

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Dorgival Bezerra da Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (*UERN*)
Faculdade de Educação (*FE/UERN*)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (*POSENSINO*)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (*CONTEXTO - CNPq/UERN*)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*IFRN*)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (*UFERSA*)
Programa de Pós-Graduação em Educação (*POSEDUC/UERN*)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (*PET PEDAGOGIA - FE/UERN*)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emily Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO 11**



Inclusão, diferenças, direitos humanos, cidadania e diversidades na educação

SUMÁRIO

A educação é mesmo um direito de todos? um estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem enfrentados por uma aluna surda no ensino regular*Cleidianne Costa da Silva*

Pág. (10 – 19)

A imagem: uma estratégia metodológica no desenvolvimento cognitivo de um aprendiz com síndrome de Down*Julane Queiroz Costa Santos; Jucieude de Lucena Evangelista*

Pág. (20 – 26)

A importância da educação bilíngue no contexto escolar do aluno surdo*Erivânia de Oliveira Araújo; Elisberta de Oliveira Araújo; Erivaneide Araújo de Oliveira*

Pág. (27- 36)

Educação periférica e a construção da identidade negra: uma análise de escolas do conjunto nova vida em Mossoró/RN*Debora Raquel dos santos; Eliane Anselmo da Silva*

Pág. (37 – 43)

Interdisciplinaridade na lei nº 10.639/2003: limites da escola*Maysa Almeida e Almeida; Sarah Apoliana da Silva Bandeira; Eliane Anselmo*

Pág. (44 – 58)

A interdisciplinaridade na educação especial e inclusiva*Cintia Talita Aureliano de Souza Albana; Simone Maria da Rocha*

Pág. (59 – 65)

Inclusão de um aluno com múltipla deficiência em escolas públicas: caso Everton*Jordânia Naiara dos Santos Lima*

Pág. (66 – 74)

Educação inclusiva e a diversidade na escola: uma revisão bibliográfica*Anderson Emanuel Tôrres da Silva; Francisca Miliana Pereira; Maria Isabel Sousa Tôrres*

Pág. (75 – 84)

Educação inclusiva e afetividade na educação infantil: uma discussão pertinente*Francisca Ariela Reges Rocha; Areillen Ronney Rocha Reges; Simonitala Dutra de Lima*

Pág. (85 – 95)

Os desafios da inclusão no novo ensino médio*Joás Andrade; Rayuska Dayelly de Andrade; Márcia Maria Alves de Assis*

Pág. (96 – 104)



Participação das crianças: uma questão de cidadania

Blenda Priscila Alencar da Silva; Gabriella Castro Pereira; Giovana Carla Cardoso Amorim

Pág. (105 – 114)

Educação para quem? A escola e os socialmente indesejáveis: uma investigação sobre expulsão escolar

Emanuella de Azevedo Palhares; Matteus Vinicius Gomes Luz; Francisco Canindé da Silva

(Pág. 115 – 124)

A EDUCAÇÃO É MESMO UM DIREITO DE TODOS? Um estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem enfrentados por uma aluna surda no ensino regular

Cleidianne Costa da Silva¹

RESUMO

A comunidade surda vem resistindo a grandes barreiras impostas pela sociedade que dificultam a sua inclusão. Ela tem feito isso participando ativamente da vida em sociedade e posicionando-se politicamente na luta por seus direitos. Mesmo com as dificuldades, ao longo da história recente, a comunidade surda elencou várias conquistas, uma delas, o direito à educação pública de qualidade. Para isso, leis de inclusão da pessoa surda, como a Lei de Libras nº 10.436/02, foram criadas para esses sujeitos serem amparados. Apesar disso, nos dias atuais, ao chegarem nas escolas públicas de ensino regular, os alunos surdos se deparam com uma enorme defasagem no que diz respeito à sua inclusão. Esse triste cenário é reproduzido na Escola Municipal de 1º e 2º Grau Professor Joaquim Leal Pimenta, em Campo Grande, cidade do interior do Rio Grande do Norte, em que atuo como professora de Libras do Ensino Fundamental. Tendo isso em vista, neste artigo, pretendo avaliar o trabalho de inclusão realizado na escola pública em questão, a partir de algumas experiências vivenciadas, em sala de aula, com uma aluna surda, que não conta com a assistência de um profissional tradutor/intérprete de Libras, o que, além de ser de grande relevância para a inclusão e aprendizagem do sujeito surdo dentro e fora de sala de aula, também está previsto por lei. Para enriquecer a discussão, contarei com o aporte teórico de Mantoan (2003), Quadros (2004) e Rosa (2005). Ao final do trabalho, avaliamos que, sem compreender o que está sendo lecionado pelos professores das disciplinas ofertadas pela escola, a aluna não está sendo incluída no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, concluímos que a inclusão, prevista por lei, não está, de fato, ocorrendo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Libras; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de experiências vivenciadas com uma aluna surda na Escola Municipal de 1º e 2º Grau Professor Joaquim Leal Pimenta, situada na cidade de Campo Grande, no interior do Rio Grande do Norte, onde atuo como professora de Libras. Minha atuação como professora se dá através de um projeto implantado pela prefeitura da cidade na referida instituição, que visa sanar a carência de ensino existente na escola, devido à aluna surda não contar com assistência de profissionais tradutores/intérpretes de Libras dentro da sala de aula.

Os surdos, no início da antiguidade, enfrentaram muitos preconceitos e grandes desafios para serem aceitos pela sociedade. Em tempos atrás, o sujeito surdo era visto como incapaz de se impor, de se expressar, de se comunicar, de trabalhar e até mesmo de estudar como deveria. Tudo isso ocorria pelo fato de eles não conseguirem falar como os ouvintes. Dessa forma, a pessoa surda era discriminada, mantida em cárcere e, em alguns casos, tinha sua vida ceifada pela comunidade ouvinte.

Porém, com o decorrer dos anos e diante de inúmeras lutas percorridas, os surdos foram ganhando mais visibilidade e leis foram sendo criadas para assegurar-los. Duas delas são de

¹ Pós-Graduada LIBRAS - TILS/ Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais - FITEC/IBRA. Graduada no curso de Licenciatura Plena em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA - Caraúbas/RN. Professora de Libras na escola Municipal de 1º e 2º Grau Professor Joaquim Leal Pimenta - Campo Grande/RN. E-mail: cleidianne2019@gmail.com

suma importância para a comunidade surda. São elas: a Lei de Libras 10.436/02, que assegura ao sujeito surdo o direito de comunicar-se através da sua língua materna Libras (L1) e, como segunda língua, o Português (L2), para que eles possam aprender a ler e a escrever, e, dessa forma, ter uma educação bilíngue; e a Lei 12.319/10, que assegura a existência do tradutor e do intérprete de Libras dentro de escolas e em locais públicos, para auxiliar na comunicação e compreensão do sujeito surdo.

Apesar da existência dessa legislação, infelizmente, em pleno século XXI, ainda ocorre um triste cenário, no qual várias leis que visam amparar, assegurar e incluir o sujeito surdo na sociedade, para que ele possa exercer sua cidadania e usufruir de seus direitos como qualquer um cidadão, na prática em determinados locais, não estão sendo, de fato, impostas. Com isso, está sendo vetado o direito à inclusão e à visibilidade da pessoa surda.

Diante desse contexto, percebe-se que, na legislação, os direitos já se encontram bem delineados, o que, de fato, necessita ser feito é que essas leis possam ser postas em prática. Para isso, em relação ao cenário da educação de surdos, deve-se existir um tripé colaborativo: professor, TILSP (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português) e o aluno surdo. Havendo essa parceria, o surdo pode efetivamente conseguir acompanhar e compreender os conteúdos ministrados pelos professores, assim como também pode existir uma comunicação entre eles os demais colegas e profissionais dentro da instituição de ensino.

Entretanto, o que ocorre na realidade das escolas é que profissionais TILSP são vistos atuando apenas no ensino médio, deixando uma lacuna quando se trata dos anos iniciais e ensino fundamental escolar. Assim, deixa-se de atender a demanda de estudantes surdos que se encontram nos referidos estágios de formação.

Tendo tudo isso em vista, esta pesquisa tem como objetivo elencar a importância da real inclusão de pessoas surdas dentro da escola, bem como a relevância do trabalho e de existirem profissionais TILSP atuando no interior da instituição. O trabalho tem o intuito de relatar e discutir sobre a minha experiência com a aluna surda na escola municipal em que atuo em um projeto educacional oferecido pela prefeitura do município de Campo Grande (RN), está organizado em quatro tópicos. O primeiro discorre sobre quem eu sou, minha formação acadêmica, e relata sobre como ocorre o projeto de Libras na escola. O segundo trata sobre a pesquisa, o local onde ela foi realizada, os alunos e professores e o motivo que me despertou o interesse a investigar mais sobre o caso. No terceiro tópico, disserto sobre o sujeito surdo, a língua de sinais e o surgimento e elaboração da Lei de Libras em nosso país. E, por fim, no quarto tópico, detalho mais sobre a pesquisa, como que ocorre a comunicação e aprendizado da aluna surda dentro de uma sala de aula no ensino regular.

Por fim, trago as minhas considerações finais sobre a pesquisa, se de fato está ocorrendo inclusão da aluna surda na escola, se ela está sendo amparada e acolhida pelas leis que lhe são asseguradas por direito.

VAMOS ME CONHECER UM POUCO?

Deixe que eu me apresente para vocês. Sou Cleidianne Costa da Silva, graduada no curso de Licenciatura em Letras Libras, pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Atualmente estou cursando uma Pós-Graduação em LIBRAS - TILS tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade IBRA.

Além do âmbito acadêmico, profissionalmente, atuo como professora de Libras na Escola Municipal de 1º e 2º Grau Professor Joaquim Leal, através de um projeto educacional implantado pela prefeitura da cidade de Campo Grande, situada no interior do Rio Grande do Norte. Vale salientar que a referida cidade já conta com uma lei, Nº 398/20, que ampara e

institui a inclusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras no currículo escolar no âmbito do município, porém, a referida lei não está sendo ainda outorgada como previsto. Diante disso, visando sanar essa lacuna, a prefeitura elaborou um processo seletivo no ano de 2022, com apenas uma vaga para professor de Libras. Foi esse o processo do qual participei da seleção e fui aprovada para ministrar aulas de Libras.

O referido projeto está sendo implantado apenas em uma única escola do município, tem a duração de um ano, e, por se tratar de um projeto e não de uma disciplina regulamentada, tem a peculiaridade de não se poder realizar atividades avaliativas para aprovar ou reprovar os alunos que estejam participando. As aulas ocorrem apenas nos níveis do fundamental 2, que vai desde a 6ª série até o 9º ano, e são distribuídas da seguinte forma: a supervisora responsável da escola organiza um cronograma com as aulas de Libras semanalmente, sendo uma aula por semana para cada turma.

Quanto a minha percepção sobre o projeto, está sendo um desafio. Em relação aos alunos, enquanto uma boa parte deles se interessa pelas aulas, participam e interagem, outros não se interessam, nem tão pouco participam, e acabam se retirando da sala, alegando que, como o projeto não é uma disciplina na grade curricular da escola e não tem atividades avaliativas para aprovar ou reprovar, não há motivos para participar. Já em relação ao quadro de professores das disciplinas, eles não procuram participar das aulas de Libras, mesmo sabendo que a escola solicitou que cada um deles participassem para que também aprendessem, já que na escola existe uma aluna surda.

O problema em questão, que de fato está ocorrendo e me preocupando, é com o aprendizado e comunicação da aluna surda, pois, com o desinteresse dos professores e alunos para aprender Libras e se comunicar, também com a não existência de profissionais TILSP dentro do quadro da escola, ela acaba não conseguindo acompanhar os conteúdos que estão sendo ministrados pelos próprios professores das disciplinas e não conseguindo se comunicar com os professores e demais alunos em sala. Dessa forma, o que observo é a aluna surda exercendo nenhuma função dentro da sala de aula, apenas em sua mera existência: sentada, sem conseguir aprender, nem se comunicar.

Esta pesquisa tem como objetivo elencar a importância da real inclusão de pessoas surdas dentro da escola, bem como a relevância do trabalho e de existirem profissionais TILSP atuando no interior da instituição. Tais observações ocorrem no contexto da sala de aula. Minhas percepções são através da convivência, comunicação e, principalmente, do aprendizado de uma aluna surda com seus professores em sala. A referida aluna estuda no 9º ano do ensino fundamental, onde se desenvolve todo o cenário das análises.

Na próxima seção vocês irão se situar mais um pouco sobre a pesquisa e onde ela ocorreu.

CONHECENDO MAIS SOBRE A PESQUISA

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal de 1º e 2º Grau Professor Joaquim Leal Pimenta, situada no município de Campo Grande, interior do Rio Grande do Norte. A escola, que oferece ensino e aprendizagem desde os anos iniciais até o ensino fundamental 2, conta com, aproximadamente, 200 estudantes, sendo a grande maioria ouvintes e apenas uma única aluna surda em todo o quadro escolar.

As observações ocorreram no fundamental 2, mais precisamente no 9º ano “C”, o qual tem o número de 29 alunos ouvintes e apenas 01 aluna surda frequentando a sala de aula. As observações surgiram mediante minhas percepções através dos olhares de desinteresse para se comunicar com a aluna surda por parte dos colegas ouvintes e até mesmos dos próprios

professores das diferentes disciplinas. Diante desse desinteresse, passei a ter um olhar mais minucioso e me propus a observar mais de perto como é o convívio, interação e, principalmente, o aprendizado da referida aluna em relação aos demais dentro de sala de aula. Foi partindo

desse ponto que sucederam meus estudos e elaborei minha pesquisa.

Na próxima seção, vocês irão conhecer mais um pouco sobre a pessoa surda, quem são esses sujeitos e como se dá a sua comunicação.

O SURDO E SUA COMUNICAÇÃO POR MEIO DA LIBRAS

Os surdos são sujeitos que não conseguem se comunicar através de sua própria voz, porém se comunicam e se expressam através da língua de sinais. Quadros (2004, p.10) descreve o sujeito surdo como:

Surdos - São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos.

Quadros (2004, p. 10) ainda defende a surdez como sendo algo que “consubstancia experiências visuais do mundo”. Do ponto de vista clínico, comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas, que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. Como se observa, o sujeito surdo não deixa de ouvir por mera opção, existem inúmeros fatores que os levam a perder sua audição. Para as autoras Cardona, Gomar, Palmés e Sadurní (2012), algumas das causas mais comuns de perda auditiva são: “acúmulo de cera (cerume), ruído, envelhecimento, infecções do ouvido (particularmente em crianças e adultos jovens), sendo que o acúmulo de cera é a causa mais comum de perda auditiva tratável, especialmente dentre as pessoas mais velhas” (p.05). Além desses, há os casos de pessoas que já nascem surdas. De todo modo, seja qual for a situação em que o sujeito surdo se enquadre, ele acaba tendo dificuldade e, em alguns casos, não consegue se comunicar com as pessoas ouvintes que estão a sua volta.

Como não conseguem se comunicar através da sua própria voz, os sujeitos surdos passam a utilizar do seu campo visual, bem como das mãos, expressões faciais e corporais e, assim, acabam suprindo sua necessidade comunicativa. Ao trabalhar com todas essas formas de comunicação, em conjunto, acaba-se gerando, de fato, uma língua, que é nomeada como Língua de Sinais. Para Quadros (2004, p. 08), as Línguas de Sinais:

São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas.

As Línguas de sinais acontecem por meio da comunicação visual-espacial. Além do seu campo visual, cada uma delas podem ser registradas através da escrita de sinais, graças a um sistema desenvolvido no ano de 1974, por Valerie Sutton, que leva o nome de Signwriting. Sobre esse sistema de escrita, a autora Quadros (2004, p. 09) discorre que:

Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. Tanto uma língua falada, como uma língua sinalizada, podem ter representações numa modalidade gráfica-visual, ou seja, podem ter uma representação escrita.

Como se observa, a Língua de Sinais utiliza o campo visual para se comunicar, como também, tem como transcrever toda essa comunicação para uma escrita própria, elaborada para tais fins.

Quando se fala em Língua de Sinais, logo vem à mente uma língua que é universal, isto é, uma única língua para todo o mundo, porém não ocorre dessa forma. Cada país tem sua própria língua de sinais, com sinais distintos, que acabam variando de região para região. Desse modo, a Língua de Sinais não é padronizada, nem tão pouco universal, muito menos única.

No Brasil utilizamos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ela surgiu em meados de 1855, através do professor francês surdo, Ernest Huet, que veio para o Brasil a convite do Imperador Dom Pedro II, para ensinar um de seus parentes que era surdo a se comunicar através da língua de sinais. Huet, como era conhecido, acabou criando sinais característicos do nosso país e denominou-os como Libras. Com isso, ficou-se registrada essa língua, que, atualmente, é reconhecida por meios legais de comunicação. Criou-se, a partir disso, no ano de 2002, a Lei de Libras nº 10.436, que reconhece a Libras como um meio de comunicação em seu Parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Além disso, a mesma lei explicita a inclusão da Libras nas grades curriculares de ensino, mais especificamente:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Como se pode observar, a Libras é uma língua reconhecida por lei, devendo ser respeitada e incluída devidamente no meio social e principalmente na educação dos sujeitos surdos.

Na seção seguinte irei discorrer sobre o que se passa com a aluna surda dentro de sala de aula e relatar se, de fato, as leis que amparam o sujeito surdo estão sendo impostas dentro da escola em que foi realizada a pesquisa.

SERÁ QUE DE FATO AS LEIS ESTÃO SENDO COLOCADAS EM PRÁTICA?

Como se sabe, o sujeito surdo vem, desde muito tempo, lutando por espaços e seus direitos diante da sociedade. Perante tamanhos desafios, eles vêm se destacando e conseguindo ser amparados por leis que os incluem e lhes dão garantia de uma educação de qualidade. Todavia, como é de conhecimento da comunidade surda, essas leis e direitos, na grande maioria dos casos, não estão sendo colocados em prática.

Quando o assunto é educação de surdos, está previsto em seu decreto 5.626/05 mais precisamente no capítulo IV: “II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino

da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Como se pode observar, o decreto ampara a obrigatoriedade do ensino de Libras desde os anos iniciais, bem como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para que o aluno surdo possa aprender dentro de um contexto bilíngue, de modo que a sua comunicação se dá por meio da Libras e sua leitura e escrita através do Português, processo que é de suma importância para o aprendizado dele.

Não parando por aí, existe a lei do tradutor intérprete de Libras, a Lei de nº 12.319/10, que estipula que esses profissionais devem atuar em escolas e locais públicos, facilitando, assim, a comunicação do surdo perante a sociedade. Como está previsto no Artigo 6 da mesma lei:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

É de imensurável importância a atuação dos profissionais TILSP nos referidos locais. Sobre isso, Quadros (2004, p. 27) ainda distingue dois tipos de tradução, a tradução- interpretação simultânea e a consecutiva:

Tradução- interpretação simultânea - É o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor- intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação.

Tradução- interpretação consecutiva - É o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor- intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo).

Como se pode observar, é valoroso o trabalho desses profissionais tanto para a comunicação, como para o ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Na escola em que fiz a observação para realizar esta pesquisa, essa lei ainda não está sendo colocada em prática. A aluna surda não conta com um profissional tradutor intérprete para auxiliá-la na tradução dos conteúdos ministrados pelos professores, nem para facilitar na sua comunicação entre colegas e professores em sala, deixando-a sem poder participar das aulas, de interagir, e, o mais importante, de aprender.

Quadros (2004, p. 28-29) relata o que acontece com o surdo quando não há profissionais nos locais para fazer a tradução e interpretação:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.;
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania;
- e) os surdos não se fazem "ouvir";
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos.

Diante desses esclarecimentos da autora e observando a aluna surda dentro de sala, pude perceber que ela acaba ficando mais isolada, quieta, sentada em sua cadeira, sem ter contato ou entrosamento com os alunos. Ela não interage, nem participa das aulas, nem tão pouco consegue se comunicar com os próprios professores, ou seja, não ocorre uma comunicação entre ambos. Infelizmente, na cidade onde moro existe apenas um único profissional TILSP, que atua apenas na escola do estado, mais precisamente no ensino médio. Assim, a aluna surda em questão é deixada de lado, mesmo sabendo que por lei deveriam haver profissionais TILSP atuando quando houver existência de alunos surdos nas escolas, independentemente dos níveis, seja nos anos iniciais ou finais das instituições de ensino.

A Mantoan (2003) traz grandes contribuições para a pesquisa quando trata da integração escolar para os alunos que têm necessidades educacionais, afirmando que eles devem ter a possibilidade e acesso desde o ensino regular, como também ao ensino educacional especializado. Sobre isso, a autora explica que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003, p.15).

Como a autora relata, esse processo de integração não necessariamente precisa ocorrer separadamente em instituições de ensino distintas. O aluno que tem necessidades educacionais pode e deve participar de salas de aula com atendimento educacional especializado (AEE), bem como frequentar salas de aula do ensino regular, dentro da mesma instituição de ensino.

A escola que realizei esta pesquisa conta com o apoio de uma sala de aula AEE, com professor especializado e graduado para atender a demanda de alunos com necessidades específicas. A aluna surda também frequenta a sala do AEE dois dias por semana, lá o professor a ensina a se comunicar através da Libras, visto que a sua comunicação se dá por meio de gestos e sinais caseiros, que sua família criou e ensinou a ela, para que pudessem se comunicar. Além de ensinar a aluna a se comunicar por meio da Libras, o professor ainda a ajuda a responder as provas das demais disciplinas.

Mantoan (2003, p. 18) ainda relata que:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração.

Compactuo com a ideia da autora de que, como professores, é nosso papel olhar mais pelos nossos alunos, em especial, aqueles que têm alguma necessidade educacional. Devemos procurar além de entendê-los, engajar mais esses alunos em sala aula, tornar as aulas mais acessíveis para que todos possam interagir, participar e, acima de tudo, compreender os conteúdos que estão sendo ministrados. Essa iniciativa deve vir do professor, para que só assim os alunos possam se relacionar entre eles sem haver distinção, olhares preconceituosos, procurando haver harmonia e respeito mútuo.

Através das observações e em conversa com duas professoras da aluna surda, pude perceber que ambas não procuram organizar as aulas tornando-as mais visuais, para que desperte atenção da aluna em questão, ou para que, ao menos, possa entender o que está ocorrendo dentro de sala. Percebi também que as aulas acontecem, na grande maioria das vezes, por meio da leitura de livros das disciplinas, isto é, utilizando a oralização para explicar o conteúdo, e da escrita com a realizações das atividades.

