolidou historicamente enquanto "substância humana" e fomentou todo um *dever ser*.

De acordo com Furlani (2016), da Universidade do Estado de Santa Catarina, seus estudos mostraram que o termo "ideologia de gênero" foi usado na *Conferência Episcopal da Igreja Católica em 1998*, no Peru, cujo tema era *A ideologia de gênero – seus perigos e alcances*. A professora afirma que aparentemente os organizadores se basearam em dois livros para o que ela chama de "compor essa narrativa chamada 'ideologia de gênero'". São eles: *Agenda de gênero* (1996), da militante *pró-vida* americana Dale O'Leary e *Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder* (2015), do argentino Jorge Scala.

De acordo Furlani (2016), estas seriam as bases da narrativa promovida nos últimos anos, principalmente nas campanhas de 2018, assim como em vídeos nas redes sociais, palestras, documentos e folhetos. Existe toda uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas e LGBT para destruir a família, moral e bons costumes. No entanto, tais discursos acabam promovendo uma espécie de conspiração na coletividade contra aos estudos de gênero e todas as políticas públicas voltadas para as mulheres, assim como a população LGBT, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, livre orientação sexual e o ensino de gênero e sexualidade na escola e demais espaços de formação.

Considerando as fontes citadas, compreende-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através do discurso que propomos maneiras de nomear o mundo que está ao nosso redor, apontamos as diversidades, criamos símbolos de unificação e identificação coletiva, suplantamos vozes e eternizamos outras. Com efeito, podemos entender por que prédicas heteronormativos enquanto dispositivo buscam legitimar explicações biologicistas sobre o gênero e a sexualidade.

Através olhar enunciativo das tecnologias de poder, compreendemos que a legitimação do modelo heterossexual não ocorre aleatoriamente, antes, é fruto de todo um jogo hegemônico ideologicamente construído, que fomenta condutas de como devemos agir e nos comportar na esfera coletiva. Aqueles que não se adaptam ao script estabelecido são nomeados como anormais, identidades anamórficas e corpos abjetos.

Os discursos usados pelos que alastraram a noção de ideologia de gênero na como fora citado anteriormente, de que se trata de "doutrinação" e "imposição", podem ser também justaposto a seus "dispositivos", uma vez que fomentam impor as velhas s questões ligadas as desigualdades de gênero e todo preconceito e discriminação diante de outras orientações sexuais e identidade de gênero por meio de um discurso de pânico fundamentado no medo e na busca por sua hegemonia de poder.

A disseminação em grande escala da falsa ideia de "ideologia de gênero", enquanto a destruição dos papéis de gênero tradicionais e, por conseguinte, da família, nos ambientes educacionais, fomentou um tipo de pânico moral e deslegitimação de algo tomado como ameaçador, quando na verdade o que se busca é a simples promoção da igualdade de gênero e da não criminalização das orientações sexuais.

[21] O dispositivo pode ser entendido como uma rede de elementos heterogêneos (instituições, leis decisões, enunciados etc.) envolvido na constituição de sujeitos, por meio de jogos de poder-saber. Tomamos aqui a noção de dispositivo em Michel Foucault relacionado à produção de saberes que contribuem para regular, normatizar e administrar a vida dos sujeitos. "Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos". (FOUCAULT, 1996, p. 244).

Evidenciou-se para nós que a necessidade de questionar e levar aos vários espaços de discussão desconstruções em torno deste conceito. Desse modo, a ideologia torna-se um sentido veiculado na sociedade, promovendo a sustentação de relações de poder existentes e provocando a configuração de novas formas de domínio, assim como resistência. Acreditamos que futuras pesquisas sobre este tema, assim como gênero e sexualidade podem promover formas de resistência aos preconceitos fomentados por tais discursos enunciativos.

A partir das reflexões aqui desenvolvidas, tudo indica que os empreendedores morais contra a "ideologia de gênero" são grupos de interesse conservadores que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas. Sobretudo, dentro do recente campo discursivo de ação reconstituído neste artigo, buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional.

REFERÊNCIAS

[1] Butler, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade (2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (2008).

[2] Borrilo, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

[3] CORSARO, Willian A., Sociologia da Infância. Tradução: Lia Grabriele Regius Reis; Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

[4] FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

[5] ___ Microfísica do poder. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

[6] FAIRCLOUH, Norman. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães, Editora da UNB, 1992.2001.

[7] FURLANI, Jimena. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 19 de Novembro de 2018.

[8] GADELHA, Kaciano Barbosa. Virtualização do corpo e sexualidades online*:* encontros gay, gênero e performatividades. Tese defendida pela Universidade de Berlin, 2013.

[9] LOURO, G. L. Um corpo estranho*.* Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008;

[10] MARQUES. Vera Beltrão. A Medicalização da Raça: Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

[11] MOITA LOPES, L. P. Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (Org.). Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 131-157.

[12] SCALA, J. Ideologia de Gênero: O Neototalitarismo e a morte da família. Kathechesis: São Paulo, 2015.

[13] SEDWICK, E. K. Epistemology of the closed. Berkeley/Los Angels/ London: University of California Press, 1990/2008.

[14] WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

[15] WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: Louro, G.L (ORG.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Capítulo 17

O papel da educação em saúde na prevenção ao suicídio

Ana Paula Xavier Ravelli
Lara Simone Messias Floriano
Suellen Vienscoski Skupien
Camila da Silva Eidam de Lima

Resumo: A educação em saúde permeia as etapas do ciclo vital humano, visto que colabora para a promoção de saúde, qualidade de vida e saúde mental do indivíduo e sociedade. Cabe aos profissionais desenvolverem ações que possibilitem a autonomia individual e coletiva, apropriando-se da educação em saúde como ferramenta de relação social e educativa. Objetivou refletir os aspectos que permeiam a complexidade do suicídio como fenômeno multidimensional e a importância da educação em saúde como ferramenta para a prevenção do suicídio.Destaca-se que o suicídio não é priorizado devido ao grande tabu e estigma que gira em torno deste tema, o que faz com que muitas pessoas que apresentam comportamento suicida acabam não procurando ajuda. Pensando no aumento exponencial de transtornos mentais e na grande incidência de casos de suicídio, a educação em saúde torna-se uma grande aliada, possibilitando ações que visam a informação e participação do usuário, sua autonomia e ações que auxiliem numa maior qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação em saúde; Prevenção; Suicídio; Saúde Mental.

1. INTRODUÇÃO

1.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA SOCIEDADE

O ser humano necessita ser visto em sua totalidade, de maneira integral considerando o seu contexto sociocultural e familiar. Enquanto ser no mundo, a expressão se dá pela corporeidade. Assim, para entender as representações sociais que se apresentam no dia-a-dia, vale ressaltar que na área da saúde, os profissionais precisam estar preparados para percebê-las e assim, promover a educação em saúde, visando à qualidade de vida e autonomia do indivíduo e comunidade (PRIGOL; BARUFFI, 2017).

Desta forma, para que haja uma boa relação entre profissionais e indivíduo/comunidade, é preciso ter comunicação (verbal e não verbal) e relações interpessoais, estruturando assim, a base para o cuidado e educação em saúde (ABREU; AMENDOLA; TROVO, 2017), promovendo a Saúde Mental e edificando as relações sociais. O estar com o outro, muitas vezes requer do profissional da saúde despir-se de seus preconceitos, permitir desconstruir-se para alcançar o outro em sua totalidade, principalmente indivíduos com a saúde mental prejudicada.

Nesta perspectiva, a educação em saúde permeia em todas as etapas do ciclo vital humano, visto que colabora para a promoção de saúde, qualidade de vida e Saúde Mental do indivíduo e sociedade. Cabe aos profissionais desenvolverem ações que possibilitem a autonomia individual e coletiva, apropriando-se da educação em saúde como ferramenta de relação social e educativa. Segundo Ferreira et al (2016), a educação em saúde contribui para a disseminação do conhecimento acerca de alguns cuidados que podem ser tomados para evitar algum tipo de acidente ou desenvolvimento de agravos ao indivíduo, pois busca orientar a agir de forma consciente perante a sua realidade vivida.

Ressalta-se que no campo da saúde, a compreensão do processo saúde-doença como expressão das condições objetivas de vida, ou seja, como resultantes das condições de habitação, alimentação, educação, renda, entre outros, apresenta a saúde e a doença como produções sociais, passíveis de ação e transformação, onde aponta para um plano coletivo e, não somente individual de intervenção (FALKENBERG et al., 2014).

O principal desafio da educação em saúde é estimular o desenvolvimento da consciência nos profissionais sobre o seu contexto, sendo necessário que os serviços de saúde e a sociedade revejam seus métodos utilizados, de forma que esta seja um processo participativo de todos, almejando uma educação muito mais voltada para a transformação social e mental do que para transmissão cultura (FALKENBERG et al., 2014). Portanto este estudo tem por objetivo refletir os aspectos que permeiam a complexidade do suicídio como fenômeno multidimensional e a importância da educação em saúde como ferramenta para a prevenção do suicídio.