Sobre essas situações, recupero uma citação de Mantoan (2003, p. 18), na qual discorre que:

Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

Mediante a autora, pode-se relatar ainda que as referidas professoras, quando discorrem sobre as avaliações das disciplinas, a aluna surda é repassada para o professor do AEE para que ele possa ajudá-la a responder a prova. Ou seja, as professoras repassam o que é de sua responsabilidade para o professor do AEE.

Além disso, os professores relataram que, por ordem da escola, eles não podem reprovar a aluna, devendo sempre ser atribuída a nota mínima para que ela seja aprovada por média e passe para série seguinte. Assim, a aluna sempre vai passando ano após ano, sem ter ensino e aprendizado suficientes para isso, como os demais colegas.

Diante dessas situações, recuperam um relato que Mantoan (2003, p. 43) faz sobre a inclusão escolar:

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Como a própria autora traz em sua fala, os professores precisam se preparar, buscar novos recursos, estratégias, formações para trabalhar de forma inclusiva com seus alunos, procurando colocar, de fato, na prática essa inclusão em sua sala de aula. Entretanto, o que acontece é que os discursos dos professores da escola em que trabalho se contradiz com o que, de fato, eles executam.

No momento em que estou ministrando as aulas de Libras na sala de aula, deveria contar com a presença e participação dos alunos e dos próprios professores, para que ambos possam aprender e se comunicar por meio da língua. Porém, na realidade, isso não ocorre: os alunos, em sua grande maioria saem das salas, e os professores nem se quer ao menos marcam presença nas aulas e depois vêm com o discurso sobre a importância de aprender Libras para se comunicar com a aluna surda. Falar é fácil, mas colocar esses discursos, realmente, em prática é difícil. São esses tipos de atitudes que me fazem indignar e refletir sobre o real desinteresse e as práticas de exclusão realizadas por meio dos olhares de exclusão dos alunos ouvintes, mas, principalmente, dos próprios professores em sala para com a aluna surda.

Rosa (2005) retrata sobre o termo “educação para todos”, que visa inserir o intérprete de língua de sinais na sala de aula, com a pretensão de garantir ao surdo a aquisição dos conteúdos escolares por intermédio de sua própria língua. Como se pode observar, no caso da escola em que trabalho, a inclusão não está ocorrendo com a aluna surda dentro da sala de aula por parte dos professores e alunos.

Para que, de fato, isso ocorra, é necessário o interesse e participação de cada um, bem como a atuação de profissionais TILSP dentro de sala, como está previsto por lei. O município conta com uma específica lei de nº 398/20 que ampara o sujeito surdo a uma educação inclusiva, prevendo em seus Artigos 6 e 7:

Art. 6º - Para os fins determinados nesta Lei, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Campo Grande-RN e suas respectivas instituições de ensino devem incluir o professor de Libras em seu quadro do Magistério, obedecendo os prazos definidos na Regulamentação da Lei 10.436/2002. Instrutor devidamente certificado com carga mínima de 180hs;

Art. 7º - Para os fins determinados nesta Lei, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Campo Grande-RN e suas respectivas instituições de ensino devem incluir em seus quadros de funcionários o tradutor e o intérprete de Libras para a língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

A participação desses profissionais é de suma importância na aprendizagem do sujeito surdo. Com os ensinamentos e apoio de tais profissionais, o surdo passa a estar assegurado, ter seu devido valor e respeito perante a sociedade, e, o principal, passa a ter contato e a se comunicar por meio de sua língua materna. Para isso, tais direitos devem ser incluídos na escola desde os anos iniciais, bem como a Libras deve, efetivamente, passar a ser uma disciplina obrigatória nas instituições de ensino, assim como as demais, para que os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, possam respeitar, participar, aprender e se comunicar através dela, bem como os próprios professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude perceber através das minhas observações que, mediante as incansáveis lutas pela inclusão do sujeito surdo dentro da sociedade, mesmo com o apoio da comunidade surda e estando assegurados por várias leis, a realidade, infelizmente, ainda é outra e está longe da inclusão que almejamos. Na escola onde realizei a pesquisa, pude identificar a real exclusão da aluna surda por parte dos demais colegas de sala, bem como o desinteresse dos professores ao ensinar os conteúdos das disciplinas para ela, não procurando engajar, envolvê-la nas aulas, nem tão pouco participar das aulas de Libras para aprender e compreender a aluna surda, deixando de haver certa empatia com ela.

Outro ponto muito importante é o quanto a falta de profissionais TILSP na escola mostra ser indispensável o trabalho deles dentro da escola, mais precisamente na sala de aula, para que alunos surdos possam ter contato com a sua língua materna e desenvolver a comunicação através dela. Tendo isso tamanha a lacuna deixada pela falta desses profissionais, afirmo que a disciplina de Libras deveria ser implantada o quanto antes na grade curricular das escolas, passando a ser ofertada para todos os alunos sem distinções. Para os professores, deveriam ser ofertados cursos de formação em Libras obrigatórios como já é feito, atualmente, nos cursos de licenciatura para que eles possam ter seu interesse sobre a língua despertado, e possam aprendê-la para melhor se comunicarem e ensinarem seus alunos.

Por fim, espero que a comunidade surda passe a ter visibilidade, seja respeitada diante da sociedade como um todo, alcance tudo aquilo que almejam, que seus direitos previstos por leis possam sair, de fato, do papel e postos em prática, e que ambas as pessoas surdas e ouvintes possam viver em uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112319.htm> Acesso em: 15/09/2022

BRASIL. Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 15/09/2022

BRASIL. Lei nº5.626. de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15/09/2022

CARDONA, M. CLAUSTRE; GOMAR, CARME; PALMES, CARME; SADURNÍ, NÚRIA. Compreender a perda Auditiva. Um Guia Para Pais, Professores, Educadores e Outros Profissionais. Porti, 2013.

LEI Nº 398, DE 13 DE OUTUBRO DE 2020. **Lei Municipal Campo Grande RN**. Jornal Oficial de Campo Grande, 13 de Out. 2020 Disponível em: <https://www.campogrande.rn.gov.br/diario/679/861_2020_0000001.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)
O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il.

ROSA, Andrea. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Orientadora: Regina Maria de Souza. 2005. 205p. Dissertação de (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação curso de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2005.

A IMAGEM: uma estratégia metodológica no desenvolvimento cognitivo de um aprendente com síndrome de Down

Julane Queiroz Costa Santos²
Jucieude de Lucena Evangelista³

RESUMO

O artigo surge com o objetivo de fazer um relato a partir de uma experiência neuropsicopedagógica no âmbito escolar vivenciada na prática, abordando a importância do uso de imagens e quais as suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo de um aprendente com Síndrome de Down (SD). A interatividade com imagem pode ser um atrativo para o desenvolvimento do aprendente. Além disso, aprofunda uma reflexão do currículo escolar como também a necessidade de reinventar o processo pedagógico do cenário escolar, partindo da característica de cada aluno. Assim sendo apresentam-se algumas sugestões de atividades com o uso de imagens, oferecendo aos leitores a sugestão e estes por sua vez poderão fazer possíveis adaptações das atividades de estímulos visuais, para fomentar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos com SD, no espaço de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down (SD). Desenvolvimento. Imagens. Aprendente.

INTRODUÇÃO

Crianças com Síndrome de Down, doravante SD, têm acessado escolas da rede regular do ensino e segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Inevitavelmente, em sua maioria, professores ficam apreensivos a princípio, mas buscam uma maneira de trabalhar a criança com SD. No entanto, convém observar a ausência de instrumentos necessários para entender as necessidades específicas além de se apropriar de conhecimentos a cerca desta síndrome.

A escolha do tema se deu a partir de uma experiência vivenciada no estágio clínico, do curso de especialização em neuropsicopedagogia no processo de acompanhamento de um aprendente com SD. O termo aprendente é usado nos ramos da psicopedagogia, como também na neuropsicopedagogia para se referir à criança ou estudantes. A Neuropsicopedagogia é uma ciência interdisciplinar. Isso quer dizer que se utiliza de conhecimentos de mais de uma área, que, nesse caso, envolve um pouco de Pedagogia, Psicologia e Neurociências. O neuropsicopedagogo coloca em prática seus conhecimentos, com o intuito de descobrir transtornos que contribuem para a dificuldade na aprendizagem. Outra possível atuação é na inclusão escolar, sendo professor de crianças surdas ou mudas, com necessidade de acompanhamento especial.

² Professora do Ensino Fundamental da 12ª DIREC. Especialista em Alfabetização – UERN. Especialista em Neuropsicopedagogia – UNIFIP. Graduada em Pedagogia – UERN. E-mail: julane_costa@hotmail.com.

³ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto da UERN, no Departamento de Comunicação Social, e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Pós-Ensino UERN/UFERSA/IFRN. É Membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Sociedade e do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo - GECOM. E-mail: jucieudelucena@uern.br.

O aprendente observado está com 14 anos de idade e há cinco anos repete do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) series iniciais. Encontra-se matriculado no 6º ano dos anos finais do EF, mas frequenta a sala do 5º ano e utiliza material de crianças de seis anos. A priori para efetivar o trabalho, realizou-se o contato com a escola, e, fez-se a entrevista queixa, é o momento de buscar saber da escola como também, da família qual a dificuldade que o aprendente apresenta. E a queixa apresentada foi: apesar do aprendente estar avançando de série, ainda não estar alfabetizado.

Partindo desta informação, buscou-se a ouvir a família e a queixa coincidiu com a da escola. Após realizamos uma anamnese, ou seja, uma entrevista com o objetivo de identificar as principais causas da dificuldade apresentada, e, ao coletar as informações, agregou-se as informações dos autores estudados no decorrer do curso e, fez-se, deste caso, um laboratório para o acontecimento da experiência vivenciada na prática, para assim descobrir como o uso de imagens contribui para o desenvolvimento cognitivo de um aprendente com SD.

A experiência vivenciada apresenta relevância, pois, por meio deste relato de experiência, espera-se provocar outras inquietações, novos estudos sobre o uso da imagem como estratégia metodológica no desenvolvimento cognitivo do aprendente com SD dentro da escola, promovendo um ambiente acolhedor, favorável para o desenvolvimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No decorrer do processo de observação e investigação junto ao aprendente, realizamos um encontro com a escola e com a família, para melhor conhecer a criança. A princípio executamos uma entrevista com a professora, que foi bastante enfática em sua fala relatando: “a criança necessita ser alfabetizada e ter um acompanhamento da família nas atividades escolares”. Logo após ouvimos a mãe, e efetivamos a anamnese (entrevista que nos dar condições de conhecermos toda história de vida do aprendente), a mãe nos fez um longo relato de vida de seu filho, desde nascimento ao ingresso na escola, ponto fundamental para o trabalho do neuropsicopedagogo.

Ao ingressar na escolar a mãe relata que percebeu seu filho abandonado, deixado de lado, embora ele gostasse muito de frequentá-la. Observava também que seu filho pouco desenvolvia seus conhecimentos, e relatou: “Meu filho frequentou duas escolas, mais nada fizeram por ele, mas ao encontrar essa nova escola, percebi que ele tem tido um avanço em menor escala, mas tem.” E com essa coleta de informações fomos à busca de conhecer o aprendente.

Ao primeiro contato com o aprendente observamos que ele se comporta bem, tem escrita restrita, faz cálculos simples, um tanto desatento e não consegue ler, pois não tem conhecimento em relação às letras, sílaba e palavras. E sua preferência lateral é à esquerda, que segundo relato de sua mãe, as escolas ao qual ele frequentou antes não haviam percebido, e leva o aprendente a escrever usando lateralidade direita. Sabe-se da importância desta descoberta, auxilia bastante no momento da realização da escrita.

Para Fonseca, (1982, p.43) diz: “em termos de evolução, a motricidade é uma adaptação vital. Só por ela a nutrição é satisfeita, e só em função desta necessidade se justifica o processo de relação com o meio.” E o desenvolvimento da coordenação motora e do senso de lateralidade, auxiliar de forma positiva no processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down. Daí a importância do professor estar atento no momento em que a criança manuseia objetos, junta a bola e segura seu lanche.

Em se tratando das habilidades não acadêmicas, sua mãe ressalta que o aprendente dobra apenas os lençóis, pois sua mãe receia que ele use um eletrodoméstico, ou acenda o fogão e se

machuque, sempre o protegendo, tolhendo sua autonomia. É bom lembrarmos, que fica aparente um capacitismo por parte familiar, o que dificulta o desenvolvimento e a autonomia deste aprendente.

No dizer de Fonseca & Mendes, (1987, p.279), “o desenvolvimento cognitivo da criança é determinado pela história concreta da experiência total que ela edifica num dado meio”. Paralelo a isto o desenvolvimento físico se desenvolve e a criança conquista novas formas de ampliação motora e de movimento e conseqüentemente novas formas de desenvolvimento mental. E percebemos que esse aprendente não vivenciava muitas experiências em seu lar, o que limitava suas novas descobertas.

Ampliando o campo de observação buscamos a observar sua vivência em sala de aula. Convém observar que o aprendente não estava trabalhando o mesmo conteúdo que seus colegas e sim, um material de criança na faixa etária de seis anos. Segundo Fernández, (1990, p.116) “Aprender é apropriar-se, apropriação que se dá a partir de uma elaboração objetivante e subjetivante”. Como o nosso aprendente iria se apropriar dos conhecimentos dados, se ele estava vivenciando contexto, conteúdo e material escolar diferente dos seus colegas.

Neste contexto, é indispensável que a escola, e os (a) professor (a) atentem-se às necessidades apresentadas pelos aprendentes com necessidades especiais, estejam inclusos no conteúdo trabalhado nas aulas e na série de crianças de sua faixa etária. Sabemos que toda criança é capaz de aprender, para tanto é preciso ser estimulada e bem trabalhada de acordo com suas potencialidades e possibilidades.

Segundo Visca, (2008, p.15) “As técnicas projetivas permite investigar os vínculos que o sujeito estabelece com o professor, com os companheiros e com a escola”. Ao realizarmos as sessões, o aprendente mostrou-se interessado, apesar de apresentar dificuldades na fala, mas estava sempre verbalizando nos momentos de executar a atividade proposta. No decorrer de suas atividades ao realizar seus desenhos, percebe-se que sua mãe e irmãs estão sempre presentes, o que convém acreditarmos, que sua educação se dá no meio social e não na escola.

Em uma das sessões, ao realizar a prova projetiva intitulada Par Educativo, com o objetivo de investigar o vínculo com o ambiente escolar, pedimos: “Desenhasse duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende”. Observamos que sua professora foi desenhada a esquerda, o que nos leva ao entendimento da não vivencia do momento presente em sala de aula. No entanto o desenho de sua mãe a sua direita, expressa toda sua segurança e confiança na família. O que veio corroborar com a observação feita em sala de aula, a necessidade desse contato direto da professora com o aprendente, ou seja, auxilia-lo mais de perto, adaptar as atividades, criar dinâmicas de grupo onde o aprendente interaja e adquira conhecimentos através dessa interação.

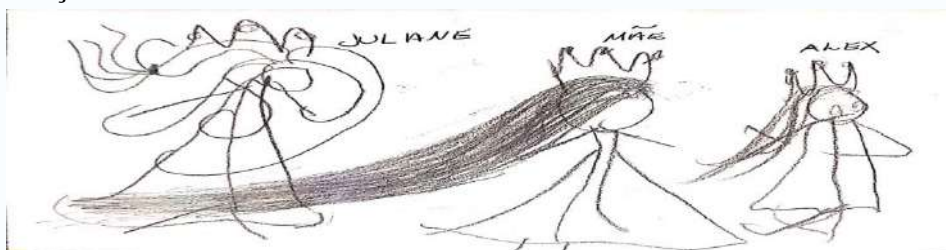


Figura 1 – Desenho do aprendente – Seu momento na escola.

E a cada etapa realizada, ficava explícito o não conhecimento acerca da síndrome apresentada pelo aprendente tanto pela família, como pela escola, acarretando uma superproteção por parte da família e, por parte da escola, o assistencialismo e não a troca de saberes com seus colegas de sala, além da ausência de um trabalho em grupo para ampliar e

incentivar sua aprendizagem e a adaptação do currículo a ser trabalho com o aprendente. Desse modo, desenvolver sua capacidade de aprender a ler e escrever.

É bom lembrarmos a total confiança do aprendente para com a família, sentindo-se o centro das atenções. No decorrer das sessões, as emoções vividas em casa ficaram explícitas nos desenhos realizados. A sua aprendizagem se embasa nas relações sociais e a todo o momento, a família está inserida em seus desenhos, seja em casa ou no âmbito escolar. O aprendente apresenta uma aprendizagem informal, se encontra no período concreto, além de estar muito distante da sua realidade escolar, tem 14 anos e frequenta uma turma de crianças com oito anos de idade.

Partindo das observações e constatações, elaboramos uma intervenção pedagógica pautada no uso de imagem, pois o aprendente, no decorrer das sessões, sinalizou que as imagens auxiliavam de forma positiva para o seu desenvolvimento cognitivo, haja vista que apresenta memória de curto prazo. A intervenção objetivou buscar desenvolver estratégias metodológicas com uso de imagens.

Para Lara, Trindade e Nemr (2007) ao fazerem um estudo comparando o desenvolvimento da consciência fonológica de indivíduos com SD, com e sem apoio visual, mostram a efetividade de se usar estímulos visuais no processo de alfabetização a fim de compensar a deficiência na memória auditiva de curto prazo, causadas por um comprometimento da área do sistema nervoso central (SNC), responsável pelo seu armazenamento. Partindo de este viés seguirmos com a proposta da intervenção com o uso de imagens.

E partindo das imagens, buscamos estimular o desenvolvimento da consciência fonológica e praticar a aliteração (repetição) através de imagens favorecendo o desenvolvimento da consciência lexical e desenvolver sua habilidade matemática com ludicidade, partindo de seus gostos e preferencias. Construímos jogos, e vimos a necessidades de começar por imagens do seu dia a dia.

No decorrer das sessões o aprendente se mostrou bastante motivado e cada elogio que ele recebia cada vez mais, buscava descobrir as letras e relacioná-las às imagens. Quanto à prática da aliteração inicial, foi perceptível o esforço para repetir o som da palavra ao relacionar letra à imagem. O jogo ocorreu da seguinte maneira: Se a letra escolhida for “R”, procura-se uma imagem com a letra inicial “R” e logo após, é desafiado a encontrar mais três imagens com que inicie com a letra “R”. Esse momento correu de forma dinâmica e muito produtiva, o uso da imagem facilitou o seu entendimento e o motivou na busca de outras palavras. Santaella, (2012, p. 109) “As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro”. Dentro deste quadro, aprofundamos nossa intervenção usando imagens juntamente com as letras e números, o que facilitou positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, embora de forma lenta, no seu tempo, mas percebemos avanços consideráveis.



Figura 2 – Jogo da Aliteração.

No trabalho com a família silábica, objetivando desenvolver a consciência silábica, observamos um pouco de dificuldade, passamos a trabalhar um conjunto de letras, que produz um som, mas aos poucos ele foi relacionando as letras às imagens e conseguindo realizar o jogo. Esse momento foi de muita parceria e confiança, o aprendente não participa de momentos diferenciados na escola. E ao realizarmos esse momento de aprendizagem diferenciada, sentimos sua insegurança em alguns momentos do uso das letras, e, ao encorajar o motivava a lembrar da letra referenciando a imagem, proporcionou a chegar ao final do jogo.



Figura 3 – Jogo das letras e sílabas.

Na busca das preferências, elaborou-se o jogo da memória dos animais e dos super heróis, com o objetivo de estimular a concentração. Observou-se que a imagem o ajuda a se concentrar e ativa a curiosidade de saber qual será a próxima figura a colocar. E a qualquer sinal de desistência, o incentivo e o elogio movia-o a seguir realizando a descoberta dos pares.



Figura 4 – Jogo da memória dos animais.

E para fecharmos nossa intervenção, trabalhamos com matemática, também com ludicidade e usando imagens. No momento do jogo descobrindo os números e suas quantidades, como também o tabuleiro de quantidades, com o objetivo de estimular o estabelecimento da relação entre número e objeto, ficou bem aparente que as habilidades numéricas e de interpretação de texto são mais difíceis por um déficit na memória verbal de curto prazo, que é

uma parte da memória de trabalho, por esse motivo inserimos imagens, para facilitar seu entendimento e despertar o gosto pela matemática. Sabemos que ainda há muito a ser feito por esse aprendente, espera-se ter aberto caminhos para o desenvolvimento deste aprendente.



Figura 5 – Jogo de quantificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo deste trabalho, vimos que utilizar materiais diversificados, sejam estruturados ou não estruturados, é uma necessidade ao desenvolvimento da atenção e do envolvimento da criança com SD em uma situação de aprendizagem.

Quando se iniciamos essa intervenção, o aprendente dominava apenas as vogais e referenciadas com imagens. Ao longo dos trabalhos, foi evoluindo e ampliando seus conhecimentos. É fato que existe dificuldade de armazenamento das informações e que a repetição das situações de aprendizagens precisa ser utilizada cotidianamente. Por meio destas estratégias, a criança com SD pode reter informação. Contudo, a repetição não se adequa ao material utilizado como meio e auxílio à aprendizagem, pois o aprendente evidenciava o tempo todo, desinteresse quando os materiais manipulativos pareciam já familiares. Percebemos que os comandos dados pela professora não podem ser longos e os modelos e exemplos são fundamentais.

Neste cenário, entendemos que a escola precisa colocar o aluno na série matriculada, mesmo que ele não saiba ler, pois a troca de experiências com crianças de sua faixa etária o ajudará na ampliação do seu vocabulário. Além disso, deve proporcionar trabalhos em grupos, adaptar atividades e usar imagens para facilitar seu entendimento.

Mediante o que se vivenciamos no decorrer desta experiência, concluímos que: Os profissionais da escola necessitam de formação continuada para favorecer uma aprendizagem apropriando acerca da síndrome e ter um olhar para a criança com SD como um aprendente, que faz parte do processo escolar, proporcionar uma adaptação ao currículo, inserir o aprendente na turma da sua faixa etária. Quanto aos professores realizar suas práticas de sala de aula oferecendo métodos alternativos de memorização como: copiar e colar usando imagens, como também copiar e colar – sequências de cartões para formar frases, com ou sem imagens, adaptar as atividades de forma que o aprendente receba o mesmo conteúdo dos seus colegas, que as atividades para casa seja feita por disciplinas, ou seja, a cada semana elenca duas disciplinas adaptando a atividade com um currículo mais diluído, como também ensinar o vocabulário matemático por meio de abordagem visual forte, usar materiais concretos e práticos para superar problemas com linguagem, conceitos abstratos e habilidades de resolução de problemas. E que as atividades propostas sejam realizadas simultaneamente na sala do AEE. Por suas habilidades de fala e linguagem serem mais fracas e o vocabulário limitado, é

importante ensinar palavras objetivando promover o desenvolvimento de sua fala e linguagem da maneira mais visual possível.

Em resumo estudar e investigar mais sobre o tema mostra-nos que o aprendente com SD, necessita de paciência, adaptações por parte da escola, pois é através de uma escola de boa qualidade aonde a autoestima da gestão chegue até as crianças, contribuem emocionalmente para que o aprendente enfrente qualquer dificuldade que poderá ter nesse processo de inclusão.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

ALVES, Fátima. Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL, Decreto n. 5.296, de 2 de dez. de 2004.

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

FERNÁNDEZ, Alícia. A inteligência aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FONSECA, Vítor. Filogênese da motricidade. Lisboa: Edições 70,1982.

FONSECA, Vítor; MENDES, Nelson. Escola, escola, quem és tu?. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LARA, A.T.M.C., TRINDADE, S.H.R. e NEMR K. (2007), “Desempenho de Indivíduos com Síndrome De Down nos testes de Consciência Fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras”, Rev CEFAC, v.9, n.2, 164-73, abr-jun.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu Ensino).

VISCA, J. Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação. Buenos Aires: Visca & Visca, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO SURDO

Erivânia de Oliveira Araújo⁴
Elisberta de Oliveira Araújo⁵
Erivaneide Araújo de Oliveira⁶

RESUMO

A educação bilíngue é o modelo educacional apropriado para que ocorra a inclusão dentro da sala de aula ao aluno surdo, visando que o seu processo de ensino-aprendizagem no Brasil deve ocorrer utilizando a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como sua segunda língua (L2), que irá aprender a escrita, proporcionando a esse aluno adquirir conhecimento de mundo, a defender e buscar melhorias pelo o ensino bilíngue, bem como ampliar a linguagem, como se sabe a Libras é uma língua de natureza gestual-visual, sendo assim quando se utiliza recursos visuais a aprendizagem ocorre com mais fluidez, melhorando a compreensão do conteúdo pelo aluno surdo. Buscou-se por meio deste trabalho, avaliar a importância da educação bilíngue na vida do aluno surdo, visando que o bilinguismo na educação desse grupo minoritário representa questões sociais, políticas e culturais. Inicialmente apresentou-se: as filosofias educacionais para surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo; os desafios e avanços na educação do surdo; a educação bilíngue para surdo. Para isto, realizou-se um levantamento bibliográfico através de livros, artigos científicos e dissertações, com foco nos teóricos Fernandes (2015), Goldfeld (2002), Skliar (1998), Stumpf; Linhares (2021). Desse modo, a presente pesquisa tem como procedimento metodológico, uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratória, com abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa foram alcançados, pois foi possível percorrer e conhecer brevemente sobre a educação do surdo, suas lutas e conquistas, e especialmente compreender a relevância da educação bilíngue para a criança surda, possibilitando que tenham uma melhor compreensão do conteúdo e aprendizagem, bem como serem alfabetizados através da sua língua natural-Libras. Dessa maneira, com todos os percalços e avanços na educação do surdo, fez-se verificar através desse trabalho que ainda não existem escolas suficientes que ofertam o ensino ideal para o aluno surdo, ou seja, escolas bilíngues, mas que ocorreu melhorias no decorrer do tempo, como por exemplo o auxílio do Tradutor e Intérprete de Libras na sala de aula regular, possibilitando melhorias na comunicação desse sujeito. Portanto, diante do contexto da educação bilíngue, é necessário que a luta continuei e que as leis que asseguram os direitos da pessoa surda sejam implantadas dentro da sociedade, que a comunidade surda (pessoa surda e ouvinte) sigam juntos e lutando por melhorias, e criadas mais escolas bilingues.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Libras; Ensino-aprendizagem; Aluno surdo

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue é de suma importância para o aluno surdo, visando que é o método educacional indicado para que esse sujeito possa desenvolver a autonomia, a identidade, apropriasse de conhecimento e se comunicar, bem como traz benefícios sociais e políticos. Por meio desse trabalho, buscamos conhecer e apresentar de forma suscita a trajetória educacional

⁴ Pós-Graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar do IFRN - Pós-Graduada em Libras pela Faculdade Ibra de Brasília – FABRAS. Graduada em Letras Libras pela UFERSA. E-mail: erivania95oliveira@gmail.com

⁵ Pós-Graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar do IFRN. Graduada em Letras Libras pela UFERSA. E-mail: elisberta28oliveira@gmail.com

⁶ Pós-Graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar do IFRN - Graduada em Letras Libras pela UFERSA. E-mail: erivaneide01oliveira@gmail.com

do surdo, a partir daí fica claro a relevância das escolas bilíngues para o surdo, que os mesmos possam ter acesso ao ensino-aprendizagem por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, considerada como a língua natural da comunidade surda, e é por meio da mesma que se comunicam e se expressam diante da sociedade através da Libras.

A comunidade surda constantemente luta por acessibilidade, em especial no espaço escolar, é comum que o professor da sala de aula regular não tenha conhecimento da Libras provocando uma lacuna no processo de aprendizagem do aluno surdo, na atualidade os mesmos contam com o Tradutor e Intérprete de Libras, que faz a tradução da língua oral para a língua de sinais e vice-versa, facilitando a comunicação entre o surdo e o ouvinte. Porém, esse grupo minoritário tem uma trajetória de sofrimento, já foram consideradas incapazes, proibidas de fazer uso de sinais, ou seja, da língua de sinais, foram aplicados métodos educacionais não eficazes, que ao logo dos anos ocorreu modificações, se aproximando do que seria ideal. Mesmo com os avanços surgem alguns questionamentos como: será que existem escolas capacitadas para atender ao aluno surdo? Há uma preocupação com a educação da pessoa surda?

O presente trabalho tem como procedimento metodológico, uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo avaliar a importância da educação bilíngue na vida do surdo, seja no âmbito escolar ou social, visando que bilinguismo na educação dessas pessoas representam questões sociais, políticas e culturais. Em vista disso, para a execução deste artigo, ocorreu uma pesquisa bibliográfica, com um foco maior nos estudos dos teóricos Fernandes (2015), Goldfeld (2002), Skliar (1998), Stumpf; Linhares (2021), visando que os mesmos tem estudos acerca da educação bilíngue.

Refletiremos como anda a aprendizagem do surdo, se estão incluídos na educação como realmente deve ser ou ainda é muito limitado. Sabemos que por muitos anos esse grupo linguístico minoritário foram excluídos e privados de vários direitos na sociedade, eram considerados como pessoas incapazes de ler e escrever, por não conseguir se comunicar através da oralidade, a educação que era ofertada a comunidade surda não era favorável, não havendo escolas capacitadas para atendê-las. Com o passar do tempo surgiu teóricos interessados em estudar sobre a surdez, bem como educar o surdo. Através desses estudiosos surgiram os primeiros centros educacionais para surdo, comunidades surdas e federações que dava suporte ao aluno surdo. Mesmo com os avanços, ainda não foram o suficiente para um ensino igualitário para a pessoa surda, continuando os desafios, a busca pela inclusão e acessibilidade são algumas delas.

FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDO: oralismo, comunicação total e bilinguismo

Agora iremos abordar um pouco sobre as filosofias educacionais que foram utilizadas para educar o surdo, como funcionaram estas filosofias e quais os resultados.

Oralismo

O Oralismo tinha como foco a inserção do aluno surdo ao grupo ouvinte, assim facilitando a sua aprendizagem na língua oral, já que nesta filosofia o que era permitido para a comunicação do sujeito surdo era a oralização, pois muitos estudiosos acreditavam ser possível eles se comunicarem e se desenvolver integralmente por meio da língua oral.

A autora Goldfeld (2002) destaca:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Segundo Goldfeld, o Oralismo tem como foco que a criança surda apropriasse da língua oral (no caso do Brasil, o Português), se igualando ao ouvinte, ocorrendo uma estimulação auditiva, assim gerando inclusão a comunidade ouvinte, podendo aprender a Língua Portuguesa, melhorando no processo de ensino-aprendizagem, e assim reabilitando o surdo a ser uma pessoa “normal” diante da sociedade.

Um importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, que teve grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão. Nesse evento ocorreu a proibição da língua de sinais mundialmente, em todo âmbito escolar, passando a usar o Oralismo como método educacional para o surdo, deixando um déficit na aprendizagem desse sujeito.

O resultado deste método foi que o surdo não aprendeu a falar. Conseguiram falar apenas algumas palavras repetidas, nem mesmo sabiam o que realmente significava, resultando em muitos surdos analfabetos, ocorrendo atraso na linguagem e um bloqueio na comunicação, os surdos que vivenciaram essa prática oralista carregam marcas negativa nas suas vidas até atualidade (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Comunicação total

Quando se percebeu que o método oralista não estava tendo um resultado satisfatório, pois os surdos não conseguiam desenvolver a oralidade e nem se comunicar com os ouvintes, bem como ocorria a insistência em utilizar a língua de sinais, foi decidido que podiam usar qualquer forma de comunicação. Então, surgiu o método Comunicação Total. O principal objetivo era usar qualquer estratégia que se pudesse resgatar a comunicação da pessoa surda, estratégias que podia ser a língua de sinais, gestos, leitura labial, mímicas, entre outros meios que ajudasse o desenvolvimento da língua oral.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 38), a comunicação total não se preocupava apenas em fazer com que o surdo aprendesse a oralidade, mas que conseguisse se comunicar com os ouvintes e também com a comunidade surda. Esta metodologia não se prendia somente na aprendizagem por meio da língua oral, mas com recursos que facilitava a comunicação, melhorando a compreensão do conteúdo e aprendizagem do sujeito surdo.

A comunicação total não surgiu para fazer a negação ao oralismo, mas para complementar a estratégia que eram usadas no método oral. Desse modo, não foi eficaz, já que sua abordagem defendia o uso simultâneos das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo), e por serem duas línguas diferentes dificultava a aprendizagem do aluno, assim como não privilegiava o fato da língua de sinais ser uma língua natural da comunidade surda e com uma cultura própria (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Bilinguismo

O bilinguismo é método que deve ser utilizado na educação do surdo, tendo em vista ser o mais apropriado, pois tem como objetivo principal o surdo ser bilíngue, ou seja, obter duas línguas, a língua de sinais que é considerada a língua natural da comunidade surda, sendo a

primeira língua e a segunda língua, a língua oficial do seu País, no caso do Brasil a Língua Portuguesa.

De acordo com Fernandes (2015), o bilinguismo tem como foco desenvolver o sistema linguístico da criança surda.

Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos da linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda. (FERNANDES, 2015, p. 24).

Conforme Fernandes (2015), quando o sujeito surdo tem uma educação bilíngue, nesse momento começa a apropriar-se de conhecimento, a defender o ensino bilíngue, a ampliar a linguagem. É importante ressaltar que existem diferentes perspectivas entre a Libras e a Língua Portuguesa, em relação a Libras, a autora expõe que é através de signos da natureza gestual-visual que acontece melhor percepção e compreensão da criança surda no processo de ensino-aprendizagem, enquanto na Língua Portuguesa busca novas representações sógnicas do próprio psicossociocultural, por isso em muitos aspectos estão sendo desenvolvidas por um usuário da língua de sinais.

Segundo Machado (2015, p.50) a educação bilíngue não é um método fechado, com um material formativo. Mas, é composta com as experiências e as práticas discursivas dos profissionais que atuam na educação do surdo. As práticas, as experiências e os movimentos que apoiam o surdo desenvolvem uma educação bilíngue discursiva, que buscam melhorias na educação.

A educação bilíngue enfatiza que o surdo aprenda a língua escrita, com mais facilidade, mas tendo o ensino da Libras (L1) como primeira língua e Língua Portuguesa (L2) como segunda língua. Este ensino irá deixá-lo capacitado para entender a linguagem escrita e as suas regras, o ajudando a escrever com mais coerência, como sabemos o surdo têm dificuldades na escrita, com isso acaba dificultando a comunicação e entendimento no acesso aos textos. Infelizmente ainda são poucas as escolas bilíngues que ofertam esse ensino, sendo mais comum nos grandes centros urbanos, e também o número de profissionais nesta área ainda é inferior, porém nos últimos tempos o número de pessoas que estão se dedicando a educação do surdo vem crescendo, em busca de um ensino bilíngue (respeitando a L1 e L2, no processo de aprendizagem). É importante ressaltar que é através das vivências dos alunos que o professor deve partir para o processo de aprendizagem (MACHADO, 2015, p. 63).

OS DESAFIOS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Neste tópico iremos discutir sobre os desafios e avanços na educação do surdo ao longo dos tempos, bem como os avanços alcançados pela comunidade surda.

Na antiguidade o sujeito surdo era visto como seres doentes, incapacitados de desenvolver qualquer atividade, pois a língua que utilizavam para a comunicação era pouco conhecida, em relação à dos ouvintes. A língua de sinais não era reconhecida, muitos desses sujeitos utilizavam sinais caseiros, para manter comunicação com os familiares e amigos próximos, mas com o passar do tempo a língua de sinais começou a ser utilizada, desse modo, ocorrendo uma ampliação da língua. Alguns estudiosos começaram a se interessar sobre o campo de estudo da surdez, muitas vezes para ajudar um familiar que não tinha audição e por conseguinte aos poucos os estudos foram aumentando e ganhando espaço na sociedade.

Em 1817, foi criada a primeira escola para surdo nos Estados Unidos pelo estudioso Thomas Kopkins Gallaudet, o mesmo tem estudos aprofundados na língua de sinais americana. Em 1880 ocorreu o Congresso de Milão entre os dias 6 a 11 de setembro, no qual vários educadores estavam presentes, buscando os melhores métodos para ensinar o surdo. Aconteceu uma votação, entre a língua de sinais e o Oralismo, e com maioria dos votos, o Oralismo venceu, pois para esses estudiosos a língua gestual, não era eficaz, então as escolas implantaram o uso da língua oral, proibindo mundialmente o uso da língua de sinais no âmbito escolar, foi um momento obscuro para a educação do surdo, sendo proibido de fazer uso da língua para se comunicar (ALMEIDA, 2015, p. 67).

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 1957 a atualidade) foi a primeira escola para surdo fundada no país, na cidade do Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, com o incentivo do professor surdo francês Ernest Huet. Logo de início, a escola fazia uso de uma mistura da língua de sinais francesa com os gestos já usados pelos educadores surdos do Brasil. A partir daí foram sendo disseminada a Libras, contando com estrutura e gramática própria (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 101).

A educação do surdo passou por muitos avanços, um marco foi no ano de 2002, a Lei nº 10.436 a língua passou a ter reconhecimento como legítima da comunidade surda brasileira, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2002), passando a usar a sua língua natural para se comunicar e se expressar. Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a lei 10.436 e asseguram outros direitos, como o da pessoa com surdez ter o Tradutor e Intérprete de Libras em sala de aula, como os professores em formação da área da educação, passam a ter como disciplina obrigatória a Língua Brasileira de Sinais no currículo de qualquer Licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia, momento histórico na educação do surdo (DORES, 2017, p. 20).

A legitimação dessa língua trouxe um conjunto de implicações, como no Cap. II da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

As melhorias dentro da comunidade surda foram surgindo com a criação da lei e o decreto citado acima, assegurando que a pessoa com deficiência auditiva pode e deve fazer uso da sua língua natural (Libras), isso foi modificando a educação e vida da pessoa surda. Partindo disso, o surdo começou a adquirir e apropriasse de conhecimento, a perceber o seu papel na sociedade, a serem vistos e tratados como pessoas normais, capazes de exercer qualquer cargo público. Sabemos que foram e são incansáveis as lutas para alcançar o que temos hoje, mesmo ainda não sendo o suficiente. Como se sabe não existem escolas bilíngues para todos, mas são conquistas que estão por vir, e que todos que compõem a comunidade surda não podem parar de lutar, até alcançar uma educação ideal para a pessoa surda.

Portanto, diante do que vem sendo discutido foi possível compreender que o surdo só começa a adquirir conhecimento através do uso da Libras, e com o auxílio da Língua Portuguesa começa a desenvolver a escrita, passando assim a ocorrer um melhor desempenho e preparação para a sociedade, bem como no âmbito escolar. A educação bilíngue tem como objetivo ensinar em primeiro lugar a língua natural (Libras) e como segunda língua (Língua Portuguesa). Porém,

infelizmente existem poucas escolas com esse ensino, deixando um déficit na formação do sujeito surdo, mas a comunidade surda tem lutado incansavelmente por melhorias, recentemente foi aprovado a Lei nº 14.191/21, que assegura implantação do ensino bilíngue no sistema educacional brasileiro, tanto para o educando surdo, como também os surdo-cegos com deficiência auditiva, garantindo atender as especificidades linguísticas desse grupo (BRASIL, 2021).

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDO

Neste tópico retornaremos alguns questionamentos como: será que existem escolas capacitadas para atender ao surdo? Há uma preocupação com a educação da pessoa surda?

O primeiro questionamento emerge de uma preocupação com as escolas públicas, será que existem escolas capacitadas para atender o aluno surdo? No Brasil, atualmente existe um ensino mais preparado para atender o surdo, porém nem todas as escolas estão qualificadas para este atendimento. As escolas não são voltadas para o ensino do surdo, as mesmas são do ensino regular, as quais, estão se adaptando para o acolhimento dos alunos. Isso tem ocorrido a medida em que escolas procuram a contratação de profissionais capacitados que possam melhorar a aprendizagem dos alunos, algumas têm salas de recursos multifuncionais, que se dá através do Atendimento Educacional Especializado - AEE, dando suporte para os alunos portador de alguma deficiência. O surdo na sala de ensino regular tem o auxílio do Tradutor e Intérprete de Libras, que vai transmitir o conteúdo que está sendo ensinado (SOUZA, 2019, p.17). O papel deste profissional restringe-se a repassar informações entre o professor e o aluno e vice-versa, não tendo responsabilidade sobre o ensino do aluno surdo. A Lei do Tradutor e Intérprete de Libras na escola regular foi regulamentada por meio da Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.

Para ser Tradutor e Intérprete de Libras faz-se necessário atender a alguns pontos conforme previstos abaixo na Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010:

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo. (BRASIL, 2010).

Como citado no Art. 2º, o Tradutor e Intérprete tem que ter domínio da Libras e da Língua Portuguesa, para assim repassar o conteúdo de forma clara e objetiva para o aluno surdo. No Art. 7º, deixa claro que o profissional deve ter ética em seu trabalho, respeitando os direitos humanos e a cultura surda, impossibilitando de fazer qualquer interferência no aprendizado, sua função é intermediar a comunicação entre professor e aluno.

A segunda indagação que buscamos responder: há uma preocupação com a educação da pessoa surda? De acordo com as pesquisas que foram realizadas para execução deste trabalho, foi possível perceber que ocorre uma preocupação para que o aluno surdo tenha acesso ao ensino bilíngue, porém falta colocar este planejamento em prática. A Libras é uma língua “jovem” em constante processo de desenvolvimento.

Segundo Skliar (1998, p. 24) a educação bilíngue não se refere só para o surdo desenvolver as habilidades linguísticas em duas línguas, mas sim com o direito de a criança surda ser educada em uma língua diferente da que é oficial de seu país, ou seja, sua língua natural, a LIBRAS. A educação bilíngue traz benefícios para a educação do surdo,

possibilitando uma a maior interação e inclusão dentro da sociedade, com isso Skliar (2015) apresenta seu ponto de vista:

A educação bilíngue para surdo como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consciência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialista sobre a surdez e os surdos (SKLIAR, 2015, p.09).

A educação bilíngue não pode ser tratada como neutra ou opaca, e sim é necessário o interesse do poder público que implante leis que assegurem os direitos da pessoa surda, que realmente sejam inclusas na sociedade. O surdo tem o direito de ter uma educação igual à do ouvinte, ter o mesmo saber, respeitando suas necessidades e por meio da sua língua natural-Libras, pois ainda encontramos na atualidade a falta de consciência política, deixando lacunas na educação, não dando o mesmo direito que o ouvinte, muitos enxergam a pessoa surda como um coitado, incapaz de desenvolver habilidade e adquirir conhecimento, mas isso são rótulos que a sociedade criou, pois o surdo se expressa através da suas mãos, utilizando a língua de sinais, como se sabe, os mesmos tem uma percepção visual aguçada e consegue aprender através da sua visualidade, então é fundamental garantir os direitos humanos, rompendo o preconceito, que possamos ter uma sociedade inclusiva e igualitária com escolas bilíngues.

Toda criança passa por duas etapas para o processo de desenvolvimento: sendo primeiro o nível intrínseco, logo depois internalizado e vivido intrinsecamente. Diante desses pressupostos são indispensáveis para assegurar uma visão mais ampla e científica a acerca da criança surda. Esse ponto vista traz uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pela criança surda, pois a cultura, a linguagem e o diálogo, são fatores fundamentais para o desenvolvimento infantil. A surdez traz consequências, porém é fundamental que sejam quebradas as barreias na comunicação, alcançando o desenvolvimento infantil (GOLDFELD, 2002, p. 16).

O desenvolvimento psicológico é um processo individual e indispensável para a criança, diante disso Vygotsky (1989):

Vygotsky (1989, p. s/n), “a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal”. (SILVA, SOUZA, 2005, p.34)

O processo de desenvolvimento da criança se inicia desde dos primeiros dias de vida, quando começa a perceber as coisas que estão a sua volta, a ampliar/desenvolver suas habilidades, na fala, nos movimentos, iniciando uma compreensão de mundo. Dessa maneira acontece com a criança surda, pois irá compreender as coisas ao seu redor e assim criar seus próprios conceitos, apropriasse de conhecimentos. Por isso é importante que a criança surda tenha contato com a Libras desde de cedo, isso ajudará no ensino-aprendizagem, em vista disso é relevante a educação bilíngue nos anos iniciais, possibilitando aprender com mais facilidade e dominar as duas línguas, sendo a Libras e a Língua Portuguesa (SILVA, SOUZA, 2005, p.34).

É fundamental olhar a cultura surda brasileira, seus regionalismos e suas identidades levando em consideração sua vida social. A educação bilíngue de surdo está ligada aos traços da cultura surda que necessita estar imersos nela, contendo traços inseparáveis da educação bilíngue, sendo assim esses elementos irão contribuir para o ensino-aprendizagem do aluno surdo, é essencial que cultura surda esteja inserida dentro da escola, só assim terá uma educação

plena como é de direito, caso o contrário os alunos podem abandonar a escola, por não se sentir incluindo (STUMPF; LINHARES, 2021, p.116).