1.2. O SUICÍDIO COMO PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

O suicídio é considerado um problema de saúde pública, já que, anualmente quase um milhão de pessoas morrem dessa forma em todo o mundo e esse número pode ser ainda maior, considerando que por ser um ato ilegal em muitos países, acaba sendo pouco reportado. No entanto, o suicídio não é priorizado devido ao grande tabu e estigma que gira em torno deste tema, o que faz com que muitas pessoas que apresentam comportamento suicida acabem não procurando ajuda, ou seja, deixam de lado. Sabe-se também que muitos serviços de saúde falham em oferecer uma ajuda efetiva para aqueles que procuram tratamento (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

Mediante esse contexto verifica-se que esta temática é de grande relevância, já que o suicídio causa prejuízos de caráter econômico e emocional, e por isso necessita receber mais atenção do governo e de outras instituições, assim como da população, para que medidas de prevenção eficazes sejam implantadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

Conhecer os métodos mais utilizados para o suicídio é importante para a formulação das medidas de prevenção, como restringir o acesso das pessoas a certos medicamentos, produtos tóxicos, armas, entre outros (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2014).

Um dos maiores obstáculos na formulação e efetividade de políticas para a prevenção do suicídio é o grande estigma que gira em torno deste tema, já que faz com que muitas pessoas evitem procurar ajuda e pode afetar a notificação apropriada dos casos de suicídio (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

Melhorar o entendimento que a população tem a respeito da gravidade e riscos do comportamento suicida é de crucial importância para a prevenção da consumação deste ato, já que medidas de conscientização tem a capacidade de gerar comprometimento e sensibilização em relação a este tema tão controverso (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

A maioria das propostas preventivas baseia-se na detecção dos fatores de risco, sem levar em conta a promoção dos fatores protetores, já que há uma escassez de dados referentes a eles (BERTOLETE; SANTOS; BOTEGA, 2010). Alguns fatores como segurança em geral, acesso a boa alimentação e serviços de saúde, períodos apropriados de descanso, vínculos afetivos, integração com um grupo/comunidade, religiosidade, ter um companheiro fixo e filhos ainda dependentes podem não só contribuir para a consolidação da saúde física e mental, mas também reduzir o impacto de fatores estressores ou doenças mentais (FERREIRA, 2014).

1.3. O SUICÍDIO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

Ao falar de suicídio, sabe-se que este constitui-se como um dos mais antigos temas que envolve a saúde do homem e a maneira como as pessoas são afetadas por ele. Historicamente, esta temática é discutida desde a Grécia antiga, mas é na Era Moderna que o suicídio tem sido tratado como um fenômeno social que engloba perspectivas sociológicas, econômicas e filosóficas. Os estudiosos vão buscar entende-lo desde a perspectiva mais individual, o ato, como também entendê-lo como produto social (RIBEIRO & MOREIRA, 2018).

Ribeiro e Moreira (2018) apontam que ao pensar o conceito de saúde, deparamo-nos com um amplo conceito, que engloba diversos aspectos, em especial os chamados determinantes sociais de saúde, com pilares na medicina, nas ciências sociais e também na epidemiologia. Desta forma, sendo a saúde diretamente interligada às questões sociais, mesmo que ainda não haja estudiosos que apontem claramente tal síntese, existe um consenso na afirmação de que o suicídio é *"uma questão individual com causas sociais."* Cescon, Capozzolo e Lima (2018) corroboram, apontando que pode-se compreender o suicídio como um fenômeno multidimensional, resultante da interação de fatores ambientais, sociais, fisiológicos, genéticos e biológicos, mas apontam que este ainda é um tema considerado tabu em muitas sociedades.

Apesar de ser um tema que diverge as opiniões e que ainda existe certa dificuldade ou até mesmo resistência de discuti-lo, o suicídio é um tema intrigante que através dos seus números vem mostrando a importância e a necessidade de ser discutido e principalmente estudado. Para Barbosa, Macedo e Silveira (2011), por muitos anos esse assunto permaneceu silenciado, camuflando um grave problema de saúde pública. Atualmente o suicídio se configura como uma das três principais causas de morte, tornando-se essencial a sua discussão dentre os campos da saúde (BOTEGA, 2014).

Em 2011 o Brasil já ocupava uma posição bastante preocupante em relação aos números de óbitos por suicídio, sendo um número que só vem crescendo ao passar dos anos. Estima-se que por ano morrem cerca de 800.000 pessoas no mundo, fazendo com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) colocasse em sua agenda global de saúde pública como um tema prioritário a ser trabalhado por todos os países (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

De acordo com a literatura, existem alguns fatores que podem ser considerados fatores de risco, como por exemplo: presença de problemas familiares, eventos estressores ou traumáticos, exposição a diferentes tipos de violência, uso de drogas, histórico de suicídio na família, pobreza, influência da mídia, questões geográficas e presença de transtornos mentais. Entende-se então que é de grande valia uma maior atenção e investimento no desenvolvimento de programas e estratégias de prevenção do suicídio, a fim de combater os fatores supracitados e dar potência aos chamados fatores protetivos (PEREIRA & BOTI,2017).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2017), 75% dos casos de suicídio ocorrem em regiões de baixa e média renda, podendo estar diretamente relacionados às questões de vulnerabilidade como violência, problemas sociais e econômicos e o não acesso às políticas públicas como serviços de saúde e educação. Teixeira (2001) corrobora com a idéia apontando que a dependência química, marginalidade e Infecções Sexualmente transmissíveis (DST's) também são fatores que auxiliam no aumento dos números, principalmente entre os jovens.

O suicídio entre jovens e adolescentes é um sinal de alarme que precisa ter atenção, visto como um processo que contrapõe a idéia da adolescência, fase essa da descoberta, de mudanças e do desenvolvimento pessoal. A ausência de informação e esclarecimentos sobre esse tema impedem muitas

vezes ações de prevenção e promoção, onde se os sintomas forem previamente detectados, o risco de morte pode diminuir significativamente (BARBOSA, MACEDO e SILVEIRA, 2011).

2. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO AO SUICÍDIO

Ao compreender o suicídio como fenômeno multidimensional, onde são diversos os fatores de risco e que os mesmos encontram-se nos mais diferentes aspectos da vida humana, a educação em saúde torna-se uma potente ferramenta no que tange a prevenção do mesmo. É notório o crescente esforço das políticas públicas no sentido de desmistificar o tabu do suicídio e encará-lo como um problema de saúde pública. É urgente pensar estudos e práticas que sejam efetivos no auxílio à redução dos números atuais. É fundamental qualificar os profissionais de saúde e principalmente conscientizar a população sobre meios de prevenção e pósvenção do suicídio, a fim de que este assunto se torne mais conhecido, e que possibilite à população uma melhor compreensão sobre as formas de preveni-lo (MULLER, PEREIRA & ZANON, 2017)

A Saúde Mental é um campo que vem se estruturando dentro das políticas de saúde, presente nos mais diversos contextos, assumindo um formato de trabalho em rede, conhecida como Rede de Atenção Psicossocial, a RAPS. Ela trabalha por meio da articulação entre os mais diversos pontos de atenção aumentando o alcance das ações relacionadas e também uma integralização do cuidado, visto que a Saúde Mental vai além de questões físicas e biológicas, mas também está relacionada às questões sociais e subjetivas do usuário, as quais precisam ser consideradas se de fato a intenção é desenvolver ações eficientes de prevenção. Pensando no aumento exponencial de transtornos mentais e na grande incidência de casos de suicídio, a educação em saúde torna-se uma grande aliada, possibilitando ações que visam a informação e participação do usuário, sua autonomia e ações que auxiliem numa maior qualidade de vida (MULLER, PEREIRA & ZANON, 2017).

Visto a complexidade do cuidado em saúde, essas ações não devem se limitar à medicalização e "patologização" do sofrimento, mas a espaços que promovam qualidade de vida aos já acometidos por algum transtorno mental e também desenvolver ações de promoção e prevenção. Em relação ao suicídio, não pode ser diferente. Existe um grande desafio por parte dos profissionais que é de desmistificar este assunto e levar informações à população, a fim de que se fortaleçam fatores protetivos e preventivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que mesmo cercada por um tabu, a temática do suicídio necessita ser discutida. Pensar a educação em saúde nos mais diversos contextos públicos traz à tona a importância de falar sobre, visto que ao conseguir reconhecer sinais ou sintomas que sinalizam a ideia, planejamento ou mesmo a tentativa de suicídio, a probabilidade de evitar a tentativa e o suicídio de fato é alta.