A inserção do surdo dentro de uma cultura proporciona o desenvolvimento e a conhecer sua identidade. A cultura surda e a metodologia de ensinar o surdo partem das experiências visuais, das línguas de sinais, dos professores surdos, do contato com as comunidades surdas, visando a importância da participação dos pais, com as histórias surdas, com os estudos surdos, trazendo desenvolvimento para o surdo, possibilitando apropriar-se da linguagem, e construir significados e significantes que proporcione adquirir conhecimentos (STUMPF; LINHARES, 2021, p.117).

Segundo Stumpf; Linhares, (2021, p.117) é relevante destacar que os aspectos visuais trazem como consequência a criação de artefatos culturais que usam a visão, nos quais podem ser: língua de sinais, imagem, letramento visual ou leitura visual. Os artefatos são valiosos para criar o ambiente ideal para o desenvolvimento da identidade surda e necessitam do uso de mecanismos apropriados que faz acontecer, diferenciando-se por meio de significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas. O aprender e ensinar surdo, necessita de elementos visuais para que ocorram a aprendizagem, como fazer uso de imagens: PowerPoint, desenhos, peças de teatro, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda e outros, trazendo contribuições para a educação do surdo.

Os estudos sobre a educação do surdo não param de crescer, e Segundo Stumpf; Linhares, (2021, p. 27) existe uma preocupação em enriquecer as práticas pedagógicas acerca da educação bilíngue, que seja possível fazer com que aluno surdo se engaje na construção da sua própria história, em escolas qualificadas (espaços escolares bilíngues) que a sociedade possa enxergar como cidadãos plenos. Que o aluno surdo tenha o hábito de leitura em Libras, sinalizar e escrever em Libras, de uma maneira satisfatória, requer compromisso e interesse por parte daqueles que buscam construir uma sociedade mais justa e humana. Com a construção e implantação da educação bilíngue, favorece significativamente o processo de ensino-aprendizagem, visando que propõe a formação de um ambiente que ajuda na compreensão da escrita e da leitura, bem como na sinalização, interpretação, trazendo seu ponto de vista crítico diante dos saberes em Libras por parte do aluno surdo.

Quando o sujeito surdo se apropria da sua língua e conhece como forma de expressão e diálogo, espera-se que conquistem melhores desempenhos, como também em outras disciplinas, pois como se sabe na Libras a leitura acontece “pelos olhos”, e na Língua Portuguesa na escrita, se encontram inseridas nas metodologias de ensino e no cotidiano desses educandos. Então, quando atingirmos a meta de uma educação bilíngue para o aluno surdo, junto com professores surdos, ouvintes e suas famílias, isso fará um diferencial na vida do surdo, no que desrespeita as novas perspectivas, será vista como um grande horizonte de possibilidades para que cada professor e escolas que planejem e realizem práticas de ensino inovadoras capacitem o aluno surdo com a grandeza da Libras na vida dessas pessoas e dos saberes ensinados através da língua (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma pesquisa bibliográfica foi possível percorrer e conhecer um pouco sobre a educação do surdo, suas lutas e conquistas, e principalmente entender a importância da educação bilíngue para a criança surda, fazendo com que essas pessoas tenham melhor compreensão do conteúdo e aprendizagem, bem como o direito de serem alfabetizados na sua língua natural-Libras. É necessária uma metodologia de ensino própria, salas aptas a recebê-los com profissionais qualificados, utilização de recursos visuais. Como é de conhecimento a

pessoa surda aprende através da visualidade; então o uso da Libras é imprescindível, não só para a aprendizagem, mas também para sua formação como cidadão, para exercer seu papel social e político, poder trabalhar e seguir a carreira profissional que deseje.

O objetivo do trabalho foi alcançado, pois através do referencial teórico foi possível apresentar ao leitor a importância da educação bilíngue na vida do surdo, visando que esse ensino representa questões sociais, políticas e culturais para pessoa surda, bem como realizou-se uma breve apresentação das filosofias educacionais que foram utilizadas até a atualidade para ensinar o surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo; os desafios e avanços na educação do surdo e a educação bilíngue para surdo.

Portanto, este trabalho também dá indícios e sugestões para trabalhos futuros, pois há muito o que desbravar acerca da educação do surdo, visando que a educação bilíngue é o ensino apropriado para a pessoa surda, para que se sinta incluindo no espaço educacional.

É fundamental que toda a comunidade surda (surdos e ouvintes) continue lutando por melhorias, assim como as leis que asseguram os seus direitos, sejam postas em prática e não fiquem apenas no papel, como também são necessários mais escolas bilíngues, mais profissionais qualificados, Tradutores e Intérpretes de Libras, que não só sujeito surdo tenha acesso a Libras, mas o ouvinte também, possibilitando avanços na comunicação e interação desses sujeitos, fazendo com que tenhamos um espaço educacional inclusivo e justo, que todos possam adquirir conhecimentos e construir conceitos, sabendo dos seus direitos e deveres diante da sociedade, assim como desconstruindo os rótulos criados sobre o sujeito surdo, como pessoas incapazes de realizar tarefas e exercer o papel de cidadão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, WolneyGomes., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 de junho de 2022.

_____. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 03 ago. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm> Acesso em: 24 de junho de 2022.

_____. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 de junho de 2022

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 29 de junho de 2022

DORES, Clarissa Fernandes das. **A Escolarização De Surdos E O Congresso De Milão: Eclosão Da Normalização Para Oralidade**: 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado), 2017.

FERNANDES, Eulalia et al (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 103 p.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira. O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus-BA: Uesc, 2015. Cap. 3. p. 49-65.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 7-9 p.

SOUZA, Edilania Lopes. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios das crianças surdas no processo de alfabetização**. 2019. 20 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Faculdade Educacional Participações S.A., Taubaté, 2019.

SILVA, Josélia Martins da; SOUZA, Nadja Barbosa da Silva. **A importância do bilinguismo no contexto escolar dos alunos surdos**. 2015. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-pb, 2015. Cap. 8. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2209/1/JMS13072016>>. Acesso em: 03 julho. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

EDUCAÇÃO PERIFÉRICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: uma análise de escolas do conjunto nova vida em Mossoró/RN

Debora Raquel dos santos⁷

Eliane Anselmo da Silva⁸

RESUMO

O presente trabalho é fruto das experiências e vivências enquanto mulher negra, professora e educadora social residente urbana/ periférica na comunidade do Nova Vida, localizado na cidade de Mossoró-RN. Por meio da atuação como educadora social teve a oportunidade de desenvolver diversos trabalhos com crianças, adolescentes e jovens como: rodas de conversas, oficinas de combate ao racismo e palestras. Nesse contexto identificou-se uma quantidade significativa de jovens negros que não se reconheciam enquanto pessoas negras. A partir dessas observações surge a problematização desta pesquisa, que é analisar como os jovens negros/a constroem a sua identidade étnica racial a partir da educação dentro da periferia? Investigar e analisar como a educação contribui ou não na construção da identidade negra dos estudantes jovens periféricos na escola do Nova Vida. Entendo a importância e urgência das discussões na educação sobre as relações étnicas raciais busco compreender nas perspectivas teóricas e prática o que operam na educação periférica no que se refere a construção da identidade negra desses jovens da escola Estadual Padre Sátiro Cavalcante Dantas. Teoricamente a pesquisa se constitui no contexto da educação brasileira trazendo o marco histórico da educação no Brasil com bases nas referências principais de Manacorda (2010), Saviani (2013), Candau, (2000) Stuart Hall (1997) considerados como autores centrais deste trabalho. Metodologicamente foi construído a partir de revisão teórica conceitual bibliográfica e das experiências empíricas de educação. Dessa forma, este projeto de pesquisa se configura em nas seguintes sessões, a primeira seção apresentaremos a introdução com a delimitação do tema, problemas e objetivos, na segunda sessão justificativa compreendendo que há uma grande parcela de negro/as no Brasil que ainda não se reconhecem ou se afirmam enquanto pessoas negras no Brasil. E na terceira seção apresentaremos a metodologia da pesquisa que será de caráter qualitativa, no que se refere a pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.

PALAVRA-CHAVE: educação; identidade negra; pesquisa.

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa surge a partir da vivência enquanto mulher jovem negra, periférica e educadora social, que por meio de projetos sociais do MJPOP (Movimento Jovem de Políticas Públicas), metodologia criada pela organização Visão Mundial para atuar no monitoramento jovem de políticas públicas nos Estados Brasileiros, proporcionou desenvolver várias ações, tais como: oficinas sobre políticas públicas, extermínio da juventude negra, violência e cultura de paz nas escolas. Enquanto integrante do MJPOP no monitoramento jovem de políticas públicas no Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró, atuei na Escola Estadual Padre Sátiro Cavalcante Dantas e na Escola Estadual Antônio de Souza machado, ambas

⁷Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: deborarakel34@gmail.com

⁸Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. elianeanselmo@uern.br

localizadas no bairro Dom Jaime Câmara, Conjunto Nova vida, onde sou moradora e ex-aluna de uma das escolas.

Cada Estado realizou o monitoramento de uma política pública, e o RN monitorou a segurança pública, devido ao grande índice de violência contra jovens, segundo o mapa da violência, no qual o RN está entre os Estados que mais mata a juventude, e em específico, negra. Dentro dessa proposta de metodologia do MJPOP, atuei como educadora social no projeto especial da visão mundial *#Eu Sinto Na Pele*, que tinha como objetivo contribuir para reduzir o homicídio juvenil, criando um amplo movimento de mobilização social, protagonizado por jovens presentes em comunidades de contextos vulneráveis.

O projeto também possibilitou a aplicação do DRP (Diagnostico Rápido e Participativo) através de aplicação de questionários. E por meio da atuação deste projeto com oficinas ministradas, rodas de conversas nas escolas e na comunidade, identificou-se uma quantidade significativa de jovens negros que não se reconheciam enquanto pessoas negras. Observação essa que se confirmou na análise dos dados do DRP, o qual foram entrevistados 125 jovens do Nova Vida, com a faixa etária entre 15 e 29 anos, e apenas 28% desses jovens se consideraram negros, desses jovens 40% estava ainda no ensino fundamental II e conseqüentemente estudavam nessas duas escolas do bairro.

Através dessas observações surge a problematização desta pesquisa, que é analisar como os/as jovens negros/a constroem a sua identidade negra a partir da educação nas regiões periféricas da cidade. Assim, como investigar e analisar a educação e sua contribuição na construção da identidade negra dos/das estudantes jovens em escolas do Nova Vida.

Objetivos Geral: Compreender como a educação colabora com a construção da identidade negra dos/das jovens nas escolas do Nova Vida?

Objetivos específicos:

- Investigar o papel das escolas na construção da identidade negra desses jovens;
- Analisar as práticas pedagógicas dos professores/as para a construção dessa identidade, no combate ao racismo e se a lei 10.639 está inserida nessas práticas;
- Identificar quais desafios e dificuldades esses jovens enfrentam para permanecer no ambiente escolar.

JUSTIFICATIVA

Existe uma grande parcela de negro/as no Brasil que ainda não se reconhecem ou se afirmam enquanto pessoas negras, mesmo que O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE mostre que negros representam a maioria da população brasileira (52,9%), fazendo o recorte dessa porcentagem de jovens no Brasil, entre 15 a 19 anos, 0,65% corresponde ao número de jovens que se reconhecem enquanto negros. De acordo com esse levantamento podemos compreender que os jovens em sua maioria não se reconhecem como negros/as, refletindo assim no Estado do RN, que jovens na mesma faixa etária acima, apenas 0,45% se alto declarem negros, nos faz perceber que esta é uma realidade cruel no nosso país.

Em Mossoró esta realidade também está presente em dados, de acordo com o IBGE 0,58% de jovens se alto declaram negros, esses dados impactando diretamente no cotidiano da juventude negra periférica, tanto nas comunidades quanto no ambiente escolar, que nos obriga a refletir sobre as seguintes questões: como se dá a construção da identidade negra desses jovens a partir da educação? Qual o papel da escola no combate ao racismo e como isso impacta no processo de reconhecimento da identidade? É a partir desses questionamentos e da minha experiência enquanto mulher negra, periférica e educadora social dentro do ambiente escolar que decidi traçar esta pesquisa.

Entendo a importância e urgência das discussões na educação sobre as relações étnico raciais que busco compreender nas perspectivas teóricas que operam na educação periférica no que se refere a construção da identidade negra desses jovens nestas duas escolas. Portanto compreendo que esta pesquisa é de grande relevância social pois se trata de questões importante do nosso país, a educação nas relações étnico raciais, que envolve toda a história e cultura do povo negro brasileiro. Além disto a pesquisa também tem relevância acadêmica, pois fomentará novos estudos teóricos, metodológicos nas perspectivas da educação periférica, no contexto étnico racial, contribuindo com a educação da comunidade, na construção da identidade negra dos jovens estudantes do Nova Vida, e proporciona produzir conhecimento científico para o programa de pós-graduação em ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoricamente essa pesquisa se constituirá como campo de debate sobre a identidade das juventudes negras periféricas urbanas e sua interface na área de educação. Para compreender esses contextos iremos nos aprofundar nas discussões teóricas no que se refere ao campo das juventudes negras e sua identidade, a história da educação, educação periférica e práticas pedagógicas, especificamente sob a lei 10.639 e o racismo no ambiente escolar. Esses fundamentos teóricos irão nos subsidiar no campo do conhecimento sobre a construção da identidade negra desses jovens estudantes do Nova Vida.

No que se refere as discussões sobre juventudes negras, aprofundaremos no livro *Juventudes Negras no Brasil: trajetórias e lutas* o qual aborda o processo de organização da juventude negra no Brasil e sua trajetória, para que possamos compreender a história dos jovens negros, a sua inserção social, os preconceitos e desafios enfrentados. Buscando compreender como esses fatores passam no âmbito da educação e como isso contribui na sua construção da identidade.

Para compreender sobre a história da educação utilizaremos, Mario Alighiero Manacorda em sua 13ª edição “A história da educação da antiguidade ao tempo atual” a qual apresenta todo o processo da história da educação e as primeiras e incessantes manifestações educacionais”. No Brasil história da educação teremos como base Saviani (2013) o qual apresenta as suas contribuições, sobre o contexto histórico de periodização da educação por meio da sua obra o livro “História da Idéias pedagógicas no Brasil”, apresenta as configurações do projeto de educação e as fundamentações teóricas no que se refere ao contexto histórico das ideias pedagógicas em relação ao período destacado no livro que são; o primeiro período consiste em as ideias pedagógicas entre 1549 a 1759, em que se trata do monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional.

utilizamos a obra de Bell Hooks: *Olhares Negros Raça E Representação* que traz uma abordagem teórica sobre as várias alternativas de ver a negritude, suas representações, e desafios de expandir a discussão sobre raça e representação, que é de extrema importância apresentar alternativas do modo de ver a negritude e sua identidade, trazendo para o ambiente escolar, imagens positivas, criando contexto para a transformação transgressora.

Aprofundando a leitura de Camargo (2011), na obra *As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra*, que abordam elementos teóricos fundamentais que nos leva a compreender a construção da identidade negra na escola, a escola é apontada como um dos principais lugares para o processo de construção da identidade. Porém, é neste mesmo espaço que ainda acontece a discriminação e o racismo, sobretudo na realidade da educação nas periferias. portanto, utilizaremos MOREIRA e CANDAU, (2008) *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. que aborda interculturalidade, como uma perspectiva que acarreta a aceitação interligado entre diferentes grupos culturais; da novas culturas; dos processos das misturas culturais; e da vinculação entre as diferença e

desigualdade sociais. Nesse contexto, partindo do pensamento de que a diferença se encontra na base dos processos educativos, a apontando um caminho de possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola.

Para discutir a construção da identidade étnica/racial será com bases nos escritos de HALL (2004) *A identidade cultural na pós-modernidade* Que aponta as discussões a partir de uma visão sociológica, como aquilo eu se constrói na “interação” com seu “eu” e com a sociedade, seguindo por este entendimento também é uma construção de uma relação. Nesse sentido a identidade e essa interação/socialização são construídas e na contemporaneidade a socialização se constitui por meio de processos, por diversas entidades que propiciam seus projetos e contribuem na construção das identidades dos sujeitos. Por tanto as novas configurações de hábito, do convívio, comportamentos, o acesso à informação e às novas abordagens tecnológicas, trazem diferentes grupos sociais que influenciam a construção identitária dos sujeitos.

Já na obra de Oliveira (2004) *Ser Negro No Brasil: Alcances E Limites*, o trabalho pontua questões da mestiçagem sobre a condição de afrodescendência, apontando discussões sobre os conceitos de raça e de etnia; identidade racial/étnica:

A identidade racial/étnica é um sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico decorrente de construção social, econômica, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura (OLIVEIRA, 2004, p. 344).

Como base na abordagem acima, é necessário entender sobre o conceito de identidade e como ela se constrói no ambiente escolar em seus diversos aspectos. Além desta obra, utilizaremos Santos (1983) *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social* que apresenta uma análise dos efeitos do racismo antinegro na formação da subjetividade das pessoas negras no Brasil, especificamente a partir da evidência da incidência de neuroses e adoecimentos psíquicos diversos à população negra em ascensão ou em busca de distinção social rumo ao mundo dos brancos.

No que se refere à educação periférica, partimos do entendimento que se remete ao contexto em que escola está inserida, e que tudo em sua volta faz parte do processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as experiências dos/as sujeitos que vive na comunidade onde a escola está situada. Nesse sentido, como base teórica, destaco o livro de Paulo Freire (1997) *Educação na cidade*, em que apresenta a sua experiência como secretário de educação, propondo uma nova cultura de ensino, nos fazendo refletir sobre a educação da liberdade, no cotidiano das juventudes periféricas. Segundo Freire (1997), a grande maioria das escolas não leva em consideração o saber das experiências e como esses fatores desfavorecem as classes mais pobres da periferia, deixando mais evidente que a educação precisa criar novas linguagens para aplicação no processo de ensino e aprendizagem das juventudes que moram em periferias urbanas, e que essa novas linguagem dialoguem com as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é importante perceber a necessidade da efetivação e manutenção da Lei 10.639/03, que inclui no currículo da rede de ensino público a obrigatoriedade “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para a efetivação da lei, atribuindo significados para a identidade e cultura negra, é preciso buscar medidas que se concretizem, e a partir desta iniciativa ao combate ao racismo e preconceito dentro da escola, para que tanto a escola como a comunidade preservem seus valores com respeito às culturas, tradições e as diversidades periféricas. Para entender melhor sobre a implementação da lei iremos nos aprofundar em Gomes (2012), *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na*

perspectiva da Lei nº 10.639/03. que apresenta a sua pesquisa na perspectiva da lei 10.639, mostrando alguns caminhos para a execução da lei, análise das práticas pedagógicas, e, além disto, formação continuada de professores/as, levando em consideração todos os elementos que permeiam sob a lei.

Para discutir o racismo no ambiente escolar iremos utilizar a obra de Munanga, (1986) e (2003). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. E Negritude: usos e sentidos* a quais discutem a construção da identidade étnica e o diálogo com discussões do racismo no ambiente escolar. É fundamental compreender as questões do racismo e do preconceito reproduzido no ambiente escolar, e para isso é importante entender sobre os conceitos de raça. Munanga (2003, p. 13) afirma que:

“Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc. (MUNANGA, 2003, p.13).

Em consequência disso, podemos destacar que na maioria das vezes o conceito de raça é discorrido como se fossem várias raças sendo que na verdade existem somente uma raça, que é a raça humana. O conceito de raça continua presente na estrutura da sociedade e podemos observa-los em diversos aspectos da educação desde livros de didáticas, às relações dentro da escola (MUNANGA, 2003).

Em virtudes dos fatos, compreendemos a importância de repensarmos sobre o ensino na construção da identidade étnica racial, que desconstrua a realidade eurocêntrica e embranquecida, sem esquecermos da luta dos movimentos negros, que fortalece as culturas e tradições da população negra, na qual constrói e reconstrói identidades, mostrando o quanto é fundamental papel da escola na construção da identidade negra que valorizem a cultura de matriz africana na prática e no discurso sobre ensino-aprendizagem nas instituições de ensino”. Esses autores irão nos ajudar a compreender o papel da escola na construção da identidade negra de jovens do Nova Vida.

PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente a pesquisa será de caráter qualitativa e quantitativa, no que se refere a pesquisa como sendo a inquirição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade compreendendo isso podemos destacar alguns aspectos da pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Mynaio (1993):

“A relação entre quantitativa e qualitativa, não pode ser pensada como posição contraditória é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim os estudos quantitativos podem gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”. (MYNAIO, 1993, p.05)

Portanto, não existe ordem de maior importância ou não entre os dois métodos, os dois apresentam sua potencialidade e limites diferentes e ambos contribuem para uma maior compreensão da realidade. Tomando como base este entendimento do processo de investigação, a pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual Padre Sátiro Cavalcanti Dantas localizadas no bairro Dom Jaime Câmara, Conjunto Nova Vida, na cidade de Mossoró/RN, especificamente

com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha destas turmas se deu pelo fator da faixa etária e o acúmulo de vivências dentro do ambiente escolar.

No primeiro momento, a tarefa será realizada o levantamento bibliográfico sobre as questões da pesquisa. Em seguida, coleta de dados para analisar o perfil dos jovens, fazendo o recorte étnico-racial, e verificando os desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes do 9º ano na escola, através de aplicação de questionários. Assim, uma das ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa será o questionário, que Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005), é uma ferramenta que possibilita uma investigação através de coleta de informações, no alcance de um determinado grupo representativo da população em estudo. Assim, é um instrumento extremamente útil para a coleta de informações sobre um determinado tema ou público.

Na sequência, faremos as análises e interpretação dos primeiros dados coletados traçando o perfil dos/as entrevistados. Também será realizada uma análise e reflexão documental do projeto político pedagógico para identificar elementos que contribuem para a construção da identidade étnico-racial dos/as estudantes, bem como o combate ao racismo na escola. Junto a esta etapa da pesquisa, serão aplicados questionários com a equipe pedagógica da escola com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse sentido na escola e a efetivação da lei 10.639. por fim, fazer as análises e interpretação dos dados para subsidiar a escrita da dissertação.

REFERÊNCIAS

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **Metodologias de Investigação em Educação: a arte de fazer questionários**. 2005. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. (2003). *Lei Nº 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. In: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

Camargo, A. C. (2001). **A experiência escolar na construção da identidade do brasileiro afrodescendente**. Pesquisa de Iniciação Científica, Curso de Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 1997. (5).