Muitas pessoas não discutem e não sabem como prevenir o suicídio, bem como onde procurar ajuda, sendo urgente pensar ações que permitam viabilizar esse conhecimento à sociedade. Cabe aos profissionais de saúde criarem espaços de discussão e reflexão sobre o suicídio, levando à população informações essenciais que possibilitem a promoção de Saúde Mental.

Fornecer educação em saúde para a população, especialmente para os professores e seus alunos é de crucial relevância, já que desta forma é possível desmistificar muitas ideias erradas sobre o ato suicida e estimular a busca pelo conhecimento e promoção da Saúde Mental. Portanto, durante o período escolar muitos fatores como bullying, desestruturação familiar e estresse podem influenciar no desenvolvimento do comportamento suicida, o que faz com que seja de suma importância que os educadores saibam reconhecer logo no início os sinais de ideação suicida, tornando possível a realização de medidas cabíveis para a prevenção do suicídio.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, T.F.K; AMENDOLA, F; TROVO, M.M. Tecnologias Relacionais como Instrumentos para o Cuidado na Estratégia Saúde da Família. Revista Brasileira de Enfermagem [internet], 70(5):1032-9, 2017.

[2] BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Rede de Atenção Psicossocial. Governo Federal. Disponivel em www.saude.gov.br/saudemental. Acesso em 25 de maio de 2016.Brasília, 2013.

[3] BARBOSA, F.O.; MACEDO, P. C. M.; SILVEIRA, R. M. C. Depressão e o suícido. Rev. SBPH, Rio de Janeiro , v. 14, n. 1, p. 233-243, jun. 2011. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151608582011000100013&lng=pt&nrm=iso>.

[4] BERTOLETE, J. M.; SANTOS, C. M.; BOTEGA, N. J. Detecção do risco de suicídio nos serviços de emergência psiquiátrica. Rev. Bras. Psiquiatr. [Internet]. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516- 44462010000600005&lng=en. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462010000600005>. Acesso em: 06 jun 2019.

[5] BOTEGA, N.J. Comportamento suicida: epidemiologia. Psicologia USP. São Paulo, 2014.

[6] CESCON, L. F.; CAPOZZOLO, A. A.; LIMA, L. C. Aproximações e distanciamentos ao suicídio: analisadores de um serviço de atenção psicossocial. Saude Soc., São Paulo, v. 27, n. 1, jan. 2018.

[7] CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Prevenção ao Suicídio: desafios para a Psicologia e a saúde pública. Brasília, 2017.

[8] GADELHA, C.A.G. et al. Saúde e territorialização na perspectiva do desenvolvimento. Ciência e Saúde Coletiva, v16, n.6, p.3003-3016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000600038>. 2011.

[9] FERREIRA, C.L.B. Trajetória do Acompanhamento em Saúde Mental dos Pacientes após o Atendimento na Unidade de Emergência por Tentativa de Suicídio. Florianópolis, 2014.

[10] FERREIRA, Ailson Darlan Sales; COSTA, Ellyda Fernanda Lopes; FARIAS, Karol Fireman de; BEZERRA, Rubens Pereira; DANTAS, Tiago Ferreira; ZACARIAS, Vinicius Silva. História da educação em saúde e seus modelos de prática impostos à sociedade. Diversitas Journal. V.1, N1 (jan./abr. 2016) 48-54p.

[11] MENDES, E.V. Redes de atenção à saúde. Belo Horizonte: Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, 2009.

[12] MULLER, Sonia de Alcântara; PEREIRA, Gerson; ZANON, Regina Basso. Estratégias de prevenção e pósvenção do suicídio: Estudo com profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial. Rev. Psicol. IMED, Passo Fundo , v. 9, n. 2, p. 6-23, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jun. 2020. http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1686.

[13] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Preventing Suicide – A global Imperative. Geneva: WHO; 2014.

[14] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Public Health Action for the Prevention of Suicide – A Framework. Geneva: WHO; 2012.

[15] PEREIRA, Camila Corrêa Matias; BOTTI, Nadja Cristianne Lappann. O suicídio na comunicação das redes sociais virtuais: Revisão integrativa da literatura. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, Porto , n. 17, p. 17-24, jun. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jun. 2020. http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0179.

[16] PRIGOL, A.P.; BARUFFI, L.M. O Papel do Enfermeiro no Cuidado à Puérpera. Revista de Enfermagem UFSM, 7(1):1-8, Janeiro/Fevereiro, 2017.

[17] Ribeiro, J.M. & Moreira, M.R. (2018). Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil. Ciência saúde coletiva [online], 23(9), 2821-2834.

[18] SICOLI, J.; NASCIMENTO, P. R. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. Interface (Botucatu) [online]. Vol.7, n.12, pp.101-122. 2003.

[19] TEIXEIRA, C.M.F.S. A escola como espaço de prevenção ao suicídio de adolescentes - relato de experiência. Goiania, 2001.

Capítulo 18

Educação não formal: A interação como processos de inclusão na formação cidadã da juventude

Max Andrey Barbosa dos Santos

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo mostrar quão importante é, um jovem começar a refletir sobre seu papel enquanto cidadão por meio das atividades do PJA, enquanto um espaço que possibilita a sociabilidade, socialização através da interação, agregando à sua vida novos conceitos, apropriação de seu papel, identificação onde vive, ampliando horizontes pelas oportunidades criadas em uma oficina de cidadania. Tal oficina ocorreu através do Programa Projovem Adolescente (PJA) - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Valença RJ (SCFV), cidade localizada na Região Sul, do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras Chave: Cidadania, educação não formal

1. INTRODUÇÃO

A inclusão social é tratada como um problema de difícil solução, muitas bandeiras tem sido levantadas por órgãos não governamentais, os quais alertam para a contradição da sociedade capitalista que tem um discurso diferente da prática.

Essa mesma sociedade que exclui é a mesma que também prática o assistencialismo, fazendo de conta que estão querendo incluir a todos pela caridade. No entanto, inclusão social se constrói em um processo contínuo, o qual se baseia na educação de qualidade e na valorização do ser humano na geração de oportunidades iguais em busca da cidadania.

Inclusão é tornar todos iguais nos direitos e deveres, para que o cidadão possa construir sua cidadania e não viver dependente de migalhas e sendo colocando à margem da sociedade.

Esse tema se tornou de grande relevância, pela inquietude de ver as mazelas após a experiência vivenciada no Programa Projovem Adolescente (PJA) - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Valença RJ (SCFV), cidade localizada na Região Sul, do Estado do Rio de Janeiro.

Dentro das oficinas oferecidas, a de cidadania é a base do Programa pois age na vida dos jovens e foi estruturada a partir das informações dos cadernos do Projovem Adolescente. Apresentada como "Juventude e Direitos Humanos e Socioassistenciais", tem como objetivo desenvolver os conceitos de direitos humanos e sociais relacionando-os à formação da cidadania, a fim de contribuir para o autoreconhecimento do jovem e o reconhecimento do outro na construção das condições de convívio e de trabalho coletivo.

Assim, a Educação Social consiste numa forma contínua de desenvolvimento do indivíduo para que este participe ativamente na comunidade. Educação Social é aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que o envolve, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador como do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do ambiente ou criando, por fim, novas alternativas. Assim, a Educação Social possui a finalidade de formar cidadãos livres e conscientes dos seus direitos e dos seus deveres.

No que diz respeito às políticas públicas de juventude, um de seus desafios é combinar projetos e ações que assegurem igualdade de direitos da cidadania; valorização da diversidade juvenil por meio de ações afirmativas e respostas às demandas que dizem respeito à atual condição juvenil. A conjugação destes aspectos exige uma nova maneira de olhar - um novo paradigma – sobre as vulnerabilidades e potencialidades dos diferentes segmentos da juventude brasileira.

2. PROBLEMATIZAÇÃO / JUSTIFICATIVA

Ao analisar como se dá a educação social na sociabilidade, socialização e a interação como processos de inclusão, pode-se perceber como a juventude é o nosso presente/futuro cidadão em sua maioria excluídos e apáticos de suas responsabilidades, por alguns motivos:

- A inclusão social e escolar está sendo prejudicada pela ausência do jovem atuando de forma pró ativa em sua comunidade, mesmo que às vezes, ele já se sinta "marginalizado" e por esse motivo já se coloca à margem de tudo, como um ser incapaz;
- Existe também a alienação em relação às atitudes e hábitos cotidianos na escola e na vida social;
- Falta disponibilidade de tempo livre construtivo e criativo do jovem para participar de atividades salutares e interesse em participar do Projovem;
- Falta consciência juvenil em relação à importância do cuidado com o seu corpo, sua saúde, sua comunidade, interrupção dos estudos, falta estímulo para o retorno ao estudo e depressão (vista como doença do século);
- As violências contra as pessoas e a indiferença entre as gerações (falta de vínculos afetivos e valores);
- A escola "falha" em não oferecer uma política permanente de cidadania com informações sobre adolescência, a homossexualidade, o respeito ao próximo e consigo mesmo, os direitos e deveres

dos cidadãos, o uso das drogas, a participação da família na vida escolar e a conservação do meio ambiente.

É fundamental não desistir desses jovens, pois como queremos um país melhor e uma cidade melhor, é pertinente tê-los envolvidos nas oficinas do Projovem para conscientizá-los a ser e ter um futuro mais promissor, por meio das tecnologias modernas da informação, uma conscientização a respeito da cidadania e dos hábitos e atitudes, no âmbito da comunidade escolar e no cotidiano. Abordar o tema interdisciplinarmente entre as oficinas, na digitalização de textos, sons, imagens, além de discutir, criticar e contextualizar diversos assuntos sociais tais como: a gravidez na adolescência, a homossexualidade, o respeito ao próximo e consigo mesmo, o uso das drogas, a participação da família na vida deles e o meio ambiente. Assim certamente, haverá êxito se falarmos a mesma língua, se focarmos em assuntos de interesse individual e coletivo atual, proporcionando algo lúdico em suas vidas e melhorando sua baixa autoestima.

3. QUESTÃO DE PESQUISA

Analisar como se dá a educação social na sociabilidade, socialização e a interação como processos de inclusão na formação cidadã da juventude.

4. OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar quão importante é, um jovem começar a refletir sobre seu papel enquanto cidadão por meio das atividades do PJA, enquanto um espaço que possibilita a sociabilidade, socialização através da interação, agregando à sua vida novos conceitos, apropriação de seu papel, identificação onde vive, ampliando horizontes pelas oportunidades criadas nessa oficina de cidadania, tornando-o protagonista real de sua trajetória jovem cidadã.

Este trabalho é, contudo, alcançado ao estar intimamente ligado a uma perspectiva educativa e distanciado do registro assistencialista. Neste sentido, ganha cada vez mais consenso a expressão “profissionais do trabalho social e educativo”.

5. BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

5.1. MÉTODOS

A narrativa memorialística é imprescindível no desenvolvimento deste trabalho, pois se originou da experiência com o programa em questão. Para tal, dialogou-se com Smolka (2000, p. 166) através da obra: “A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural”, principalmente, para utilizarmos os registros do caderno de campo que tem anotações referentes às oficinas de cidadania e de reuniões de equipe, considerando os jovens como “sujeitos de direito”, evitando generalizações frágeis que produzem o entendimento de que a juventude é uma faixa etária problemática (seja como principal vítima dos problemas socioeconômicos do país, seja como expressão maior do individualismo consumista do mundo atual).

Como “sujeito de direitos”, universais e específicos, a juventude não só refletirá a sociedade, mas está desafiada a reinventá-la. Compreender estas especificidades é essencial para a elaboração e implementação de políticas públicas de juventude. Assim como tantos brasileiros a necessidade que se tem de investimento de políticas públicas que assegurem os direitos sociais garantidos em nossa constituição.

5.2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A fundamentação teórica deu-se em diálogo com os autores Mello e Teixeira (2017, p. 89) e Araújo (2009, p. 54), bases teóricas fundamentais para a compreensão dos conceitos de interação, sociabilização e socialização, e cruciais para o entendimento dos processos vivenciados pelos sujeitos do Programa. Analisa muitas recordações absorvidas não são nossas, mas relatadas por nossos familiares e futuramente relembradas por nós. Leva-nos a compreender que a memória, a lembrança, e a recordação, são compartilhadas e construídas em conjunto, asseverando o fator social preponderante em sua construção. A recordação está ligada a significação, algo que de certa forma teve um real valor, algo subjetivo. Cada

memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. O grupo é visto como um suporte da memória e se nos identificamos com ele e fazemos nosso o seu passado. É preciso estar sempre trocando, comunicando e recebendo impressões de forma que as lembranças sejam preservadas.

6. O PROJOVEM ADOLESCENTE (SCFV)

O referido programa apresenta-se como um serviço socioeducativo de proteção básica, inserido na Política de Assistência Social (PNAS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Visa trabalhar em conjunto com o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), tendo como objetivo principal complementar a proteção social à família, dando apoio direto aos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias que são beneficiárias do Programa Bolsa Família, e também aos vinculados ou egressos de programas e serviços de proteção social especial, ou que se encontrem em medidas de proteção ou socioeducativas de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, com exceção dos que se encontram em cumprimento de medida de internação e provindas de situações prioritárias.

Para que o SCFV possa atender a todos que dele necessitam, é necessário encontrar e cadastrar no 'CadÚnico' as famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social e inserir com prioridade nos serviços os membros dessas famílias que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Inserir com preferência o público prioritário definido na Resolução CIT nº 01/2013, sem excluir do SCFV os usuários que já participam dos grupos, mesmo que esses não apresentem perfil definido como prioritário.

Neste entendimento, é importante lembrar que o SCFV é aberto para todos que dele necessitem. Consideram-se público prioritário para a meta de inclusão no SCFV crianças e, ou adolescentes e, ou pessoas idosas nas seguintes situações: em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); crianças e adolescentes em situação de rua; vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

Ao pesquisar e buscar aprofundar tais conceitos, Araújo (2019, p. 36) surgiu então a possibilidade de dialogar com minha experiência no Projovem Adolescente (PJA) e analisar as contribuições sociais que o Programa vem oferecendo enquanto política pública, através das aquisições de saberes e transformações que tem proporcionado aos jovens e adolescentes da cidade de Valença RJ.

7. O PROJETO PEDAGÓGICO

As diretrizes metodológicas das ações socioeducativas são elaboradas com base em de três eixos estruturantes (Convivência Social, Participação Cidadã e Mundo do Trabalho) que tem por objetivo desenvolver integralmente os adolescentes e jovens, nas mais diversas dimensões de sua vida, buscando orientar também as vivências na família, na escola, na comunidade e na sociedade.

Esses três eixos estruturantes vão ser articulados e integrados a seis temas transversais, onde os seus conteúdos e as atividades teóricas e práticas poderão ser desenvolvidas possibilitando a elaboração das ações socioeducativas.

Já as diretrizes metodológicas das ações socioeducativas são elaboradas com o objetivo de desenvolver integralmente os adolescentes e jovens, orientando suas vivências na família, na escola, na comunidade e na sociedade. Segundo o *Coletivo Questionador*:

> Os temas transversais, articulados entre si e integrados pelos eixos estruturantes, seguiram as diretrizes concebidas no Traçado Metodológico, fundamentadas em dimensões metodológicas e princípios orientadores, visando tanto ao desenvolvimento das ações socioeducativas, quanto ao trabalho a ser realizado com os jovens pelo Orientador Social e demais profissional.

De acordo com as orientações do Caderno do Orientador Social, são sete as dimensões metodológicas, a saber: A *dimensão dialógica,* A *dimensão reflexiva,* A *dimensão cognitiva*, A *dimensão afetiva*, A *dimensão ética,* A *dimensão estética e* A *dimensão lúdica* que pressupõe o estímulo das individualidades e potencialidades humanas, valorizando o jeito de ser do jovem.

7.1. OFICINA DE CIDADANIA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO, SOCIABILIDADE E SOCIALIZAÇÃO

No desenvolvimento do Programa usa-se um caderno de campo no qual se anotam as pesquisas feitas sobre os temas e conceitos que irão ser trabalhados nas oficinas de cidadania e as ações que serão postas em prática, assim como a avaliação sobre o alcance dos objetivos traçados no planejamento das ações e a necessidade de uma eventual adaptação para melhoria das atividades**,** bem como os questionamentos e as impressões deixadas pelos participantes.

Este caderno é de total importância na construção do registro, pois como uma narrativa memorialística, o caderno se apresenta como algo palpável que é consultado, ajudando a reviver as memórias sobre o período em questão. Bem como ressalta Smolka (2000, P. 166):

> A arte de memória é como uma escrita interna... Os locais são como tábuas de cera ou *papirus*, as imagens como letras, o arranjo e a disposição de imagens, como o script, e a fala, a recitação, como a leitura... Os lugares permanecem na memória e podem ser usados novamente, muitas vezes.

Com base nesses argumentos, buscou-se construir um texto narrativo que parte da descrição das experiências vivenciadas no Projovem. O auxílio do caderno de campo é fundamental, pois dará a orientação para o desenvolvimento das informações descritas aqui, ajudando a reviver as memórias mais relevantes, para a construção desse texto. Para tal, tomou-se Smolka (2000, P. 193) para a realização desse trabalho:

> A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história.