GARCIA, Renísia Cristina. G. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993 – 2005**. Brasília: INEP, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: - Brasília: Mec, 2012. 424 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, Bell. **Bell Hooks: olhares negros raça e representação**. São Paulo, Brasil: Editora Elefante, 2019. 246 p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE p.12**

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOREIRA, Antonio Flávio & CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 2003. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação]. PENESB-RJ. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele (1986). “Negritude: usos e sentidos”.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006>. Acesso em: 28 jan. 2021. Portal

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação**. 2019.

Projeto **#EuSintoNaPele** Visão Mundial.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias: pedagógicas no brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados Ltda, 2013.

VELOSO, Gabriela Souza (Brasil). FERREIRA BARBOSA; CHINDALINA. (org.) Observatório das juventudes negras. **Juventudes Negras no Brasil: trajetórias e lutas**. Brasil, 2012. 148 p.

INTERDISCIPLINARIDADE NA LEI Nº 10.639/2003: limites da escola

Maysa Almeida e Almeida⁹

Sarah Apoliana da Silva Bandeira¹⁰

Eliane Anselmo¹¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo o estudo da Lei nº 10.639/2003, na perspectiva interdisciplinar, tendo como contexto investigativo a aplicação da lei pelos professores da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN. Inicialmente, analisa-se a emergência da Lei, discorrendo sobre o caminho percorridos pelas vozes do movimento negro ao longo da história, da abolição até a emergência da Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos. A partir do pressuposto de que a Lei nº 10.639/2003 é essencialmente Interdisciplinar, discorre-se sobre as concepções de interdisciplinaridade apontando as diversas definições e interpretações que são construídas a partir da percepção e nível de realidade de cada autor. Na metodologia, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, de procedimento bibliográfica, utilizando questionários on line como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram professores de diversas escolas da rede pública da cidade de Mossoró-RN. Em seguida foi realizada a apresentação e discussão dos dados levantados. Na continuidade apresenta-se os dados e as análises realizadas a partir do que foi levantado. Com a pesquisa concluiu-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003, na perspectiva interdisciplinar, constitui-se uma meta a ser alcançada, mas que ainda encontra alguns desafios a serem superados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Interdisciplinaridade, Lei nº 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

No ano de 2023 a Lei nº 10.639/2003 completará vinte anos de sua publicação, apesar do lapso temporal de quase vinte anos, ainda há grandes dificuldades para que se torne possível sua efetivação plena, o que se explica, dentre outros fatores, pela falta de uma aplicação interdisciplinar da lei.

Os conteúdos que envolvem a temática História e História da África, geralmente costumam ficar limitados à disciplina de História, contudo a letra da lei deixa claro o seu caráter disciplinar, determinando, dentre outras coisas, que os conteúdos sejam abordados por todas as disciplinas curriculares, pressuposto para uma mudança estrutural quanto a prática da sala de aula.

Diante desta constatação, surge o seguinte questionamento, se de fato tais conteúdos estão sendo discutidos, nas escolas públicas da cidade de Mossoró, de forma interdisciplinar, por todas as disciplinas como a lei propõe, levando as discussões acerca das relações étnico raciais para além do currículo?

Partindo desse questionamento, buscamos investigar como a lei esta sendo posta em

⁹ Mestranda do curso de Pós-graduação Programa Pós Ensino, formação em Licenciatura em História, pela Universidade Federal de Capina Grande-UFCEG. E-mail: maysalmeida@hotmail.com

¹⁰ Mestranda do curso de Pós Graduação Programa Pós Ensino, formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: sarahbandeira1983@outlook.com

¹¹ Doutora em Antropologia pela UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da UERN. É Pró-Reitora Adjunta de Extensão - PROEX/UERN. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UERN. E-mail: elianeanselmo@uern.br

prática, pelos professores da rede pública de ensino, da cidade de Mossoró.

Desta forma a discussão acerca desta temática torna-se de extrema relevância para que possamos contribuir para uma educação que combata o racismo e colabore para uma nova postura epistemológica, novas posturas docentes, superando todo e qualquer tipo de preconceito, e favoreça os diálogos interdisciplinares em vista a efetivação plena da lei 10.639/2003.

Trataremos inicialmente da emergência da Lei nº 10.639/2003, traçando todo o caminho histórico percorrido até que as vozes negras fossem ouvidas, em seguida faremos uma discussão acerca das definições de interdisciplinaridade, a partir das perspectivas de diversos autores, apresentaremos e analisaremos os dados levantados pela pesquisa

A EMERGÊNCIA DA LEI Nº 10.639/2003: vozes do movimento

Mesmo tendo acesso a inúmeras vozes, somente algumas delas vão ser ouvidas e identificadas como legítimas ou dotadas de autoridade. (BALL, 1994, p. 4)

Iniciamos com a reflexão da citação do autor Ball (1994) para discutir sobre as vozes negras que gritavam mas que não foram ouvidas ao longo da história, trilhando uma análise do percurso partindo do período do início do Brasil republica, até o momento em que a voz do movimento passou a ser ouvida, já no contexto hodierno. Faremos então uma breve análise histórica acerca desse percurso no Brasil, a partir do movimento abolicionista até a publicação da Lei nº 10.630/2003 e seus desdobramentos.

No Brasil, no século XIX, o tema “negro” ocupou um lugar privilegiado no âmbito das discussões entre abolicionistas e emancipacionistas; motivados pelo medo de um levante negro, pois “Uma possível tomada do poder pelos negros foi sempre pesadelo perturbando o sono tranquilo das classes dominantes e governantes do país, durante todo decorrer de nossa história.”(NASCIMENTO, 1980, p. 23). Diante desse temor, buscou-se criar um discurso de apaziguamento, a partir da ideia de um paraíso possível, da ideia da harmonia racial, da figura do bom senhor, escravo dócil e português miscigenador, na busca de se forjar uma identidade nacional. (AZEVEDO, 1987).

Na década de 30, no contexto histórico do governo de Vargas, a busca pela construção da identidade nacional se fortaleceu com o discurso de Gilberto Freyre, em Casa- Grande e Senzala (1933) e edição de (2003), defendendo a ideia de que o negro estava integrado na sociedade. Tal teoria fornece as bases do que seria chamado por Florestan Fernandes (2006) de “o mito da democracia racial”. Com a ideia de democracia racial defendia-se que haveria no Brasil uma igualdade social entre brancos e negros, e um país sem preconceitos raciais. Nascimento (1980) vai chamar os defensores da “democracia racial” de manipuladores da utopia ideológica, por meio do qual “as classes branco/brancóides utilizam como estratégia, sob o qual permanecem desfrutando ad aeternum o monopólio dos privilégios de toda espécie”(NASCIMENTO, 1980, p. 68). Seria pois, através da defesa da ideia de uma democracia racial que o branco colonizador, e seus descendentes, se perpetuariam no poder, usufruindo de todos os benefícios que lhe possibilitaram a dominação e monopólio do poder, subjugando historicamente o negro em detrimento do branco.

Esta perspectiva influenciou grande parte dos teóricos que tratavam das temáticas voltadas à sociedade e foi reproduzida durante mais de meio século, como afirma Nascimento:

Um férreo e rígido monopólio do poder permanece, no Brasil, nas mãos da camada branca minoritária, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se tratasse de um crático. O mito da democracia racial está fundado sobre tais premissas dogmáticas. Daí resulta o fato surpreendente de todas as mudanças socioeconômicas

e políticas verificadas no país, desde 1500 a 1978, não terem exercido a menor influência na estrutura da supremacia racial branca, que continua impávida, intocada e inalterável. O fator raça permanece, irredutivelmente, como a fundamental contradição dentro da sociedade brasileira. (NASCIMENTO, 1980, p 17)

Ainda na década de 30, em 1931, surge a Frente Negra Brasileira, tendo como uma de suas prioridades a educação, como forma de tomada de consciência e meio pelo qual o negro poderia transformar sua perspectiva de vida. O movimento ainda agia de forma a não esperar pelo Estado, mas reafirmar os direitos históricos do negro e a elevação moral, intelectual e social da população negra, com fins a atingir a completa integração do negro na sociedade brasileira. (BARBOSA, 1998)

Na década de 40 foi criado o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento, na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para o processo pelo o negro chegaria a sua libertação cultural e intelectual. O teatro foi instrumento de resgate dos valores afro-brasileiros; lugar onde a literatura dramática assim como a estética do espetáculo fundava-se sobre os valores e ótica da cultura afro-brasileira, discutindo a formação global das pessoas negras. “O Teatro Experimental do Negro organizou e patrocinou cursos, conferências nacionais, concursos e congressos, ampliando as oportunidades para o afro-brasileiro analisar, discutir e trocar informações e experiências.”(NASCIMENTO, 1980, p.70)

Na década de 50, estudos sistemáticos passam a contestar a ideia de democracia racial, demonstrando a realidade a escondida por trás das teorias até então hegemônicas, entretanto, tais estudos foram emudecidos pelo silêncio imposto pela Ditadura Militar, até que passados vinte e um anos, já no contexto do processo de redemocratização, o Brasil vivencia o surgimento do Movimento Negro Unificado no ano de 1978, trazendo novos significados e releituras dos conceitos de raça, questionando a história contada sob a perspectiva do branco.(HOFBAUER, 2006; PEREIRA, 2013).

O Movimento Negro foi um grande marco na luta antirracista no Brasil contemporâneo, assumindo o protagonismo da luta, dando visibilidade ao racismo, levantando reivindicações e reclamando a ação do Estado frente à efetivação da igualdade de direitos entre negros e brancos, cobrando inclusive políticas públicas que colaborassem com a discussão das relações étnico-raciais na escola.

Na década de 80, o debate sobre educação ganha espaço na agenda política e no ano de 1988, foi promulgada a constituição conhecida como “Constituição Cidadã”. Na elaboração da Constituição foi aberto espaço para que os cidadãos e entidades representativas encaminhassem suas sugestões, onde diversos grupos expuseram suas reivindicações, desta forma várias pautas puderam ser abordadas pela lei constitucional.

Entre as principais garantias contempladas na constituição de 88, estão o direito a educação, determinando como responsabilidade do Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto no Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional.

Outro grande marco na história do movimento negro foi a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela cidadania e a Vida, em 1995, um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal.

Assim diversas vozes que gritaram ao longo da história, vão, no início do novo século, ganhando espaço e começam a ser ouvidas e em 2001, após a participação de representantes do Brasil na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, observa-se um avanço nas discussões acerca das relações étnico-raciais no nosso país.

Já se pode notar, nesse contexto, uma tentativa do Estado em trazer soluções às demandas do movimento negro a partir da criação da Secretaria de Política de Promoção de Igualdade Racial, criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678.

Temos, portanto, o percurso até chegarmos a publicação da Lei nº 10.639/2003, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, momento no qual a luta de décadas foi ouvida e seus anseios atendidos.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.
 § 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A lei representa a conquista do movimento negro, do reconhecimento da importância de suas batalhas, momento no qual movimento negro tem sua legitimidade reconhecida e a voz do povo negro é ouvida, no que diz respeito a uma educação para as relações étnico raciais.

Não há controversas em reconhecer que a lei foi um grande avanço e uma grande conquista para a educação como um todo e de maneira especial um grande conquista do movimento negro no Brasil, possibilitando a democratização do ensino e fortalecendo a luta contra o racismo.

A Lei nº 10.630/2003, pode também ser considerada uma ação afirmativa na medida em que buscar a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.

Segundo Aguiar (2009) somente uma postura do Estado, por meio de políticas públicas poderia combater as desigualdades raciais no Brasil, percebemos então, a partir da Lei 10.639/2003, e de outras políticas governamentais, que já foram dados alguns passos no caminho do combate a desigualdade racial.

A partir a publicação da Lei nº 10.639/2003, surgem também conteúdos normativos que demonstram a preocupação do Estado objetivando sua efetivação, exemplo disso é o Parecer nº 03/2003, que ficou conhecido como “Parecer Petronilha” e a Resolução nº 01/2004. Ambos buscam a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e buscam implantação de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de história, cultura, identidade negra.

Podemos citar ainda, dentro dos conteúdos normativos atrelados a Lei nº 10.639/2003, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que foi criado com o objetivo de garantir condições adequadas para o pelo desenvolvimento como política de Estado, a partir de eixos estratégicos de fortalecimento do marco legal, política de formação de gestores e profissionais de educação, política de material didático e paradidático, gestão democrática e mecanismos de participação social, dentre outros.(BRASIL, 2004).

Desta forma torna-se evidente o cumprimento do papel do Estado no que diz respeito a criação de políticas e normas que fomentem a valorização da história e cultura negra, no

entanto, somente instrumentos normativos não são suficientes sem uma postura política dos agentes, por meio de um engajamento total para efetiva gestão de uma política educacional étnico-racial (SILVA; OLIVEIRA, 2013).

Refletir e analisar o desempenho de uma educação para as relações étnico raciais somente no nível da lei torna-se ilusório, pois pensar que uma lei ou um conjunto de medidas administrativas não são capazes, sozinhas, de por fim toda uma estrutura social arraigada por hábitos e estruturas mentais solidamente estabelecidas. (JAPIASSU 2022). Desta forma devemos pensar formas de levar a cabo a efetivação da lei, fazer cumprir o que já está determinado nas normas e regulamentações.

Cabe então ressaltar que a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003, perpassa a sua aplicação de maneira interdisciplinar, pois tal postura é exigência da própria lei, o que faremos na sessão a seguir.

DISCUSSÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

A letra da lei aborda o seu caráter interdisciplinar quando afirma no Art.26, § 2ª, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Desta forma importa fazermos uma breve discussão acerca do que seja interdisciplinaridade o qual nos dispomos a fazer nessa sessão.

Interdisciplinaridade pode ser conceituada e abordada de diversas formas, sob diversas perspectivas e níveis de realidade, de acordo com o lugar epistemológico de quem a define. Cada pesquisador interpreta e classifica a interdisciplinaridade de formas diversas, tal fato pode ser explicado a partir do que afirma Nicolescu (2001), ao anunciar que pesquisadores descobriram a existência dos diferentes níveis de percepção da Realidade pelo sujeito; desta forma as definições dos diversos autores tratam da sua leitura da interdisciplinaridade a partir da sua percepção de mundo.

Para Nicolescu (2001) a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra, e o autor ainda distingue três graus de interdisciplinaridade, um grau de aplicação, no qual os métodos de uma disciplina são transferidos para outra fazendo gerar novos conhecimentos a partir da práxis; um grau epistemológico, que ocorre a partir da permuta entre conhecimentos no campo da pesquisa e da produção de conhecimento; e por ultimo um grau de geração de novas disciplinas.

Na visão Yared (2008) definição epistemológica sobre interdisciplinaridade seria “em sentido geral, relação entre as disciplinas.” (Yered, 2008, p. 161), definição que, para muitos autores, pode ser considerada incipiente, se considerarmos que interdisciplinaridade pode ser algo com uma amplitude bem maior que a presente definição.

Na perspectiva da práxis Fazenda (2010) argumenta que “ [...] se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.” (FAZENDA 2010. p. 93), trazendo para a discussão sobre a interdisciplinaridade a perspectiva da formação de professores.

José (2008) aborda a classificação feita por Lenoir (1998) trazendo a categorização da interdisciplinaridade a partir de quatro finalidade: científica, escolar, profissional e prática.”(JOSÉ 2008p.1) e na categoria interdisciplinaridade escolar ainda compreende três níveis que são o curricular, o didático e o pedagógico.

Para Thiesen (2013) a interdisciplinaridade como princípio é meio pelo qual se dá a apropriação do conhecimento produzido na mediação entre professor, objeto cognóstico e aluno, apresentando-a como princípio na produção do conhecimento e o como método que

orienta a organização dos saberes.

Para Japiassu (2006) a interdisciplinaridade pode ser compreendida, não somente como o simples encontro ou justaposição das disciplinas, mas sobretudo um processo no qual torna-se imprescindível eliminar as fronteiras disciplinares, nos permitindo tomar consciência de que os dogmas da ciência moderna impedem a liberdade de pensar.

Ao apresentar sua concepção de interdisciplinaridade Trindade (2008) afirma que esta se constrói a partir de uma nova visão de mundo, ou seja de novos níveis de realidade a partir do qual ela pode conceber a interdisciplinaridade, sob a óptica da sua área de conhecimento, das ciências da natureza. O mesmo autor ainda afirma que a razão de ser da interdisciplinaridade é a atitude interdisciplinar que propicia o encontro para além das disciplinas, o encontro das pessoas; e isso é mais importante que a busca pela sua definição.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que “não se preocupou com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.33) e ao mesmo tempo utiliza um levantamento quantitativo de dados a partir da aplicação do survey.

Quanto ao Procedimento podemos classificar a pesquisa como bibliográfica, pois foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas que nos permitiu um aprofundamento sobre o assunto, com o propósito de compreender para explicar a realidade estudada, além da análise de fontes normativas; utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação do survey focalizando uma comunidade, com o objetivo de alcançar profundidade no estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em duas partes, a primeira fase uma análise qualitativa, realizando o procedimento bibliográfico com o aprofundamento teórico acerca conceituação de interdisciplinaridade; em seguida abordamos o percurso histórico trilhado pelo movimento negro no Brasil, culminando da criação da Lei nº 10.639/2003, analisando documentos como Parâmetros Curriculares nacionais e a Lei Nº 10.639/2003, o Parecer nº 01/2004, mais conhecido como “Parecer Petronilha”, Constituição Federal, o Plano Nacional de implementação da Lei Nº 10.639/2003.

A segunda fase, de caráter quantitativo, onde houve a aplicação do survey, iniciando com elaboração do questionário através do qual foi levantado informações acerca do problema que conduziu a pesquisa, o qual foi enviado para cinco grupos de whatsapp, nos quais faziam parte somente professores da rede municipal e estadual de ensino, todos eles da cidade de Mossoró-RN, e por meio do qual foi enviado o link por onde os mesmos tiveram acesso ao questionário.

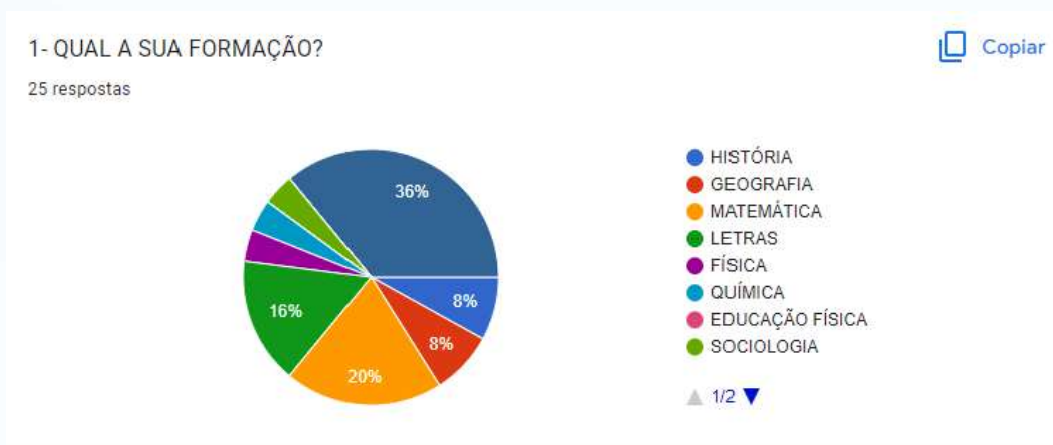
Vinte e seis professores de diferentes disciplinas responderam ao questionário, os quais foi garantindo o sigilo.

Posteriormente a aplicação dos questionários foi realizada a apreciação dos dados levantados obedecendo às etapas de pré-análise (BARDIN, 1989), por fim foram tratados dos resultados alcançados pela pesquisa.

Resultados e análises da pesquisa

A Lei nº 10.639/2003, ressalta que a temática da África e da cultura afrobrasileira, deve ser abordada por todas as disciplinas. A partir dessa necessidade de interdisciplinaridade, foram aplicados questionários com professores de todas as áreas, o que é mostrado no gráfico 1, com o objetivo de averiguar a implementação da lei, de forma interdisciplinar.

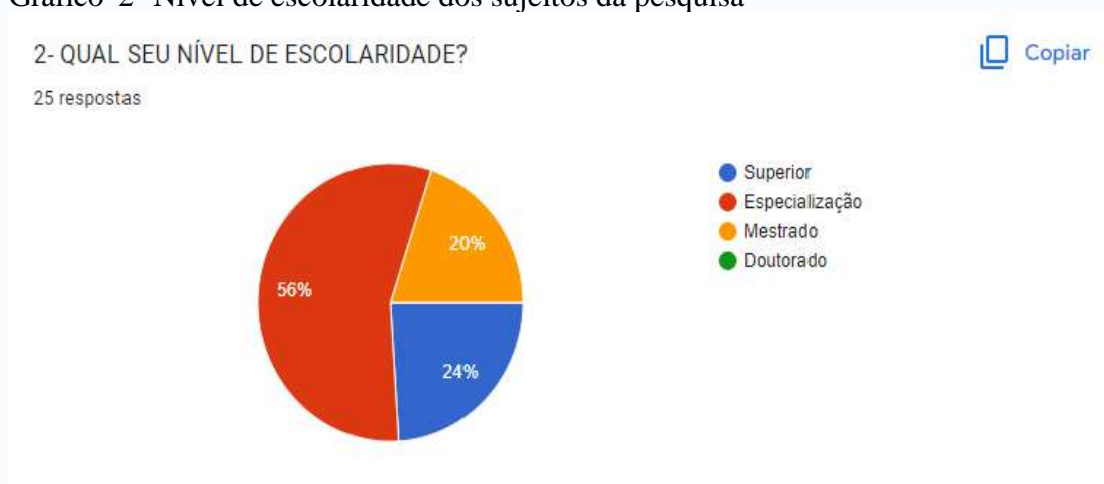
Gráfico 1- Formação profissional dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Questionário aplicado através do Google Forms, realizada pela pesquisadora/2022.

O questionário alcançou professores de todas as áreas de ensino, incluindo, as áreas de exatas e biológicas, alcançando, entretanto, uma porcentagem maior de professores da área de História.

Gráfico 2- Nível de escolaridade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Questionário aplicado através do Google Forms, realizada pela pesquisadora/2022.

Gomes (2012) aponta que em pesquisas realizadas, há a constatação de um distanciamento entre a política de formação de professores e a formação para a diversidade étnico-racial, e afirma que é raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores desenvolvidos em nosso país. Diante desta constatação, podemos compreender que, apesar de a maioria dos professores possuírem um grau de especialização, isso não implica necessariamente, que possuam formação destinada para uma prática docente que propicie uma educação para as relações étnico raciais.