A primeira anotação relevante no caderno de campo foi a realização de uma pesquisa sobre cidadania. Esta oficina tem o objetivo de expandir os olhares dos jovens, ampliando suas possibilidades no seu desenvolvimento social e pessoal, incentivando-os a buscar novos caminhos e rumos, que lhe possibilitem alcançar os objetivos que estes traçaram para um futuro próximo. Mostrar, apesar da situação precária, que eles encontram na atualidade meios para que os mesmos consigam superar as dificuldades e vencer as intempéries da vida, podendo lograr êxito em seu futuro profissional. Além disso, as oficinas visam chamá-los para participar da construção de uma sociedade que possa desenvolver de forma sustentável, justa, solidária e pacífica. Não se resume a oferecer informações sobre cidadania, mas, oportunizar um espaço de diálogo e trocas onde os jovens sejam capazes de compreender que para ser cidadão é imprescindível que eles assumam novas atitudes e comportamentos na relação com os colegas, vizinhos e comunidade. Neste entendimento, vale ressaltar que tudo no Projovem é trabalhado de forma integrada, visando o crescimento integral do jovem.

O conceito de 'cidadão' está ligado às questões de direitos e deveres, de direitos políticos e, também, à nacionalidade. "Onde se trabalhavam também os diversos órgãos sociais responsáveis por fazer que "que todos" tenham acesso aos seus direitos básicos".

Por exemplo, uma ação básica e muito útil refere-se à importância da documentação. No que tange às informações coletadas nos coletivos, percebeu-se que a maioria dos jovens não tem a documentação completa. Notou-se também que grande parte dos participantes possuía apenas certidão de nascimento; e que os mesmos ainda não possuíam o RG, o CPF, a Carteira de Trabalho e, principalmente, o Título de Eleitor.

Após a exploração de vários aspectos da identidade dos jovens, foi também importante tratar de um aspecto que confere à 'individualidade perante as autoridades': os documentos de identificação pessoal. O registro civil de nascimento é grátis. É um direito de a criança tê-lo, e é um dever dos pais buscá-lo. A certidão de nascimento possibilita, no futuro, a confecção de outros documentos muito importantes, entre eles, a Carteira de Identidade, a Carteira de Trabalho e o Título de Eleitor. Estes documentos são as portas para o exercício da cidadania.

Outra ação importante tratou sobre os direitos e deveres do cidadão. Seu objetivo foi o de trabalhar e compreender onde se enquadram os direitos e deveres dos atores sociais. Em suma, entender nosso papel enquanto 'cidadãos', como sujeitos sociais, das instituições como: igrejas, escolas, sindicatos, empresas e dos movimentos sociais na construção e no fortalecimento dos direitos sociais, buscando construir assim, novos conceitos através das experiências que surgem nas trocas de informações.

Uma terceira ação teve como título "Quem tem direito a assistência social?". O objetivo desta foi trabalhar com os jovens algumas instituições existentes que têm como finalidade assegurar os direitos sociais de uma parcela da população que se encontra em vulnerabilidade social, ou seja, aqueles que não têm assegurados uma renda financeira, capaz de suprir seus direitos mais básicos, como moradia, educação e até mesmo, o direito de ir e vir por motivos distintos.

Perguntamos aos nossos adolescentes e jovens sobre: "O que me torna uma pessoa que tem identidade própria, diferente das outras pessoas?" - a ideia foi levar os jovens a refletirem sobre si mesmos. Seus gostos quanto à comida, música, atividades, gosto por animais; sua participação em grupos - de lazer, de debate de temas, de política, de religião - suas habilidades físicas, talentos artísticos; composição da família; seus atributos e características que mostram como eles se colocam no mundo.

É oportuno ressaltarmos ainda que, falar do 'Projovem' é falar também da educação de Jovens e Adultos, por vários motivos. O Serviço, em comento, destina-se a jovens que tiveram direitos sociais negados, inclusive, o direito à educação, devido às questões políticas, sociais, econômicas e, também, culturais. O SCFV, portanto, tem como um de seus objetivos precípuos, atender a esta camada da população que, historicamente, vem sofrendo com preconceitos e discriminação; o que já reduz muito às possibilidades de um futuro promissor para esses jovens e adolescentes.

Além disso, o SCFV traz em si, a responsabilidade de uma educação social, buscando orientar e preparar seus participantes para além dos limites escolares, incentivando a busca por uma vida com dignidade e valores sociais, mostrando os direitos sociais que podem oportunizar uma vida mais humana e com maior dignidade possível.

Neste sentido, o Projovem surge no meio de um movimento de ressignificação da educação popular, onde rompe a separação entre a educação formal, não formal e informal, em um processo que busca formar mais do que pessoas, mas cidadãos conscientes capazes de compreender as mais diversas formas de organização social.

Para Sales (2014, p. 46) e Paiva (2014, p. 50):

> (...) ressignifica-se a educação popular na sociedade contemporânea latino-americana, rompendo a separação entre educação formal, não formal e informal, e (re)construindo a educação popular como uma aposta para toda a sociedade em diferentes espaços, nas esferas micro, média e macro de poder[...].
>
> À educação cabe, então, ancorada em modos de vida e saberes que não mais podem estar restritos aos grupos a que pertencem, enlaçar-se complexamente, reinventando-se, à diversidade de expressões da variedade de sujeitos no mundo.

Acredita-se que o Projovem seja um espaço de interação, pois nele acontecem diversas atividades onde há contato direto entre os indivíduos envolvidos, possibilitando aprendizados diversos. Através dessa interação é que se tem a possibilidade de socialização e sociabilidade.

7.2. DOS CONCEITOS DE SOCIALIZAÇÃO VERSUS SOCIABILIDADE VERSUS INTERAÇÃO

Neste tópico, endossamos as palavras do grande educador Ruben Alves, lembrado por Rogoff (1998, p. 92), que diz: "A aprendizagem é uma função do viver. A gente aprende para sobreviver e para viver melhor, com alegria. Mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com o seu meio. Por isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar". Neste contexto, a aprendizagem vai acontecer num ambiente favorável onde todos os pressupostos estejam dispostos em conjunto para facilitar e promover este processo. Neste sentido, os pontos a serem trabalhados estão devidamente concatenados e planejados no âmbito do Programa Projovem, objeto de nosso estudo.

Vale destacar os conceitos chaves de nosso discurso, uma vez que estes se entrelaçam e se unificam para compor o corpo estrutural do trabalho em comento. Quando falamos de relações interpessoais e sociais,

em grupo de indivíduos que se reúnem para um propósito, entre outros pontos, estamos falando de indivíduos que se submetem às relações sociais do dia a dia na luta pela convivência entre pares e, principalmente, entre distintos. O homem é, por natureza, um ser social, não foi feito para viver só. Ao contrário, é um individuo convivendo com pessoas iguais e/ou distintas a ele, entre as mais distintas variáveis, como cultura, religião, ideias, tipos físicos, estruturais, localidades, gostos, regras etc. todos estamos sujeitos ao produto das relações sociais.

De forma objetiva, o Dicionário Aurélio, nos traz as seguintes definições destes contextos, abaixo descritos:

Como socialização, Ferreira (2004, P. 36) conceitua:

> Socialização. [De socializar + ção.]. Substantivo feminino. 1. Ato de pôr em sociedade. 2.Extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. 3. Sociol. Desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados. 4. Sociol. Processo de integração mais intensa dos indivíduos no grupo.

A socialização nos remete ao verbo 'socializar', que significa: "Sociabilizar: [De sociável + izar, seg. o padrão erudito.]. Verbo transitivo direto. 1.Tornar sociável; socializar. 2.Reunir em sociedade. Verbo pronominal. 3.Tornar-se sociável; socializar-se".

A sociabilidade na definição do Dicionário Aurélio, diz respeito a:

> Sociabilidade: [De sociável + -(i)dade, seg. o padrão erudito.]. Substantivo feminino. 1. Qualidade de sociável; 2.Tendência para a vida em sociedade; socialidade. 3. Maneiras de quem vive em sociedade. 4. Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca. Sociabilidade.

Para Mello (2017, p. 158), Vygotsky define o sujeito tem a necessidade de um 'outro sujeito' para existir como ser, "ele não é apenas mais um elemento, pois, é capaz de pensar, se comunicar, agir e colaborar no meio em que vive. Ou seja, ele determina que o contexto é dinâmico e que o ser não é passivo no ambiente, porém em alguns momentos ele precisa de uma intervenção para aprender".

> O conceito de *apropriação participatória*se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição, segundo Rogoff (1998, p. 126).

Desta forma, a interação de indivíduos disposta em um processo, projeto, ou através de uma rede, entendemos que resultará em distintos níveis de interação e aprendizagem, variando, tão somente, de um indivíduo para o outro: "o processo de aprendizagem vai se efetivando natural e gradativamente, os sujeitos podem aprender uns com os outros sem mesmo se dar conta deste processo" Quaresma (2017, P. 176). Neste caso, o ganho é mútuo, pois a interação proporciona ganhos a todos os participantes. Acontecendo de forma ampla, atingindo o grupo como um todo. Ou seja, a interação dos indivíduos é um resultado decorrente da estimulação destes.