A análise dos Gráficos 1 e 2 demonstram que o perfil dos professores que responderam ao questionários se caracterizam como professores das disciplinas de história, sociologia, geografia, letras, matemática, química, física e educação física. maior número dos professores concentram-se nas disciplinas de História, representando trinta e seis por cento dos professores, seguido da disciplina de matemática, com vinte por cento dos professores que

responderam aos questionários .

Segundo Gomes (2012) nas graduações a discussão sobre História da África ainda se restringe a alguns cursos de licenciatura e bacharelado em História e nas licenciaturas em geral essa discussão é ainda quase inexistente, mas destaca a importância e a necessidade de maior desenvolvimento de estudos e trabalhos interdisciplinares, do compartilhamento de conhecimento pelos pares, trabalhando de forma conjunta.

Gráfico 3- Opinião acerca da importância de uma abordagem interdisciplinar da Lei nº 10.639/2003.



Fonte: Questionário aplicado através do Google Forms, realizada pela pesquisadora/2022.

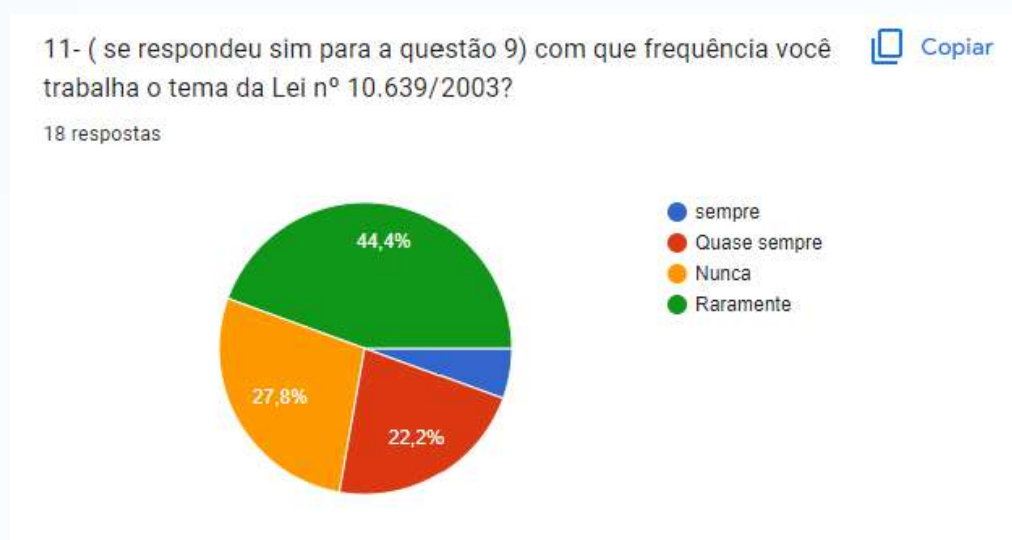
Há um imperativo da necessidade de diálogo entre as disciplinas, com vistas a implementação da Lei nº 10.639/2003, e isso pode ser constatado ao analisarmos os dados do gráfico 3, que exboça claramente a consciência que se tem, por parte dos docente, da necessidade de uma abordagem interdisciplinar, da Lei nº 10.639/2003.

Gráfico 4 – A aplicação de atividades voltadas para a Lei nº 10.639/2003.



Fonte: Questionário aplicado através do Google Forms, realizada pela pesquisadora/2022.

Gráfico 5- Frequência com que a Lei nº 10.639/2003, é trabalhada pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado através do Google Forms, realizada pela pesquisadora/2022.

Gomes (2012) afirma que os campos disciplinares da educação básica cujas temáticas africana e afro-brasileira se mostram mais inseridas, são história, artes e literatura, onde há a predominância da área de História como principal responsável pela realização do trabalho, o que condiz com a porposta da lei, mas afirma a falta de uma aplicação interdisciplinar da lei. Levando em consideração o que afirma a autora, e considerando os dados asentados nos gráficos 3 e 4, podemos perceber que apesar dos professores considerarem importante uma abordagem da Lei nº 10.630/2003, e mesmo levando em consideração que a grande maioria considerou importante a lei e suas implicações, apenas trinta e dois por cento afirmaram já ter trabalhado atividades relacionadas a temática proposta pela lei e sessenta e oito por cento afirmaram que não terem desenvolvido nenhum tipo de atividade que contemplasse os conteúdos propostos pela lei.

Diante dos dados analisados podemos entender que o fato de que a maioria dos professores não trabalham as temáticas da lei sugere-nos que a lei não esta sendo aplicada na perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos reconhecer que o movimento negro percorreu um logo caminho até o momento em que sua voz pode ser ouvida, quando o Estado deu inicio ao processo de implementação de políticas publicas que buscam o respeito e o reconhecimento das diferenças, criando normas e regulamentações que buscam difundir a valorização da História da África e Afro-Brasileira, como resposta à voz do movimento negro que ecoa ao longo da história.

Concluimos, contudo, que não bata somente a criação das normas e regulamentações para que possa haver uma efetivação de uma educação para as relações étnico raciais. Destacamos aqui como uma das formas pela qual a lei pode ser efetivada, uma abordagem interdisciplinar da Lei nº 10.639/2003, tendo em vista que somente a soma dos esforços de todas

as disciplinas, podem levar a uma efetivação plena da Lei.

Percebemos que muitos autores se esforçam para definir e classificar interdisciplinaridade, de acordo com sua percepção, mas entendemos, após toda uma discussão conceitual, que mais importante que buscar conceituar é uma mudança de atitude, e a busca pela própria prática interdisciplinar.

Acerca da pesquisa concluímos ainda que há uma grande dificuldade no que se diz respeito a uma aplicação interdisciplinar da Lei, pelos professores da rede pública da cidade de Mossoró, conforme o que nos mostra os dados da pesquisa, e que a ínfima abordagem que é feita é, na maioria das vezes tratada esporadicamente.

A pesquisa possibilitou uma maior aproximação do trabalho que é desenvolvido nas escolas públicas da cidade de Mossoró-RN, na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, alertando-nos sobre a importância de somarmos esforços para que haja uma mudança de postura com relação a abertura para uma discussão mais ampla e interdisciplinar das relações étnicoraciais, de forma a colaborar com o reconhecimento, valorização da cultura negra e afro-brasileira, possibilitando a democratização do ensino e fortalecendo a luta contra desigualdade racial.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 267 p.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos.** São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs**, Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília MEC/SEF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Brasília- DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: Record. Prefácio a 1º Edição, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola:** desafios pela implementação da Lei 10.639/03. MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.).** 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p.

- FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FAZENDA, Ivani (ORG.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2006.
- GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, 2020.
- HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- JAPIASSÚ, H. **O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- JOSÉ, Marina Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: As disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. O que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda. São Paulo: Cortez, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa**. Outros Temas. Cadernos de Pesquisa. N. 143, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GYGJGyQhgStnPsTMNQ48bZb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 01 de maio de 2022.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- THIESEN, Juares da Silva. **Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n.2, 591-614, maio/ago. 2013.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Cintia Talita Aureliano de Souza Albano¹
Simone Maria da Rocha²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a interdisciplinaridade na Educação Especial pode estar relacionada ao processo de desenvolvimento das competências gerais da aprendizagem do estudante com Necessidades Educacionais Especiais. O referencial teórico consiste em discutir acerca da interdisciplinaridade, Educação Especial e práticas inclusivas com embasamento teórico em autores conceituados, como FAZENDA, JAPIASSÚ, MANTOAN, MAZZOTA, entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho exploratório e para obter as informações foi feita uma pesquisa bibliográfica e aplicação de um questionário com professoras do município de Caraúbas/RN. A interdisciplinaridade na educação é um assunto relativamente novo e que precisa ser pesquisado e discutido para que possamos de fato compreender seu conceito e sua efetivação nas escolas públicas. Desse modo, pudemos perceber que apesar de ela ainda não ser compreendida em sua totalidade, é considerada importante para a prática pedagógica e para o desenvolvimento dos alunos com NEE.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Educação Especial. Práticas Inclusiva

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um tema que vem sendo muito debatido na educação e compreender seu conceito e sua aplicabilidade na prática pedagógica é uma tarefa complexa, porém necessária. Dialogar sobre este tema nos direciona a pesquisar e considerar vários outros que estão intrínsecos: história de vida, formação inicial e continuada do professor, currículo, didática, prática pedagógica, entre outros.

Este artigo surgiu como parte da avaliação da disciplina de Ensino e interdisciplinaridade do na escola pública Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e tem como objetivo compreender como a interdisciplinaridade na Educação Especial pode estar relacionada ao processo de desenvolvimento das competências gerais da aprendizagem do estudante com Necessidades Educacionais Especiais.

O *corpus* desse texto está organizado em: introdução, Educação Especial/ Inclusiva, interdisciplinaridade, práticas inclusivas, metodologia, análise de dados, considerações e referências.

A base teórica deste artigo consiste em discutir sobre Educação Inclusiva/ Especial, interdisciplinaridade, e práticas inclusivas. Iniciaremos dialogando sobre Educação Inclusiva/Especial, reunindo teorias atuais e vigentes acerca das políticas de Educação Inclusiva como princípio para a Educação Especial nas escolas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, MAZZOTTA, 1982; 1996;) em seguida refletiremos sobre o conceito de interdisciplinaridade (FAZENDA; JAPIASSÚ,) e por fim dialogaremos sobre práticas inclusivas (BAPTISTA; DINIZ; MANTOAN).

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Ao fazer referência à Educação Inclusiva, nos voltamos, antes de tudo, ao princípio constitucional que prevê a educação enquanto direito de todos (BRASIL, 1988). A inclusão na educação é um direito conquistado através de lutas, cujo foco é o aluno com Necessidades Educacionais Específicas, sujeito de direitos. Nessa premissa, a escola precisa estar preparada a fim de contemplar equidade no atendimento dessas especificidades, ofertando o ensino que tenha como principal objetivo o desenvolvimento do educando.

Historicamente, a Educação Especial foi marcada por incansáveis lutas, na Idade Antiga, as pessoas com deficiências viviam à margem da sociedade, eram rejeitadas e excluídas, e muitas vezes exterminadas. Na Idade Média, sob influência do cristianismo nas relações sociais, econômicas e políticas, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas criaturas divinas, porém, no contexto das suas diferenças (sobretudo físicas), continuavam sendo discriminadas e suas condições eram vistas como castigo de Deus.

Na Idade Moderna, com a chegada do capitalismo, a ciência volta seu olhar para esse contexto, e as pessoas com deficiência começam a sair do ideal místico para a cientificidade, porém, ainda carentes do pensamento social inclusivo. A medicina passou a enxergá-las como doentes e incapazes de desenvolver-se cognitivamente, e propondo tratamentos psiquiátricos para os indivíduos com deficiências. Somente no fim do século XIX, começaram a surgir escolas especiais com o objetivo de educar as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2016).

Com o aprimoramento da sociedade, a pessoa com Necessidade Educacional Específica (NEE) passou a ser valorizada em suas diferenças, tendo como marco de grande importância a Declaração de Salamanca (1994):

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 15).

Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), chega trazendo a Educação Especial como modalidade de ensino.

No Brasil, a Educação Especial Inclusiva ainda é um tema relativamente novo. No começo do processo, o aluno com NEE era integrado ao ambiente escolar, ou seja, o estudante tinha que tentar se adaptar ao meio. Só depois, a inclusão começou a ser alvo de reflexões mais profundas, e a escola assume legalmente a responsabilidade de se adequar às necessidades do seu educando, e não mais o contrário.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem uma história marcada por diferentes e importantes momentos. O termo foi utilizado em 1961 por Georges Gusdorf, pesquisador francês, em um projeto de pesquisa interdisciplinar para ciências humanas apresentado a UNESCO. Após uma

década, a interdisciplinaridade começou a ser discutida no Brasil por Hilton Japiassú e em seguida por Ivani Fazenda.

O referido autor e teórico, Japiassú, explicitou em seus primeiros estudos a importância de superar a fragmentação do conhecimento trazendo reflexões sobre profissionais interdisciplinares, com uma nova postura e atitudes:

O prefixo “inter” dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem significado de “troca”, “reciprocidade” e “disciplina de ensino, ciência”. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, reciprocidade entre as disciplinas ou Ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento. (JAPIASSÚ, 1976, p. 23).

Além disso afirma que mais importante do que compreender o conceito de interdisciplinaridade, é entender a sua essência e subjetividade relacionada a formação humana (histórica, cultural e social), suas influências na construção do conhecimento e impactos na sociedade.

Ivani Fazenda, iniciou suas pesquisas sobre interdisciplinaridade durante o seu metrado na década de 70. Ao longo dos seus estudos, Fazenda dividiu a interdisciplinaridade em três momentos:

1970: Definição da palavra interdisciplinaridade;

1980: A interdisciplinaridade é vista como um método de ensino;

1990: Construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Sobre a sua concepção de interdisciplinaridade, Fazenda nos diz que:

“Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.” (FAZENDA, 2012, p. 34)

Podemos dizer que a interdisciplinaridade chegou quebrando paradigmas e corroborando para a formação de um sujeito crítico-reflexivo e que para alcançarmos a interdisciplinaridade é necessário integrar as disciplinas, as áreas de conhecimento, mas também rever nossas práticas, nossa metodologia, nossas concepções enquanto educadores formadores de sujeitos e transformadores de realidades.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Falar sobre práticas inclusivas no ensino é construir reflexões acerca do papel da escola em assumir o processo de inserção dos alunos com NEE na sociedade, e no contexto dessas práticas, encontram-se as práticas pedagógicas das quais são orientadas na perspectiva da Educação Especial.

O currículo escolar na perspectiva inclusiva deve ser flexível e atender a necessidade de cada aluno, dispondo de práticas diferenciadas para que os objetivos sejam alcançados. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não é ter escolas diferentes para alunos com necessidades e sim trazê-los para a escola regular e fazer uma prática diferente para que eles sejam incluídos. Logo, é imprescindível compreender a importância do planejamento didático-pedagógico numa perspectiva inclusiva e com isso, propor uma prática dentro desses princípios inclusivos.

As práticas inclusivas, como expoente da Educação Especial, precisam estar muito além da sala de aula, mas na escola como um todo. Não é somente na sala de aula que a inclusão precisa acontecer, mas em todos os seus espaços, visto que, uma escola inclusiva precisa “está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com as suas características individuais” (DINIZ, 2012, p. 9).

Tal atitude resulta de pensamentos que necessitam ser construídos para além da relação de vivência do professor com sua prática, mas na efetivação das políticas de formação continuada. Disso, depende a melhoria da qualidade da educação como um todo, e sobretudo, a concretização das práticas inclusivas nos espaços escolares. Baptista (2015) nos informa que no sistema educacional brasileiro, há avanços quantitativos nos processos de escolarização, contudo, no aspecto qualitativo o contexto é seriamente precário, o que torna toda essa discussão altamente pertinente para os avanços nos estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar e os processos que a constituem.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa baseia-se nos princípios da *Pesquisa Qualitativa*. Minayo (2002, p. 22-23) nos diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, este estudo pode ser classificado quanto aos seus objetivos como *exploratório* e *descritivo*, pois, além de explorar o fenômeno na busca de mais informações, almeja uma debruçamento sobre o referencial teórico já existente. Sobre a pesquisa exploratória, Gil nos confirma que estas possuem como finalidade principal “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1999, p.43). Quanto a essa relação classificatória, o mesmo autor nos leva ao entendimento de que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42).

A respeito dos instrumentos e procedimentos metodológicos foi feito um levantamento bibliográfico e documental sobre interdisciplinaridade, educação especial e práticas inclusivas na Educação Especial, bem como a aplicação de questionários com professoras da Educação Especial de escolas públicas no município de Caraúbas.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser conceituado:

“como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário foi estruturado em quatro perguntas e realizado de modo virtual, via plataforma *Google forms*.

- Qual a sua formação, inicial e continuada, e função na escola na qual atua?
- O que você entende por interdisciplinaridade?

- Você acha que a interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem de alunos com NEE? Por quê?
- Qual o papel do professor em uma prática pedagógica inclusiva numa perspectiva interdisciplinar?

DIALOGANDO SOBRE AS INFORMAÇÕES

Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras da rede pública, estadual e municipal, do município de Caraúbas/RN. Todas as participantes são graduadas em pedagogia, especialistas em Educação Especial e Inclusiva e atuam na Educação Especial. Duas atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e as outras duas são professoras da Educação Especial, acompanham alunos com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula regular. As siglas utilizadas na demarcação de cada resposta, são as letras iniciais dos nomes dos sujeitos da pesquisa, a fim de preservar a identidade de cada uma.

A partir das respostas das professoras, percebe-se que a compreensão sobre a interdisciplinaridade está muito relacionada a integração das disciplinas e/ou área de conhecimento e nas atividades que articule diversos saberes:

BK: *Fazer com que as disciplinas se liguem ou tenham comuns.*

AA: *A interdisciplinaridade é uma consonância entre as disciplinas com o objetivo de integrar conhecimentos como meio de estabelecer relação no aprendizado.*

ND: *Trabalhar reunindo as várias áreas de conhecimento. Pensar uma atividade mesclando os saberes de duas ou mais disciplinas/áreas de conhecimento.*

CB: *É uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade, a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento. Refere-se a uma relação entre as disciplinas.*

Para Fazenda a interdisciplinaridade vai além da junção de duas mais disciplinas:

Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, de substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. (FAZENDA, 1993, p. 31).

No tocante a contribuição da interdisciplinaridade para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as professoras consideram positivo e enxergam essa aprendizagem para além da sala de aula, enfatizando a formação integral do aluno e colocando-o como protagonista desse processo.

BK: *Sim, porque podemos trabalhar conhecimentos juntos que facilitem a aprendizagem dos mesmos.*

AA: *Só contribui. Já que apresenta aspectos relevantes e semelhantes entre os conhecimentos, conduzindo associação que os mesmos de modo a contribuir no e com o processo.*

ND: *Sim, pois enriquece o conhecimento do aluno e facilita sua compreensão de mundo, fazendo compreender que um mesmo assunto pode ser abordado em várias áreas do saber.*

CB: *Sim, na medida que o aluno sujeito da sua aprendizagem e não apenas um mero espectador em sala de aula, oferece mais possibilidades de aprendizagem.*

Lück, nos confirma que a interdisciplinaridade é também um caminho a ser seguido para chegarmos na formação integral do aluno:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1995, p.64).

Quanto ao papel do professor, os sujeitos desta pesquisa nos dizem ser de mediador, articulador e facilitador. Buscando trazer para o aluno o conhecimento de forma mais adequada e significativa par que os objetivos sejam alcançados.

BK: *O professor trás ao aluno, formas de ensinar, de transmitir os conhecimentos, fazendo desse processo mais fácil e contribuindo para a sua evolução.*

AA: *O papel de estabelece interação entre os conhecimentos, tornando o currículo rico, adequado ao educando de forma a minimizar as barreiras, valorizando as habilidades desenvolvidas durante o processo.*

ND: *Mediar o conhecimento, considerando as necessidades específicas do aluno, portanto, pensar em metodologias que contemple, facilite sua compreensão e acesso ao currículo. Buscando maneiras diversas do aluno perceber e aproveitar o máximo de conhecimento da atividade interdisciplinar. Fazendo compreender que áreas de conhecimento estão interligadas.*

CB: Oferecer uma postura diante do conhecimento, o reconhecimento das diferenças e da necessidade oferecidas e condições para o desenvolvimento de cada indivíduo no processo educacional. Visando garantir metodologia e didática adequada através do ensino interdisciplinar, possibilitando uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas das professoras participantes da pesquisa, podemos perceber que a interdisciplinaridade ainda não é compreendida em seu conceito mais amplo relacionado a mudança de atitudes. Apesar disso observamos em suas falas, a importância que atribuem a prática pedagógica interdisciplinar e seu significado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, podemos afirmar que há uma necessidade de formações continuadas numa perspectiva interdisciplinar para a compreendê-la de fato e assim fazê-la acontecer como defende os principais teóricos.

Considerando a Educação Especial uma modalidade de ensino que busca possibilitar aprendizagem e desenvolvimento para alunos com dificuldades e limitações, de maneira integral, a interdisciplinaridade deve ser a base desse processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Catarina Arantes Fazenda. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**. Revista Interdisciplinaridade, n.2 (2012). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16243>. Acesso em 06 de maio de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

INCLUSÃO DE UM ALUNO COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: caso Everton

Jordânia Naiara dos Santos Lima¹²

RESUMO

O presente artigo decorre da apresentação da trajetória escolar do aluno Everton, atualmente com 19 anos, do sexo masculino, estudante da rede pública de ensino, cursando o 3º ano do Ensino Médio, residente da cidade Goianinha-RN. A pesquisa em específico teve como objetivo o caso do aluno Everton, discente com Deficiência Múltipla, como baixa visão, deficiência auditiva e nistagmo, estudou em escola pública após tentativas sem sucesso de adaptação em algumas escolas da rede privada, e que ao receber o ensino adequado venceu muitas barreiras, chegando ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte no curso de Eletromecânica, na cidade de Canguaretama. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser desenvolvida através da pesquisa empírica, as informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas com a mãe do jovem, a gestora e a psicopedagoga que o acompanhou do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a pedagoga do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, atual escola do discente. Será apresentada reflexões sobre a Deficiência Múltipla no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a trajetória escolar desse aluno, como foi recebido nas escolas, como foram trabalhadas as dificuldades que ele teve, quais as diferenças no aprendizado dele para os outros alunos. Conclui-se que quando ofertada uma educação inclusiva com profissionais dedicados e com um olhar sensível para os alunos portadores de deficiência, o aprendizado ocorre, e esse resultado vem do trabalho de um conjunto da equipe escolar com a família, e isso possibilita perceber que receber o diagnóstico não significa ser incapaz de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Múltipla. Inclusão. Aluno.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a educação para pessoas com deficiência teve como característica principal o assistencialismo e a separação através de um atendimento específico, até o momento em que foram criadas escolas especiais para atender esses alunos. No Brasil a educação inclusiva foi encorajada a partir da década de 90 com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos. O movimento de formulação de um sistema educacional inclusivo de alunos com deficiência iniciou em 1994 após a Declaração de Salamanca. E em 1996, o Brasil denominou a educação especial como modalidade de ensino para atender as necessidades da sociedade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.

Em 2008, o Ministério da Educação implementou a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sendo fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, buscando ensinar todos os alunos com a valorização das diferenças de cada um no processo educacional, garantindo o acesso e as condições de permanência dos estudos no ensino regular.

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,

¹² Graduanda em Pedagogia-UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC). E-mail: josalvatoreee@gmail.com

nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Como forma de garantir as práticas inclusivas, os estudantes que necessitam de atendimentos especiais frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é realizado em uma sala de recursos denominada Sala de Recursos Multifuncional. Com isso fica evidente que a legislação brasileira busca traçar diretrizes gerais que norteiam a construção de um sistema educacional inclusivo.

Mantoan (2003) entende que a inclusão escolar questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, ela prevê a inserção escolar de todos os alunos sem exceção em salas regulares. A educação inclusiva exige uma mudança de paradigma educacional, com currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades especiais, abolindo a segregação, as turmas de aceleração, salas especiais, etc.

Prestes (2011) sintetiza que a pessoa com deficiência múltipla apresenta duas ou mais deficiências de bases associadas, o indivíduo com essas deficiências, normalmente têm comprometimentos significativos causando desenvolvimento educacional, vocacional, social, emocional, dificultando sua auto-suficiência. Algumas causas para essas deficiências podem ser: falta de oxigênio, Sarampo, Traumatismos, Glaucoma, Medicação Teratogênica, Toxoplasmose, Prematuridade, Meningite, Hidro e Microcefalia, Fator Rh, Caxumba, Rubéola Materna, Sífilis Congênita, Catarata, Infecções Hospitalares, Doenças Venéreas, falta de saneamento básico, gravidez de risco e casamentos consanguíneos.

Já no período intra-uterino alguns casos podem ser identificados durante a gestação, devido a algum possível problema na formação do bebê. O diagnóstico precoce é de grande importância para que seja pensado a melhor forma de atender a criança.

O atendimento educacional especializado, que é de grande importância no desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência, é complementar ao ensino regular, ele não é substitutivo, é um espaço privilegiado da educação especial.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.(...) Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Esse AEE é obrigatório pelas redes de ensino no contraturno, preferencialmente na própria escola que o aluno está matriculado ou em centros especializados que realizam esse tipo de atendimento. A implementação da Educação Inclusiva sugere uma educação da escola regular que valorize a diversidade dos alunos, em vez da homogeneidade.

Com base no que foi exposto sobre a inclusão escolar e a deficiência múltipla, este artigo tem como objetivo o caso do aluno Everton que possui deficiência múltipla, estudante da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. Posto isto, o problema da pesquisa se estruturou através do seguinte questionamento: como a equipe escolar auxiliou o aluno Everton a vencer suas dificuldades oriundas das suas deficiências?

Para obter os dados apresentados a seguir, foi realizado uma pesquisa qualitativa desenvolvida através da pesquisa empírica, coletando as informações por meio de entrevistas

semiestruturadas com a mãe do jovem, a gestora e a psicopedagoga que o acompanhou do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a pedagoga do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, atual escola do discente. Será apresentada reflexões sobre a Deficiência Múltipla no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a trajetória escolar desse aluno, como foi recebido nas escolas, como foram trabalhadas as dificuldades que ele teve, quais as diferenças no aprendizado dele para os outros alunos.

MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA

Everton iniciou seu acompanhamento médico aos 6 anos, sua mãe ao observar algumas diferenças no desenvolvimento do filho, o levou para consultas médicas na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD que é um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculada a Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), em todo o Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar. O acompanhamento inicial foi de 1 ano e 6 meses, com especialistas de diversas áreas, até chegar o Laudo médico com os seguintes resultados: deficiência mental com grau não especificado, nistagmo, baixa visão, deficiência auditiva e transtornos emocionais de comportamento. A partir desse acompanhamento, foi indicado medicações de uso controlado, e acompanhamento profissional adequado.

Quando Everton morava na Paraíba, ele ia duas vezes por semana para FUNAD para que acompanhamento, ele teve acompanhamento com a fonoaudióloga, com oftalmologista, de ano em ano ele fazia exame de vista, e tinha também com uma psicopedagoga, e outra especialista que fazia exercícios para o olho dele, por causa da baixa visão, ele tinha um acompanhamento e fazia exercício, Everton chegou a usar tapa-olho para estimular né, mas como começou a estimulação com 7 anos aí não teve evolução no nistagmo, não melhorou porque ele já entrou com 7 anos. (Mãe de Everton)

As deficiências de Everton resultaram do momento do parto, ele demorou para nascer, foi necessário uma cesariana às pressas, faltou oxigênio no cérebro, ele defecou na barriga da mãe, e engoliu líquido.

Atualmente Everton tem apenas acompanhamento no SUVAG - Centro de Saúde Auditiva em Natal, para acompanhar a sua deficiência auditiva, pois ele está usando aparelhos auditivos.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Everton nasceu no dia 08 de agosto de 2003, atualmente estuda o 3º ano do ensino médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Canguaretama. Iniciou a vida escolar com 3 anos em uma escola não registrada particular, aos 4 anos estudou em outra escola particular, também não registrada, na qual a professora o tratava mal, chingava a criança e a mãe resolveu tirá-lo da escola. Aos 5 anos estudou na creche da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia, na zona rural da cidade de Mamanguape-PB, onde o aluno relatou para a mãe que a professora ameaçou de amarrá-lo porque ele não dormia, e mais uma vez a mãe optou por retirá-lo da escola. Aos 6 anos foi matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adailton Coelho Costa, na zona urbana da cidade, ele foi agredido por alunos e a mãe resolveu trocá-lo de escola, matriculando-o na Escolinha Arco-íris, da rede privada.



No ano seguinte o discente foi matriculado em outra escola privada, para estudar o 2º ano do ensino fundamental, sobre essa instituição a Mãe do jovem deu o seguinte relato:

A experiência não foi das melhores, Everton por não ouvir bem foi maltratado por uma professora no segundo ano, ela excluiu ele das atividades, não deixava Everton participar das coisas, sentava ele no fundo da sala longe dos demais, não deixava ele brincar com os colegas, e eu descobri que ela machucava ele, na escola tinha como um quintal do lado, toda vez que eu chegava pra pegar Everton ele tava sentado lá fora na cadeira, eu perguntava o porquê e a professora falava que era porque a sala estava quente e ele tinha muito calor e ela colocava ele lá pra se refrescar. Uma vez, uma menina que fazia curso de costura comigo, o filho dela estudava na sala de Everton, aí ele falou pra mãe dele que a professora puxou ele pelo braço, jogava ele na cadeira, aperta a bochecha dele, e uma vez que eu fui buscar ele eu percebi que a bochecha dele tava muito vermelha, mas como ele era muito branco ele fazendo esforço ficava com as bochechas vermelhas, aí eu nem me importei, achei que era ele brincando. No tempo ele tava com um dente nascendo por baixo de outro dente e na FUNAD o dentista achava que era um cisto que precisava fazer canal, isso na mesma época que ela apertava a bochecha dele, o bichinho já com dor com o dente inflamado e ela ainda fazia isso. Everton me falava que ela fazia essas coisas com ele, mas quando fui falar com ela, ela disse que ele tava inventando história, aí foi quando o filho dessa minha colega falou isso que ela fazia com ele, e quando eu fui na escola para falar sobre isso, outro menino também falou a mesma coisa, disse que ela gritava com ele e eu disse que ia procurar meus direitos, eu ia trocar ele de escola mas depois pensei melhor porque ele já tava acostumado lá, mais deixei claro que se acontecesse de novo eu ia denunciar a professora e a escola. Outra aluna especial filha de um colega meu também sofreu agressões lá, é uma escola que fala de inclusão mas não incluía nada. (Mãe de Everton)

No ano seguinte a família mudou-se para a cidade de Goianinha-RN, e Everton foi matriculado na Escola Municipal Dr João Batista Gadelha do Espírito Santo, estudando o 3º e o 4º ano, ao ingressar nesta escola, já com o Laudo Médico em mãos, a mãe do discente contou com uma cuidadora para acompanhar e auxiliar o discente disponibilizado pelo Município. A partir desse momento, Everton foi atendido pela Educação Especial Inclusiva, ele começou a se desenvolver melhor, participar das atividades dentro e fora da sala de aula.

No 5º ano foi necessária a mudança de escola, para a Escola Municipal Deputada Maria do Céu Pereira Fernandes, o discente ficou nessa escola do 5º ao 9º ano também com a cuidadora. No 6º ano com o funcionamento da Sala Multifuncional, Everton passou a receber Atendimento Educacional Especializado com a Psicopedagoga Ivanilde no contraturno, o que foi de grande importância no seu desenvolvimento. Pela manhã ele ia para a turma regular e a tarde de segunda a quinta recebia atendimento na sala multifuncional, e com o tempo ingressou em outras atividades da escola, como o Atletismo que ele participou de um campeonato ganhando duas medalhas de ouro de arremesso de peso e dardo. Vale salientar, que nessa época, a família de Everton precisou retornar à Paraíba, onde ele foi matriculado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gustavo Fernandes de Lima Sobrinho, não tinha cuidadora disponível para acompanhá-lo, e ocorreu um pequeno retrocesso no aprendizado, destacando que ele desenvolveu uma gagueira não explicada, após alguns meses, a família retornou para Goianinha e ele voltou para a EMD Maria do Céu, e contou com a psicopedagoga Ivanilde para retornar as atividades e o acompanhamento, e ele foi encaminhado para a fonoaudióloga com um relatório explicando toda a situação.

Everton realizou a prova de seleção para o IFRN no curso de Eletromecânica no final do 9º ano, encorajado pela equipe escolar e por sua mãe. Sobre esse processo a Mãe do jovem relata:

Everton como estudou em duas escolas particular no começo da vida escolar, perdeu a primeira prova, foi daí que eu já pensei que ele não ia conseguir passar, e na segunda prova ele foi fazer, eu pedi um laudo no SUVAG com otorrinolaringologista para ele ter direito a um acompanhante, mas como foi muito em cima não deu tempo para anexar na inscrição, então ele entrou sozinho. Foi muito bem instruído pela psicopedagoga e a diretora que levou os alunos no IF, conversou com eles como seria na prova, e Everton entrou sozinho, fez a prova sozinho, e para surpresa de todo mundo ele foi o primeiro da sala a terminar a prova, que pensaram que ele não tenha feito a prova, mas ele fez a prova completa sozinho, e o resultado foi só felicidade tanto ele quanto eu, porque um especial conseguir fazer uma prova dessa sozinho é uma vitória muito grande. Ele estudou muito, toda tarde ele ia para escola para estudar, por que ele não fez o cursinho porque era noite e a gente morava distante da escola, então ele fazia na escola os professores e Ivanilde ajudavam ele e graças a Deus ele passou, no dia que ele fez foram 15 pessoas especiais e Everton ficou em primeiro lugar com a nota bem alta. A recepção de Everton tá sendo muito boa na escola tanto pelos alunos quanto pelos professores e pelo pessoal do NAPNE, as pessoas responsáveis pelos alunos especiais, Everton é um menino muito conhecido lá na escola e ele tá sendo muito bem recepcionado por eles. As aulas online foram no começo difícil porque nem ele sabia mexer no site da Escola, nem sabia como colocar as aulas para ele assistir, onde tava as atividades, mas com ajuda tanto dos professores quanto do apoio do pessoal do NAPNE e da psicopedagoga Poliana que me ensinou bastante, ele aprendeu a mexer pra assistir as aulas direitinho, tanto as aulas com a turma, quanto os atendimentos Online, os professores tinham horário diferente para poder atender ele separadamente. (Mãe de Everton)

A mãe relatou que ao longo da vida escolar, antes do laudo médico, as professoras falavam que ele era preguiçoso e desligado, que não dava atenção ao que elas falavam, mas era apenas por que ele não ouvia bem, mas não se tinha essa informação até chegar o Laudo da FUNAD.

INTERVENÇÕES

Everton teve Atendimento Educacional Especializado a partir do 6º ano na Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Dep Maria do Céu com a psicopedagoga, na escola anterior, Escola João Gadelha e no 5º ano já na escola Dep Maria do Céu o discente contou apenas com o acompanhamento de uma cuidadora. Para os dados apresentados a seguir contei com os relatos da entrevista com a psicopedagoga da Escola Dep Maria do Céu que acompanhou Everton do 6º ao 9º ano e a gestora da respectiva escola.

Para a docente, o trabalho do psicopedagogo na sala Multifuncional tem que ser em grande conjunto da equipe escolar, e a família do aluno especial, a sala é apenas mais um recurso a somar com os demais. Ela pontua que o olhar sensível do professor não deve ser apenas para o aluno que tem uma deficiência, e sim para todos, pois cada um tem um tipo de dificuldade diferente e que existe no município a casa multiprofissional, onde tem fonoaudiólogo psicólogo, assistente social, e outros, que quando se nota que o aluno está realmente precisando desses outros profissionais, eles são encaminhados para essa casa onde eles possam ter o auxílio que ele necessita.

Everton foi recebido pelo professor Aelson no 5º ano, de acordo com o relato da psicopedagoga, que até então era professora regente de Língua Portuguesa, que na sala dos professores o Aelson relatava ter um aluno especial na sala muito inteligente, que tinha cuidadora, mas esse professor de vez em quando pedia para essa cuidadora sair um pouco da sala para ver como Everton se comportava sozinho, como fazia a atividade, para que ele

adquirisse autonomia e não ser dependente da cuidadora. Este professor observava muito Everton, gostava de ver do que ele era capaz, para entender onde estava a dificuldade dele.

Já no 6º ano foi quando abriu a Sala Multifuncional da escola, a professora de Língua Portuguesa iniciou a especialização em psicopedagogia para assumir a sala, e Everton passou a ser atendido no horário da tarde de segunda a quinta-feira, o município disponibiliza um ônibus para buscar os alunos especiais em casa, e levá-los de volta. Everton sempre teve facilidade com leitura e escrita, gostava muito de ler, mas foi descoberta que a maior dificuldade dele era a matemática. E no 7º ano o professor Luciano, docente de Matemática, iniciou um trabalho em conjunto com a psicopedagoga para auxiliar o Everton a vencer a barreira. O docente sempre relatava para a psicopedagoga que algo bloqueava o aprendizado em matemática, ele se desesperava, mas ao mesmo tempo não conseguia fazer uma atividade diferente para ele, pois ele era muito inteligente.

Quando Everton vinha para sala multifuncional com atividade de matemática, chorava, se desesperava e eu ficava olhando para ele, e ele falava que eu não queria ajudar ele, eu só queria que ele fizesse as coisas que ele não sabia, e chorava. Quando ele parava de chorar eu conversava com ele, dizia que ele podia chorar se ele quisesse que eu esperava por ele, pela vontade dele, então quando ele parava de chorar eu levava ele no banheiro pra lavar o rosto, relaxar para começar a fazer as atividades. (Psicopedagoga)

Na percepção da docente, ele precisava se apaixonar pela matemática, então era necessário que preparasse um alicerce, e esse alicerce era a tabuada, mas não a tabuada seca decorativa, pois o aprendizado depende de como é apresentada a tabuada para o aluno então foi apresentada uma tabuada colorida, diferente da tradicional para que chamasse mais a atenção dele e ele se interessasse em aprender.

A psicopedagoga pontua a importância do trabalho em conjunto no aprendizado do aluno, principalmente o aluno especial.

Foi um grande desafio mas através das intervenções como disse a você tem que ser um conjunto, foi na época também que os gestores davam total apoio, porque às vezes o município tem, mas tem que ver qual é a equipe da escola, quando a equipe da escola abraça a causa junto com a família, o aluno realmente avança, pode ter a diferença e a deficiência que for, porque tivemos o Everton que sabíamos de todas as capacidades e habilidades que é Everton tinha, e que o problema era a matemática, então coletivamente vencemos e no final ele fez um agradecimento a todos os professores. E Everton se apaixonou por matemática, e até hoje quando tem reunião de professores, o professor de matemática cita Everton, como foi Everton e eu falo “mas você sabe porquê Everton conseguiu né? Porque existe uma equipe que acreditou, acreditou tanto que realmente ele venceu, ele venceu porque a equipe contribuiu para isso, mas se tivesse tido uma visão que Everton era apenas inteligente sem se esforçar, sem procurar entender qual era a barreira que ele tinha para ele subir ainda mais um degrau, quando saísse daqui do Maria do céu então ele não tinha conseguido chegar onde ele tá. (Psicopedagoga)

Ela não limitou Everton, pelo contrário, estava sempre incentivando a fazer atividades extras, incluí-lo em tudo que era possível, principalmente com um olhar pedagógico de evolução. Então buscando uma melhora na coordenação motora dele, e que ele ficasse mais rápido, e ser mais ativo, ela incentivou a educação física, mais especificamente o atletismo. Buscou um professor que fosse atencioso e cuidadoso para essas aulas, pois ele iria para um outro ambiente, e o professor Luiz Fernando aceitou ajudar Everton nesse desafio, ele buscava

e levava o discente na escola para levar no estádio, e assim ele estava presente todos os dias, e participou de competições nas quais ganhou duas medalhas de ouro.

Assim, sobre o atletismo, eu tinha um receio, mas como ele era acompanhado pela Ivanilde psicopedagoga, ela me chamou junto com a diretora da escola conversou que Everton era capaz e que eu não deveria deixar ele fora das coisas, ela era muito sedentário, colocaram ele para fazer todo tipo de exercício, teve um campeonato aqui em Goianinha no estádio, e Everton conseguiu ganhar duas medalhas de ouro na competição de Dardo e de arremesso de peso. (Mãe de Everton)

Quando chegou ao 9º ano, a psicopedagoga conversou com os professores sobre a possibilidade de Everton fazer a prova seletiva do IFRN, e os professores acreditaram na capacidade dele, houve uma conversa com a mãe dele sobre ele fazer a prova, de início ela ficou receosa, mas aceitou fazer a inscrição, e a docente sempre conversando e tranquilizando Everton em suas intervenções. Para ela, é dever da escola deixar a família confiante, então para mãe de Everton ficar confiante na escola, foi necessário passar essa confiança para ela, então ela confiou tanto na escola que Everton participava de tudo que era proposto.

Aí ele sempre falava assim: “mas eu vou fazer essa prova vai dar certo?”, e eu falava que ele era capaz, que ele fazia as provas, fazia provão, aulão e ele se dava bem, e eu explicava que esses provas que ele fazia era uma preparação para a prova do IFRN, provas que eles sempre tirava notas boas, eu explicava que na quando fosse fazer a inscrição e iria estar lá especificado que ele tinha algumas dificuldades, e sobre a deficiência dele, mas que ele ia conseguir pois se ele conseguiria na sala ele também conseguiria fazer a prova lá que seria a mesma coisa, ele só ia mudar de ambiente mas se você não sabia só dividir e agora você sabe, minhas intervenções para essa nova caminhada dele foi necessária para tranquilizá-lo, sempre preparava ele explicava todo do passo a passo e eu consegui junto com toda equipe deixar a mãe de Everton tranquila e confiante, então mesmo que alguém tentasse impedir Everton de fazer algo a mãe dele jamais acreditaria no discurso de incapacidade. (Psicopedagoga)

Eu tinha muito receio porque era escola muito grande, eu tinha medo dele se perder, dele não conseguir, mas conversaram comigo, me levar ela na escola para conhecer e fiquei com mais receio ainda, mas o pessoal do IFRN conversou comigo, que eu não precisava ter medo de nada porque eles iriam cuidar dele, assim como cuidam nesses três anos que ele estuda lá. Porquê Everton nunca saiu para longe de mim e eu tinha muito medo dele não conseguir, dele se frustrar, mas graças a Deus ele é muito bem atendido lá no IFRN, tanto com os professores, quanto os alunos também, e a equipe do serviço especializado para pessoas especiais, e hoje eu sou mais tranquila. (Mãe de Everton)

A profissional diz ser muito grata por ter tido Everton como seu aluno, pois ele era muito esforçado, então ela nunca desanimou, se sente feliz por ter ajudado ele a vencer as dificuldades dele que era a matemática e a vergonha de falar em público, pois ela sempre que tinha oportunidade colocava ele para ler em público, principalmente nas festinhas da escola.

Sou muito grata por ter ajudado Everton a vencer a única barreira que ele tinha para ele completar o conhecimento das disciplinas, eu sei que aquele choro dele era normal, que ele era muito chateado porque ele era muito interessado, muito inteligente, mas se sentiu frustrado por não saber matemática e não saber responder as atividades sozinho, porque mesmo tendo uma cuidadora ele fazia as atividades sozinho, ela ficava só observando. O único problema era algum detalhe que ele não conseguia terminar as atividades no tempo esperado, mas ele fazia as atividades porque essa demora fazia parte das dificuldades dele. (Psicopedagoga)

Para ela o educador precisa ter amor pela profissão, trabalhar com amor e com a esperança de que vai conseguir, jamais ser negativo, deve pensar que se uma intervenção não deu certo deve pensar em outra e não desistir do aluno. Pois até mesmo em uma sala que não tem aluno com deficiência, nem todos aprendem da mesma forma, e cabe ao professor pensar novas estratégias, o mesmo ocorre com os alunos especiais, a diferença é que muitas vezes a dificuldade do aluno é maior, deve ajudar a trabalhar o subconsciente do aluno, fazendo ele acreditar que ele consegue. A docente relata que na sexta-feira é reunido os professores e cuidadoras de alunos especiais para planejar as estratégias de ensino para esses alunos, e ela relatou que ainda há professores que acreditam na incapacidade dos alunos especiais, que não buscam ajuda-los, que acham uma tarefa muito difícil, e a psicopedagoga precisa da ajuda do professor regente e das cuidadoras para observar os avanços em sala de aula desses alunos, mas nem todos colaboram, e infelizmente isso atinge negativamente o avanço do aluno.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000 apud MANTOAN, 2003)

Everton chegou na escola com domínio de leitura e escrita, a dificuldade dele era a matemática e devido as suas limitações ele era lento para fazer as atividades em sala, então muitas vezes ele precisava terminar as atividades no atendimento com a psicopedagoga.

A educadora aconselha a mãe de Everton de que ela busque conversar com ele, para que descubra uma graduação que o jovem deseje fazer após a conclusão dos estudos no IFRN.

No IFRN, assim como na Escola Dep. Maria do Céu, Everton tem aulas regulares com a turma e os atendimentos Educacionais individualizado com os professores. Devido a Pandemia do COVID-19, boa parte do curso foi na modalidade remota, os professores sempre foram atenciosos com ele, buscavam sanar as suas dúvidas da melhor forma mesmo de forma remota. A equipe escolar como um todo cuidam muito bem de Everton, ofertam uma educação realmente inclusiva, com o auxílio da equipe do Serviço Especializado para pessoas especiais, o NAPNE. Com o retorno das aulas presenciais, voltou a ter as aulas regulares do ensino médio e as aulas práticas do curso de Eletromecânica.