Em sociedade, temos alguns requisitos básicos de classificação, como as funções gerais da sociedade, que são: comunicação, interação, comportamento e estratificação. E, as suas funções específicas, como ressalta Quaresma (2017, P. 108): "renovação, socialização, função econômica, administração política, função religiosa e de recreação". Ora, todas estas funções foram e são desenvolvidas e praticadas no âmbito das atividades pedagógicas do Projovem, dispostas nas suas mais variadas atividades. Se a sociedade é um sistema social especial dentro da população, logo, o Projovem, objeto de estudo de nosso trabalho, é um subsistema deste sistema social, pois contempla todos os predicativos aqui elencados.

Assim, as lutas pela expansão do direito de acesso visando a inclusão social e as análises sobre as políticas adotadas neste sentido demonstram a relevância do debate e a necessidade de intervenções para provocar mudanças no quadro das desigualdades sociais entre a juventude cidadã.

REFERÊNCIAS

[1] ARAUJO, L.. Sociabilidade. Recanto das Letras. Código do texto: T1592646, 2009. Disponível em:<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1592646>. Acesso em: 03 mar. 2019.

[2] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Socialização.Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

[3] IÓRIO, Leoni. Valença de Ontem e de Hoje. 1. ed. Valença, Rio de Janeiro: Valença, 1969.

[4] MARTINS, J. C.. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.Vol. XXVIII.PortoAlegre:Ideias, 1999.

[5] MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de.; TEIXEIRA, Adriano Canabarro Teixeira. A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: IXANPED SUL A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: 2012.Disponível em: <http://www.anpesul.br.06_03_38_6-7515-1-pb.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

[6] QUARESMA, Adriane Helena Dutra.; MELLO, Silvia Natália de.; WEBER, Vera Beatriz Pinto Zimmermann. As relações de interação/identidade e o processo de socialização na educação infantil. Revista Setrem - Ano IX nº16 JAN/JUN 2010 ISSN 1678-1252. Disponível em: <http://www.strem.com.br/download/noprofile>. Acesso em: 02 abr. 2017.

[7] ROGOFF, B.. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo.. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
SALES, S. R.; PAIVA, J..As muitas invenções da EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / EducationPolicyAnalysisArchives, n. 25, v. 1, maio, pp. 01-17, 2014.

[8] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educação & Sociedade. (Impresso). Campinas, São Paulo: ano XXI, vol. 01, n.71, jun., pp. 166-193, 2000.

[9] SOARES, F.L.R. Resenha: Memória e Sociedade: Lembranças de Velho. Revista Mosaico. 2018 Jan./Jun.; 09 (1): 50-52.

Autores

AUTORES

ADÃO ROBERTO XAVIER LIMA

Formado em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-Graduado em Estudos Bíblicos no Antigo Testamento - UniCesumar

ANA CAROLINA GODINHO DE LACERDA

Mestre em Design, Inovação e Sustentabilidade na Universidade do Estado de Minas Gerais (2015/2017). Linha de pesquisa:Design,Cultura e Sociedade.Orientador: de Rita de Castro Engler,PhD.Projeto:"Um estudo sobre o reaproveitamento de resíduos através de redes de Design".Bolsista do PPGD/UEMG, agência financiadora: CAPES. Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009/2014) .Trabalho Final de Graduação: "Oficina de Jeceaba, o reciclar de uma cidade". Orientador: Leonardo Pereira.É especializada em Gestão de Projetos pelo Instituto de Educação Tecnológica -IETEC (2014).Orientador:José Fernando Pereira Júnior. Atualmente é membro do Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design/ UEMG - CEDTec,laboratório membro da Rede DESIS (Design for social innovation and sustainability) e da Rede LeNSin (International Learning Network of networks on Sustainability). No Centro atua em projetos de pesquisa e extensão em quatro linhas de pesquisa:Design,Inovação; Tecnologia e Design Inclusivo e Tecnologia Social; Design Identidade e Território; e Território,Tradição e Inovação. Atuou como professora convidada na Escola de Design/UEMG nas disciplinas optativas "Fundamentos da tecnologia Social" (2016) e "Design, Identidade e Território" (2017). Co-fundadora do empreendimento de impacto socioambiental Zoto Design (criada em 2016, fruto da dissertação de mestrado) que oferece consultoria para empresas que descartam resíduos com potencial de reuso. Atualmente (2018/2019) a Zoto atua em uma consultoria junto a Mineradora Ferrous Resources do Brasil. Coordenadora do Núcleo de Ciências Exatas da FIMCA Vilhena/RO e docente nas Engenharias Civil, Mecânica e Elétrica (2019).Membro do NDE das Engenharias da FIMCA Vilhena/RO (2019).

ANA CAROLINE DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA (2020). Participou como bolsista do Projeto de Ensino Intitulado: "Laboratório interdisciplinar de Produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis e o uso de tecnologias assistivas com alunos com deficiência da Educação Básica", financiado pelo Programa de Apoio à Projetos de Intervenção Metodológica-PAPIM - 2017. Atuou como bolsista do Projeto de Ensino intitulado: "Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica", financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) - 2018/2019. Tem interesse nas áreas: Educação Especial. Currículo e formação de professores.

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER

Doutora em Educação Escolar pela Unesp Júlio de Mesquita; Mestre em Educação pela UMESP, Pedagoga pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Possui Especialização em Educação a Distância e Psicopedagogia. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Assessora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, membro do NEABI, Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da UFPB. Professora da UAB/UFPB, do curso Letras Libras. Pesquisadora e Extensionista na área de inclusão e estudos étnico-raciais. Já publicou vários artigos na área de inclusão e estudos etnico-raciais.

ANA PAULA XAVIER RAVELLI

Doutora em Enfermagem. Professora Associada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Departamento de Enfermagem e Saúde Pública/DENSP. Coordenadora em exercício do Colegiado do Curso de Enfermagem. Coordenadora da Residência em Enfermagem Obstétrica pelo Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais HURCG.

AUTORES

ANA RITA GONÇALVES RIBEIRO DE MELLO

Licenciada em Educação Física. Especialista em Educação Especial. Mestre em Ensino de Ciências (PROPEC/IFRJ). Docente de Educação Especial no município de Mesquita/RJ.

ANTONIO VIRGINIO MARTINS NETO

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN), além de graduado em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pós graduado em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando no Programa em Inovação em Tecnologias Educacionais (UFRN).

BEATRIZ PEREIRA

Prrofessora catedrática da Universidade do Minho e doutora em Estudos da Criança mestre em Ciências da Educação, UTL, FMH e licenciada em Educação Física pela UP. É professora dos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de Educação e é membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), financiado pela FCT. Foi Diretora do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, orientou mais de 20 teses de doutoramento e é autora de inúmeros artigos e capítulos.

CAMILA DA SILVA EIDAM DE LIMA

Psicóloga, Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela UNICENTRO.

CARLOS DIOGO MENDONÇA DA SILVA

Possui graduação e mestrado acadêmico em FILOSOFIA pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Tem interesse em estudos sobre Filosofia Francesa Contemporânea, Bergsonismo, Existencialismo, Fenomenologia, Ontologia. Bacharel em PSICOLOGIA (ESTÁCIO - FIC), Formação em Psicoterapia Junguiana - LABIRINTO Laboratório de Individuação e Reintegração da Totalidade). Concentra interesse de estudo com foco nos seguintes temas: Clínica Junguiana, Psicopatologia Junguiana, Psicologia Pós-Junguiana, Mitologia, Epistemologia das Psicologias, Psicologia Social, Gênero e Sexualidade, Sofrimento Psicossocial, Saúde Mental, Proteção Social e Direitos Humanos.

CAROLINE D'HANENS

Graduanda de medicina na Faculdades Pequeno Príncipe, estágio no Erasmus-MC Sophia Children's Hospital na Holanda, co-fundadora da Liga Acadêmica de Cardiologia das Faculdades Pequeno Príncipe - LiCardio.

CAROLINE MARIA ALLEIN

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Internacional (2017). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pós-Graduada em Educação Ambiental pela Faculdade São Braz. Mestranda em Agroecossistemas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Iguaçu.

CEZAR AUGUSTO ROMANO

Graduado (Ago/1977) em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Licenciado (Dez/1990) no Curso de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com mestrado (Nov/2000) e doutorado (Fev/2005) em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Professor Titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) onde atua desde Set/1979. Foi Diretor-Geral do Campus Medianeira da UTFPR (Dez/1992 a Ago/1996) e Vice-Reitor da UTFPR (Ago/1996

AUTORES

a Fev/2002). Diretor-Geral do Campus Curitiba (Jan/2014 a Dez/2017). Conselheiro Eleito do Conselho Universitário (COUNI) da UTFPR de Nov/1995 a Out/1999 e de Mar/2010 a Fev/2018 e do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) de Mar/2010 a Dez/2017. É Professor Permanente do Programa de Pós-Gr adua&cce dil;ão em Engenharia Civil (PPGEC), do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade Ambiental Urbana (PPGSAU) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP). Atua nas áreas de estratégia, planejamento, gestão, qualidade e inovação com foco na produtividade organizacional.

CINTIA RIBEIRO DE JESUS

Graduada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Caraguatatuba (IFSP Caraguatatuba).

CLÉIA MARIA ALVES

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN (2019); Especialista em Metodologia do Ensino pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras Paraíba (2006); Graduada em História (licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2003). Tem experiencia na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História,História Local, História Oral, Memória e Práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente é professora da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte e atua como coordenadora da área de Ciências Humanas do Programa de Ensino Integral em Currais Novos/RN.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação - Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS. Assessora do Comitê de Artes e Letras da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS). Coordenadora dos grupos de pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, registrados CNPq, vinculados à UERGS.

DANIELLE MARIANO MARTINS

Graduada em Letras LIBRAS (UFPB) e em Pedagogia (DOCTUM), Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva (FABRA). Possui experiência como professora bilíngue e intérprete de LIBRAS, atualmente exerce o cargo de professora colaboradora das ações inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Cariacica – ES.

DIEGO VIANA MELO LIMA

Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Acre (2005), e mestre em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais na Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Ecologia, Zoologia e Bioestatística. A Principal linha de pesquisa é a ecologia de sistemas aquáticos e invertebrados bentônicos. Atualmente pertence ao quadro efetivo do Instituto Federal do Acre - IFAC - onde exerce o cargo de docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no curso superior de Ciências Biológicas.

EUSTÁQUIO JOSÉ MACHADO

Possui graduação em Matemática pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (1986), mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (2006) e doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (2010).

AUTORES

Atualmente é professor Associado III na Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área Probabilidade e Estátística, com ênfase em Análise de dados e Experimentação.

FABIANE ARAUJO CHAVES

Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Especialista em Ludopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAVENI, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

FERNANDA BONILLA COLOMÉ

Mestranda em Ensino nas Ciências da Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe, residência médica em Pediatria do Hospital Evangélico, residência médica em Neuropediatria do Hospital Pequeno Príncipe, graduada em Medicina da Universidade Luterana do Brasil.

FERNANDA NEVES IADOCICCO

Mestra em Administração Pública pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), MBA em Marketing pela Universidade Cândido Mendes, graduada em Administração pela FAPESP. Lecionando há 26 anos no ensino Técnico e Tecnológico, atua como docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e atualmente coordena o curso Técnico de Administração do Campus de Presidente Epitácio.

FRANCISCA DE MOURA MACHADO

Doutora em Educação pela Universidad De La Empresa-UDE / UFSCar-SP; Mestre em Psicopedagogia pela Universidade Sul de Santa Catarina - UNISUL/SC; Especialização em Psicopedagogia Diferencial Diferenças na Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-RJ; Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Ouro Fino - MG; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC/AC. Atualmente é pesquisadora do Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudo das Culturas Amazônicas do Acre - INEC; Professora do Instituto Federal do Acre / IFAC; professora no curso de graduação do Centro Universitário UNIMETA; Professora no Curso de Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Faculdade Euclides da Cunha em Rio Branco-Acre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, Metodologias Ativas, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Formação Docente, Legislação e Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas na Deficiência Intelectual, Deficiência Múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autismo - TEA.

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Possui graduação em História (UFPB) e doutorado em Educação (UFRN) e Pós-doutorado em Educação (UFF), sob a supervisão da Profa Dra. Maria Ciavatta. É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN) É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/Natal). Desenvolve pesquisas nas áreas de História oral e memória, história de vida e autoformação, Educação Profissional, saberes docentes, formação e desenvolvimento docente, história da educação, ensino de História. (Texto informado pelo autor)

JORGE CARDOSO MESSEDER

Químico Industrial (UFF). Mestre e Doutor em Ciências (IME). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

AUTORES

KALEL MAX MOTA

Especialista em Direito Processual Civil, pela Damásio Educacional, e Graduado em Direito pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua como Policial Rodoviário Federal na 3ª Delegacia da 19ª Superintendência da Polícia Rodoviária Federal.

KATE CRISTIANE HOFFMANN

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018). Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela FAEL (2020).

LARA SIMONE MESSIAS FLORIANO

Doutora em Ciências pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo -USP. Professora Adjunta pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Departamento de Enfermagem e Saúde Pública/DENSP. Coordenadora da Residência em Saúde Mental pelo Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais HURCG/UEPG

LETÍCIA HILÁRIO GUIMARÃES

Mestre em Design, Inovação e Sustentabilidade pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais - PPGD/UEMG (2015 - 2017). Linha de pesquisa: Design,Cultura e Sociedade, sob a orientação de Rita de Castro Engler. Projeto: Food Design: um estudo sobre a Obesidade Infantil. MBA em Gestão Estratégica de Marketing pela UNA (2014-2015). Trabalho final: A APLICABILIDADE DA ECONOMIA CRIATIVA NA GESTÃO ESTRATÉGICA DE MARKETING: Uma abordagem sobre o Fashion City Brasil. Designer de Ambientes pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (2013). Trabalho de conclusão de curso: Espaço de Memória, Integração Cultura e Conexão para Turistas e Moradores de Pedro Leopoldo. Elaborou e orientou, sob a coordenação da professora Rita de Castro Engler, os projetos de pesquisa: FOOD DESIGN: Um estudo para a redução da obesidade infantil (09/2015 - FAPEMIG) e FOOD DESIGN E A OBESIDADE INFANTIL: Possibilidades da aplicação do Design Gráfico em um problema complexo (02/2016 - PAPq / UEMG). Fundadora da Ludere Design - Projetos de design e da Zoto Design, iniciativa de impacto social que associa capacitação de comunidades e redução de resíduos. Possui interesse em projetos com âmbito cultural, social e de gestão. É membro voluntária do Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design/ UEMG - CEDTec, laboratório membro da Rede DESIS (rede Mundial de Inovação Social). Grupos de pesquisa:Design,Inovação e Tecnologia e Design Inclusivo e Tecnologia Social. Professora EBTT substituta no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG, Campus Santa Luzia, 2018-2019. Área de interesse: Food Design; Pesquisas relacionadas à sustentabilidade, comunidades, questões culturais, sociais, saúde, marketing, educação e interfaces com o Design.

LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá (2003). Possui Formação específica na área de Alfabetização (aperfeiçoamento). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Atualmente é professora Adjunta da área de Educação Especial da Unifesspa. Professora do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS/UNIFESSPA, atuando em pesquisas na área de surdez. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Unifesspa, com orientações na área de inclusão, formação de professores e o ensino inclusivo em Ciências e Matemática. É professora do Programa de Mestrado Profissional de História em Rede/Unifesspa orientando pesquisas na área do ensino de História inclusivo. E coordenadora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI em Rede Nacional. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ? Oneesp da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é líder de dois Grupos de Pesquisa: "Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade" e "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistivas e Acessibilidade" do CNPQ pela Unifesspa.

AUTORES

E atua como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão acadêmica - NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA desde o ano de 2014. Integra atualmente a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica, como especialista consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, Portaria Nº 985, de 25 de Novembro De 2019/INEP/MEC.

LUÍS CARLOS OLIVEIRA LOPES

Investigador do Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal. Doutorado e Mestrado em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação de Viseu pelo Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Pós-doutorado no Early Start Research Institute da Universidade de Wollongong, Austrália. Atualmente é investigador principal em dois projetos científicos: MOVEMENT (verifica associações entre a competência motora e a saúde em crianças e adolescentes); Portuguese 24H Movement Guidelines (centrado no desenvolvimento das recomendações integradas de atividade física, comportamento sedentário e sono em Portugal).

LUIZ ANTONIO DA SILVA DOS SANTOS

Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre (IFRN/UFERSA/UERN). Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar" pelo Programa de Pós Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2013); Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010); Atuou como Professor Substituto de Didática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Mossoró (2016); Professor Pesquisador Externo da UFRN (2016;2018;2019); Tutor a distância do IFRN (2014) e Tutor presencial da UFRN (2013-2017); Foi coordenador geral da Secretaria Municipal de Educação de Currais Novos/RN. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Integração Curricular, Avaliação Educacional, Formação de Professores, Planejamento e Gestão da Educação. Atualmente atua na coordenação pedagógica da Rede Estadual do RN, na docência da Rede Municipal de Ensino e professor da Universidade Potiguar – UnP.

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO

Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Doutora em Estudos da Criança, com Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação, pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGCMH/UDESC). Possui graduação em Educação Física pelo Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, também da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC). Atualmente é Professora Colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), Departamento de Educação Física. Atua também como membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho (UM), bem como faz parte do grupo permanente de pesquisa em Atividade Física, Lazer e Recreação (UM); da International Motor Competence Network (IMCNetwork); do grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UNOESC), e do grupo de pesquisa Violência Escolar e Promoção da Saúde na Escola (UNIFRAN). Fez parte do Laboratório de Gênero, Sexualidade e Corporeidade (LAGESC) e do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Saúde (NUPECIS), ambos do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID/UDESC). Tem experiência nas áreas de Educação Física e Educação, com ênfase em desenvolvimento e comportamento motor, Educação Física escolar e bullying escolar.

MARIA JOSÉ DE JESUS ARAÚJO

Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Atuou como bolsista de extensão no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no projeto intitulado: “Atuação do Naia/Unifesspa em políticas de inclusão educacional e acessibilidade de pessoas com deficiência via práticas extensionistas no sudeste paraense”. Tem experiência na área de Educação.

AUTORES

MARIA RIBEIRO PINHEIRO

Graduada em Normal Superior-séries iniciais pela faculdade Módulo – Caraguatatuba (campus centro). Pós graduada em Educação especial com ênfase em deficiência mental pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba e pós graduanda em Educação Inclusiva com ênfase em deficiência auditiva pela Faculdade Campos Elísios.

MARIA ROSA MACHADO PRADO

Doutora em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (UFPR), mestre em Tecnologia em Química (UFPR), graduada em Farmácia Bioquímica e Industria (PUCPR). Docente da Faculdades Pequeno Príncipe (FPP) nos cursos de Farmácia e Biomedicina, pesquisadora e orientadora no Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FPP.

MAX ANDREY BARBOSA DOS SANTOS

Concursado na Prefeitura Municipal de Valença a mais de 20 anos lecionando da Educação Infantil ao 5 ano do Ensino Fundamental, participou da implementação do Programa Classes de Aceleração, atuou como coordenador do CIEP Costa Júnior que é a unica escola do município em horário integral. Durante 9 anos foi cedido para a Secretaria de Assistência Social para coordenar o Programa PROJOVEM Adolescente/ Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) atuando como Pedagogo Técnico de Referência do CRAS. Neste período foi Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) atuando junto ao Conselho Tutelar, como órgão fiscalizador, dando suporte e acompanhando os Conselheiros Tutelares em Capacitações, Seminários e Congressos no Estado do Rio de Janeiro. Atuou como Formador Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e coordenou o Programa Novo Mais Educação. Em 2018/2019 foi Professor Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia no Centro Universitário de Valença RJ e em 2020 como Professor Supervisor do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia no Centro Universitário de Valença RJ. Graduado em Pedagogia em 2013 no Centro Universitário de Valença RJ, tendo como tema do trabalho de conclusão de curso (TCC): Educação Não Formal, Graduando em Educação Física com Especializações em: Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino com o tema do TCC: “O Projovem como forma de inclusão social”, Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão com o tema do TCC: “A atual função das escolas públicas nos dias de hoje”, Psicopedagogia Clínica e Institucional com o tema do TCC: “Os desafios da inclusão de autistas no âmbito escolar” e Ensino Remoto, Ensino a Distância e Metodologias Ativas com o tema do TCC: “ O protagonismo juvenil dentro do ensino híbrido

MILENA RESENDE MORAES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA (2020). Participou como bolsista do Projeto de Ensino Intitulado: "Laboratório interdisciplinar de Produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis e o uso de tecnologias assistivas com alunos com deficiência da Educação Básica", financiado pelo Programa de Apoio à Projetos de Intervenção Metodológica-PAPIM - 2017. Atuou como bolsista do Projeto de Ensino intitulado: "Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica", financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) - 2018/2019. Tem interesse nas áreas: Educação Especial. Currículo e formação de professores.

MISSERLANI DA SILVA MOREIRA

Pedagoga, com especialização em Técnicas de Tradução e Interpretação da Linguá Brasileira de Sinais Libras, atuando como Intérprete de Libras desde 2011 em algumas instituições privadas de caráter educacional inclusivo. Atualmente atua como contratada e serviços prestados em diversas instituições de ensino público Federal e Estadual também tenho ministrado disciplina de Libras para várias licenciaturas.

AUTORES

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, Campus Curitiba). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (PROFIAP) da UTFPR. Graduado em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e em Teologia pela Faculdade Teológica de Ciências Humanas e Sociais Logos (FAETEL), Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua na área da Educação, com ênfase em Administração Pública; Políticas Educacionais; Gestão Educacional; Gestão Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico; Avaliação Institucional; TICs na Educação e Desenvolvimento Profissional Docente. Pesquisador no Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR). Participante da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores (RIPEFOR).

PÂMELLA DE MEDEIROS

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui graduação em Educação Física Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2013) e mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, destreza motora, hierarquia social, vulnerabilidade social e educação física.

PAULO RENATO FERREIRA

Tecnólogo em gestão Hospitalar - Faculdade Anhanguera Educacional S.A Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas Técnico em Administração pela Escola Técnica Estadual João XXIII

REGINA APARECIDA BERARDI OSORIO

Doutora em Didática e Formação de Professores pela Universidade de Aveiro-Portugal; Mestre em Estudos Portugueses pela Universidade de Aveiro-Portugal; Especialista em Gestão Educacional pela UNICAMP - Campinas -São Paulo; Licenciada em Letras pela UNIVAP - São José dos Campos - São Paulo; Licenciada em Pedagogia pela UnG -Guarulhos - São Paulo.

RENAN DE BASTOS ANDRADE

Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2008)- Licenciatura e Bacharelado. Possui Certificação como Proficiente no Uso e Ensino da Libras expedido pelo MEC/UFSC(2008). Especialista em Educação Bilingue para Surdos pelo Instituto Paranaense de Educação(2011). Desde 2010 como Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Apucarana. Além de ministrar aulas em cursos de Pós Graduação. Tem experiência no ensino da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. Atua desde 2013 como Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos.

RITA DE CASTRO ENGLER

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), mestrado em Engenharia de Produção pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988) e especialização(DEA) e doutorado em Engenharia de Produção e Gestão de Inovação Tecnologica - Ecole Centrale Paris (1993), pós-doutorado em Design na UEMG(1994), pós-doutorado em Design Social na Ryerson University(2014). Foi bolsista de mestrado Na PUC/RJ, chargé des cours na Ecole des Mines de Paris, Bolsista de doutorado e pesquisadora na Ecole Centrale Paris, Coordenadora de Projetos no Centro de Pesquisas e Desenvolvimento da UEMG, Professora e Coordenadora do Mestrado em Gestão de Tecnologia do CEFET/RJ, criou e coordenou o Centro de Lideranças da BSP-Business School São Paulo, diretora e sócia da Eventail_ Produções & Eventos, atualmente é Professora concursada em Inovação e Design do programa de doutorado e mestrado em Design da

AUTORES

UEMG, pesquisadora com bolsa de produtividade do CNPq, Professora convidada da University of Tennessee, CBU - Christian Brothers University, Middle Tennessee State University, Ryerson University, CPUT- Cape Peninsula University of Technology e Stellenbosch University, responsável no Brasil pelo Consorcio de Engineering Management, e coordenadora do CEDTec - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design e Tecnologia da UEMG, laboratório membro da Rede DESIS(rede Mundial de Inovação Social) e do LENSin.

RODRIGO SCREMIN

Graduado em administração pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2014, mestre em administração pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2020. Atua na área administrativa em uma empresa privada na cidade de Miami, Flórida - EUA.

ROSANGELA MARIA BOENO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Possui mestrado em Educação pela PUCPR, especialização em Pedagogia Escolar - ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Neuropsicologia; Docência no Ensino Superior. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2000). Atualmente é professora adjunta do magistério superior da UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - CÂMPUS DOIS VIZINHOS. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores e processo ensino-aprendizagem.

SEIKO TOHOMA PRETELI

Graduada em Ciências Econômicas, formação em Pedagogia, pós gra umduada em Psicopedagogia, MBA em Gestão Empresarial, Gestão Escolar e Gestão no Ensino Superior. Professora na instituição Ceeteps - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Etec Dr. Luiz César Couto em Quatá/SP e professora da Faculdade Faccat - Faculdade de Ciências Contábeis e Administração de Tupã/SP - Organização Artur Fernandes.

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pelo PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE- Universidade Estadual do Ceará,(2016). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2006). Tem experiência na área de História, com ênfase em HISTÓRIA, Especialização em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2011), Atua como professora da Educação Básica na rede estadual de ensino desde 2001 lecionando a disciplina de História no ensino médio.

SUELLEN VIENSCOSKI SKUPIEN

Mestre em Tecnologia em Saúde pela PUCPR, Professora Colaboradora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Departamento de Enfermagem e Saúde Pública/DENSP.

THAYANE CARVALHO DE FARIA MOTA

Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pela Universidade Federal do Pará, e Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua como Técnica Administrativa em Educação, no cargo de pedagoga, na Universidade Federal Rural da Amazônia.