Como mãe eu fico muito feliz pelas conquistas dele, por ser um aluno especial e ter suas limitações, mas como o apoio e o pessoal da escola Everton evoluiu a cada dia já ultrapassou muitas barreiras. Ele gosta bastante de onde ele estuda, fica muito feliz por ser muito bem cuidado pelo apoio que ele tem e o carinho que todos têm com ele. (Mãe de Everton)

CONCLUSÕES

Conclui-se que o atendimento educacional especializado é de grande importância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, não apenas na vida escolar, mas também na pessoal e social.

Apesar das dificuldades existentes na rede pública de ensino, mostra-se nesse estudo, que a dedicação, o olhar sensível e o trabalho em conjunto da equipe escolar e da família é eficaz no trabalho com alunos especiais, existem avanços, e eles são capazes de aprender. A organização escolar, o currículo, os métodos e os recursos humanos e materiais da escola são cruciais na inclusão do aluno com deficiência.

A Sala de Recursos Multifuncional, ao contrário do pensamento de muitas pessoas, não é apenas um reforço ou um passatempo para esses alunos, ela é o espaço no qual o profissional especializado irá realizar intervenções que sejam necessárias para auxiliar no desenvolvimento escolar do discente, que trabalha junto com a sala regular. É na sala regular que o professor regente irá observar se as intervenções estão funcionando, e estará sempre em diálogo com o psicopedagogo.

Sendo assim, o professor do Atendimento Escolar Especializado deve: manter uma relação de dialógica com todos os seguimentos; Ajudar todos a aprimorar o olhar para o potencial do aluno; Ajudar o próprio aluno ver e acreditar no seu potencial, uma vez que estes alunos necessitam desse investimento, por estarem desacreditado e ou excluído, é preciso despertar neles o desejo por aprender.

Se deve observar a criança e suas potencialidades enquanto sujeito, e não como uma criança deficiente e limitada, a deficiência deve ser apenas mais um ponto a ser analisado, e não o único.

Faz-se necessário um projeto político-pedagógico que realmente atenda e inclua esses alunos de forma eficaz, então é essencial que o professor regente esteja sempre em formação continuada, e as escolas possam ofertar materiais apropriados para que as intervenções ocorram da melhor forma. Assim como também, devem ser mudadas algumas atitudes na escola, tais como a concepção preconceituosa e o paradigma conservador.

Finalizo esse trabalho acreditando que quando ofertada uma educação inclusiva com profissionais dedicados e com um olhar sensível para os alunos portadores de deficiência, quando os profissionais se dedicam a traçar estratégias que atendam a necessidade de cada um, o aprendizado ocorre, e esse resultado vem do trabalho de um conjunto da equipe escolar com a família, e isso possibilita perceber que receber o diagnóstico não significa ser incapaz de aprender. Não existe uma receita mágica que funcione para todos, é um trabalho que exige dedicação, análise, estudos, testes e paciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

PRESTES, Vania Maria da Silva Tortelli. **A inclusão de alunos com deficiência múltipla em sala regular.** Brasília, 2011.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIVERSIDADE NA ESCOLA: uma revisão bibliográfica

Anderson Emanuel Tôrres da Silva¹³

Francisca Miliana Pereira¹⁴

Maria Isabel Sousa Tôrres¹⁵

RESUMO

A Educação Inclusiva transforma a escola em um ambiente como um espaço para todos/as, onde cada estudante possui sua diferença, o respeito aos direitos é o primeiro passo para à construção da igualdade na sociedade. Sabemos que a educação inclusiva vai além de uma escola adaptada, de nada adiantará ter um espaço adequado, todo estruturado para a inclusão se os educandos não participarem juntos/as das atividades na sala de aula. O presente estudo abordara uma reflexão sobre à educação inclusiva e a diversidade, sob a perspectiva dos Direitos Humanos, com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada através de obras, artigos de periódicos, livros e leis, a fim de verificar o paradigma educacional da inclusão, os direitos e o acesso à educação para todos/as os alunos/as com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais que necessitam de um aprendizado mais preparado, porém com igualdade. Pretende também, ampliar o conceito da diversidade na escola e o respeito, pois não se trata apenas de pessoas com necessidades/deficiências especiais, isso porque na sociedade e no ambiente escolar ainda é visto crianças e adolescentes serem oprimidos por apresentarem alguma deficiência ou necessidade, mesmo com os avanços da Educação Especial que busca uma Educação Inclusiva mais qualificada. Diante disso, percebemos que a inclusão trabalhada em sala de aula nem sempre segue as normas adequadas, mesmo com o desenvolvimento de recursos e metodologias oferecidas para a benfeitoria da inclusão no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Escola, Educação inclusiva, Diversidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva e a Diversidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) hoje nas escolas do Brasil é possível notar que elas não estão totalmente preparadas para receber alunos/as com necessidades especiais, isso porque muitas dessas escolas ainda possuem condições precárias. A educação inclusiva deve incluir todos/as aqueles/as que requer um atendimento especial seja de qualquer cultura, raça, condições sociais, faixa etária, qualquer etapa de ensino assim possibilitando o ensino aprendizagem em um ambiente escolar regular. (MESSIAS, 2022 p.2).

A Educação Especial segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - lei 9394/96 deve atender a todos/as com deficiência e atender aos critérios exigidos de cada indivíduo que precisa de necessidades próprias e diferente dos demais discentes, e para que isso aconteça é preciso de recursos pedagógicos e diversas metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola aos alunos/as.

¹³Acadêmico do Curso de Bacharel em Direito pela UNP. Técnico em Edificações. E-mail anderson12emanoel@gmail.com

¹⁴ Licenciada em Química pelo IFRN. Aluna do Curso de Pós-graduação a nível de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo IFRN. E-mail fcapereira23@hotmail.com

¹⁵ Licenciada em Química pelo IFRN. Aluna do Curso de Pós-graduação a nível de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo IFRN. E-mail isabelsoutatorres@hotmail.com

É notório que as mudanças não acompanham a diversidade humana inclusiva e isso mostra que a realidade educacional apresenta uma estrutura com diversas falhas, as escolas são muito seletivas e rígidas quando se tem um processo de atendimento, aceitação e permanência de alunos/as com alguma deficiência, visto que, as diferenças de condutas típicas, deficiência mental, física motora, auditiva, visual ocorrem em função de altas habilidades profissionais para que possam ter um aprendizado significativo e de qualidade (SILVA, SOBRAL, et al, 2022. p.1).

Pode-se notar que jovens e crianças com necessidades especiais incluso no ambiente escolar regular muitas das vezes não encontra as condições apropriadas de aprendizagem, isso porque, poucas são as experiencias pedagógicas e não se tem a garantia de um aprendizado adequado o que é bastante frequente nos arrumados educacionais.

A Educação Especial assume o papel da perspectiva inclusiva, ou seja, assegura que todos/as “estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza, participando e aprendendo junto dos demais” (Cruz, Nogueira Filho, Mendes, et al. 2022 p. 6). Todos/as têm o direito constitucional à educação de qualidade é uma garantia que contempla a todos os estudantes, e o estado e as famílias têm o dever de fornecer todos/as jovens e crianças o acesso e permanência nas escolas.

O intuito dessa pesquisa é mapear a Educação Inclusiva, focando nas perspectivas e desafios da Inclusão dos discentes na escola frente a diversidade, já que quando inseridos na escola ocorre uma série de mudanças como adaptação a equipamentos, a infraestrutura da escola, os materiais didáticos, e os docentes que muitos ainda se sentes despreparados para lidar com a inclusão de alunos/as com alguma deficiência na sala de aula.

BREVE HISTÓRICO E AVANÇOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao analisar o período histórico e os avanços da Educação Inclusiva no Brasil durante os séculos XVII E XVIII pode-se notar que houve um processo de discriminação provocando infinitas situações de Exclusão. Durante esse período de rejeição da pessoa deficiência caracterizado pela ignorância da família, escola e da sociedade extremamente preconceituosa que condenava esse público excluindo do estado social. Deficientes mentais eram considerados anormais e internados em manicômios, “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p.25).

Durante a evolução da humanidade pode ser observado que as concepções sobre as/os pessoas deficientes foram evoluindo o que culminou no processo da perspectiva de educação inclusiva, segundo Poker, Valentim e Garla (2017) contextualizou-se a partir de 1990, quando “a política educacional, influenciada por documentos internacionais que defendem os direitos humanos fundamentais, assume e passa a implementar a inclusão escolar” (2017. p. 887), percebendo a importância da educação inclusiva não só para os que necessitam de um atendimento especializado, mas também para os que são ditos normais.

De acordo com Mantoam (2005, p. 96)

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar

no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.

No século XX, que começou a valorização do público portadores de deficiências isso aconteceu através de diversas movimentações sociais contra os abusos de discriminações e em busca de uma sociedade inclusiva para todos/as. Durante esse período houve questionamentos sobre os modelos analógicos da época sobre ensino-aprendizagem, as práticas de ensino gerando no cenário educacional uma exclusão. No final do século XX, até os dias de hoje os avanços pedagógicos, tecnológicos e sociais buscam por uma sociedade inclusiva mais justa e valorizada com salas de atendimento especiais adaptados, programas que garante a inclusão, métodos tecnológicos diferenciados garantindo direitos a sociedade sem esquecer de suas potencialidades e peculiaridades (GOFFREDO, 1999. p. 31)

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva precisou de décadas para que fosse vista, porque o sistema educacional não funciona adequadamente, e precisa de uma sociedade que esteja preparada para lidar com o público com diversidades e que lutem pela igualdade de todos/as. Precisa de ações políticas que lutem por aceitação, que dê apoio as famílias das pessoas com deficiência assim favorecendo o desenvolvimento de sobrevivência de cada cidadão. Para garantir a inclusão da pessoa portadora de deficiência o Congresso Nacional sancionou uma Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 nos artigos 1º e 2º

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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. p.1).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015. p.1).

Os direitos das pessoas com AEE apontam diversas particularidades referentes a inclusão escolar das pessoas com necessidades de atendimento especializado, o documento legal LDB 9.394/96 determina que:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Dessa forma mostra que o governo tem o compromisso sobre as pessoas que necessitam do atendimento AEE as garantindo que a inclusão nas escolas e atendimento seja de qualidade. Diante de documentos legais os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelece na meta 4 (quatro) Educação de Qualidade:

Meta 4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes. (BRASIL, 2019. p. 1)

Meta 4.5: Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (BRASIL, 2019. p. 1)

A Educação Especial é ofertada na rede regular de ensino nas instituições públicas e privadas sempre buscando se organizar se adequando aos materiais pedagógicos para que assim tenha uma educação rica em aprendizagem permitindo ter um cenário de educação inclusiva de qualidade.

PERCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tendo como garantia uma educação de qualidade para todos os alunos/as com necessidades de atendimento AEE que eram excluídos da inserção escolar como jovens e crianças, atualmente no Brasil se tem um regulatório que tem ampara a garantia de um sistema educacional inclusivo. A instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, s.p) tomou um passo decisivo para que as matrículas dos discentes fosse um público-alvo na Educação Especial, desse modo os estudantes Especiais têm a oportunidade de serem matriculados em instituições ou classes especializadas ou que nunca foram matriculados nas escolas comum regular. (CRUZ, NOGUEIRA FILHO, MENDES, et al. 2022 p. 15)

O ambiente escolar para todos/as orienta o sentido de uma escola inclusiva voltada para a diversidade com o reconhecimento e acolhimento daqueles que nela estão inseridos, numa perspectiva de uma educação de qualidade. Pressupõe nesse enredo que as políticas municipais, estaduais e federais assegurem um sistema inclusivo de educação disponível para todos/as (SOUZA, MACHADO. 2019. p. 32)

Todas as instituições de ensino devem ser estimuladas, ter estrutura e serem apoiadas, dessa forma pode representar um conjunto de ações para o sistema educacional inclusivo oferecendo não somente a matrícula, mas também a permanência dos discentes na escola, contudo também é necessário a adequação do currículo profissional, ter diversas metodologias voltadas para ensino AEE, acessibilidade que possam assegurar a todos/as alunos/as na faixa etária adequada. Os professores do ensino AEE precisam de recursos pedagógicos para que possam oferecer os conteúdos da Base e Nacional Comum Curricular (BNCC) de maneira inclusiva facilitando o modo de aprendizagem de cada discente. Ter um curso de formação continuada favorece e contribui muito para uma educação de qualidade (SILVA, SOBRAL, et al, 2022. p.5).

METODOLOGIA

O presente estudo qualitativo e exploratório para elaboração desse artigo teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica, fazendo a análise das leis da inclusão na qual fazem parte da Constituição Federal Brasileira de 1988, leituras de artigos, institutos de pesquisas, revistas da área de educação e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A coleta e a análise das obras de literatura foram feitas em bases de dados eletrônicos como *Google acadêmico*, Biblioteca de teses e dissertações (BDTD), Scielo (Scientific Eltrinic Library Online) e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram utilizadas as palavras chaves, Escola, Educação inclusiva, Diversidade para pesquisa no Google Acadêmico onde foi possível a obtenção de informações que compreendam diversas abordagens teóricas sobre o assunto que estava sendo analisado. À pesquisa bibliográfica de que forma ela é realizada, segundo Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

De acordo com o método qualitativo; Creswell ressalta:

Os pesquisadores qualitativos podem escolher entre cinco abordagens de pesquisa: a narrativa, a fenomenologia, a etnografia, o estudo de caso e a teoria baseada nos dados. Para os pesquisadores que pretendem “estudar pessoas”, o autor sugere a narrativa ou a fenomenologia como as mais adequadas. “A pesquisa fenomenológica usa a análise de declarações significantes, a geração de unidades de significado e o desenvolvimento de uma descrição da” essência”. (CRESWELL, 2007, p. 188.)

A pesquisa qualitativa segundo o autor, ela pode ser utilizada sob diversas vertentes, fazendo com que o desenvolvimento do trabalho se solidifique de uma forma mais extensa, esse método de pesquisa bibliográfica qualitativa exerce maior qualificação legais ao tema estudado.

No entanto foi foram analisados os artigos analisados foram (CRUZ, P. NOGUEIRA FILHO, O. MENDES, D. et al. 2022), (CRESWELL, J. W. 2007), (FONSECA, J. J. S. 2002), (GOFFREDO, V. L. F.S. 1999), (MANTOAN, M. T. E. 2005), (MESSIAS, A.P.C. 2022), (SILVA, D.F; SOBRAL, M.P. et al. 2022), (SOUZA, M.L; MACHADO, A.S. 2019), (POKER, R. B; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. 2017). Foram analisados os documentos do governo, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC SEESP, 2001. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, e a meta quatro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A partir da busca realizada foram analisados os artigos encontrados e feito a leitura deles também foram analisados alguns documentos do governo que tinha critérios de educação inclusiva e da diversidade na escola. O quadro 1 mostra os documentos e artigos analisados.

Quadro 1: artigos e documentos analisados

Título do Artigo/ Documento	Autores	Ano	Objetivos
Educação Inclusiva. Recomendações de políticas de Educação Inclusiva para o Governos Estaduais e Federais	Priscila Cruz Olavo Nogueira Filho Daniela Mendes et al.	2022	É subsidiar os governos estaduais e federal com recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.
Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.	John W. Creswell	2007	identificar questões de pesquisa; utilizar a teoria; definir, delimitar e expor a importância do estudo; apresentar métodos e procedimentos para coleta e análise de dados.
Metodologia da pesquisa científica	João José Saraiva da Fonseca	2002	Estabelecer relações, diferenças e similares entre o conhecimento e outras modalidades de conhecimento
Educação Direito de Todos Os Brasileiros. In: Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais.	Vera Lúcia Flor Sénéchal de <i>Goffredo</i> .	1999	movimentos internacionais em prol de uma sociedade justa e democrática; os movimentos nacionais em busca de uma escola de boa qualidade; a compreensão histórica dos movimentos de defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência; a escola como espaço inclusivo; remoção de barreiras para aprendizagem; adaptações curriculares; alfabetização; formação de professores para uma escola inclusiva; a família e o movimento de inclusão; educação para o trabalho e inclusão.

Inclusão escolar: pontos e contrapontos	Maria Teresa Eglér Mantoan	2005	fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro
A educação especial e inclusiva no Brasil: revisão bibliográfica.	Ana Paula Chaves Messias	2022	promover uma forma de reflexão sobre a transformação conceitual e a prática do sistema educacional diante da inclusão, com intuito de verificar a realidade da educação inclusiva favorecendo o desenvolvimento, para melhoria da vida pessoal e para interação com a sociedade.
Educação Inclusiva: uma revisão de literatura.	Letícia Farias Silva David Farias Silva Thayna Farias Silva Monica Sabrina Marcos Paulo Sobra	2022	analisar se o projeto pedagógico da escola contempla a educação inclusiva; entender como os professores lidam com os estudantes com dislexia, discalculia e déficit de atenção; identificar a necessidade ou expectativa de formação continuada por parte dos professores pesquisadores
Perspectivas e Desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica	Myrella Lopes de Souza Alexsandro dos Santos Machado	2019	mapear a temática Educação Inclusiva, com foco nas perspectivas e desafios da Inclusão Escolar frente a diversidade, pois entendemos que o processo de inclusão implica em uma série de mudanças na escola, tanto físicas quando referentes à adaptação da infraestrutura e equipamentos, como didático-pedagógicas pela parte dos educadores.
Inclusão Escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia	Rosimar Bortolini Poker Fernanda Oscar Dourado Valentim Isadora Almeida Garla	2017	o identificar, junto aos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília (Brasil), quais são suas percepções sobre tal curso de formação inicial e verificar se promove uma formação em direção à perspectiva educacional inclusiva
Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico a contemporaneidade	Gilvanida Márcia Vieira	2022	Discutir os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos que vem ampliando o sistema da Educação Especial.
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Brasil	2001	Elaboração do projeto preliminar de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
Presidência da República Secretaria Geral	Brasil	2015	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.



Ministério da Educação e do Desporto	Brasil	1996	abrangi os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Brasil	1996	igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
Educação de Qualidade	Brasil	2019	garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

Fonte: Autores

Com base na análise feita dos artigos e documentos do governo pode verificar que eles relatam a inserção de adaptações dos/as alunos/as na escola e o uso de recursos no ensino, visto que a utilização desses recursos facilita o processo de inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), desse modo eles podem participar de todo processo de ensino-aprendizagem. Para realizar esse processo dentre as adaptações os docentes relatam a necessidade das adequações das metodologias, a infraestrutura da escola, os recursos pedagógicos e as comunicativas para que haja desenvolvimento do ensino.

Referentes aos recursos para um melhor aprendizado eles devem partir das atividades para as experiências da vida cotidiana, dessa forma é possível o uso de animais, objetos, figuras geométricas, alfabeto móvel, músicas, vídeos, pessoas, dentre outros. Os recursos pedagógicos no processo de inclusão escolar são de grande importância, há a possibilidade do uso como encorajador, fala, incentivador e auxilia nas atividades como auxílio verbal e físico.

Os artigos também revelam que muitos dos discentes ainda não conhecem a política da educação especial, desse modo muitas das vezes a apresentam a concepção da inclusão defasada, onde essa concepção é necessária para garantir o sucesso desse processo de ensino, pois é a partir desse processo que o profissional entende o significado e quais são as possibilidades da inclusão.

No entanto pode observar que o conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva sobre suas práticas e seus determinantes constitui um processo eficaz na inclusão e engloba a todos que necessitam de atendimento. Por outro lado, pode-se notar que ainda há a necessidade de encorajar a escola para consolidar uma prática social permitindo entre as famílias e os alunos/as uma inclusão não apenas educacional, mas também a social com articulações de programas e políticas assim garantindo todas as necessidades possíveis dos educandos.

Com a análise pode-se concluir que a importância de entender as necessidades e as capacidades de cada um discente portador de deficiência facilita identificar quais serão as melhores estratégias a ser usada, quais adaptações serão melhor para o ensino deste aluno/a e qual a melhor forma de ministrar as aulas para que aja um atendimento onde todos/as possam participar, porque a falta de conhecimento sobre o aluno/a fica mais difícil de atender as suas necessidades e de desenvolver as atividades.

Diante dos artigos os autores falam sobre como é importante conhecer os desejos, a personalidade do aluno/a, não apenas conhecer somente a deficiência, como também conhecer os princípios de cada pessoa. Com esse conhecimento pode se fazer atividades adequadas a

cada necessidade, diante da falta de conhecimento físico e pessoal do estudante pode ocorrer dúvidas sobre a capacidade do aluno/a aprender. O não conhecimento das necessidades de cada um/uma gera impactos durante o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva ainda está em seu processo de desenvolvimento para que possa alcançar as práticas eficientes, ela se inicia com a família pois é onde acontece o primeiro contato de inclusão, visto que a inclusão não acontece somente na escola, mas sim em todos os lugares.

No presente estudo foi possível ver o avanço da educação inclusiva, o acesso para todos/as cidadão e a LDB deu oportunidade para as pessoas com NEE tornando uma sociedade mais justa, sendo que para o atendimento com mais qualidade é necessário a colaboração tanto da família e escola, parcerias com outras áreas profissionais, e principalmente com as políticas governamentais, dessa forma há uma inclusão sendo possível fazer valer os pilares de aprender e conhecer, valorizando todo o contexto da educação.

Os artigos e documentos revelam que a educação inclusiva ainda enfrente grandes desafios e que alguns deles são a formação inicial e continuada dos docentes, ressaltando o despreparo para lidar com os discentes com necessidades de aprendizagem especiais, na diversidade foi possível ver que a inclusão de jovens e crianças é um fator desafiador e isso justifica a reincidência desse grupo de pessoas.

Sabemos que a inclusão esta relacionada diretamente com o envolvimento e com a instituição de ensino, desse modo a igualdade dos atendimentos serão vivenciadas pelos deficientes e pela família promovendo perspectivas voltadas para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Finalizando é possível ver que ao longo da história da inclusão há uma carência de políticas públicas eficazes que possam possibilitar os conceitos da educação inclusiva que possam atender toda diversidade, esse estudo abre espaço para outras pesquisas com outros tipos de base de dados podendo discutir outras temáticas que não possível complementado nesta ocasião.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 2001.

BRASIL. **Presidência da República Secretaria Geral.** Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, Brasília.

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

BRASIL. **Educação de Qualidade.** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ipea, 2019.

CRUZ, P. NOGUEIRA FILHO, O. MENDES, D. et al. **Educação Inclusiva**. Recomendações de políticas de Educação Inclusiva para o Governos Estaduais e Federais. Instituto Rodrigo Mendes. Todos pela educação. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOFFREDO, V. L. F.S. **Educação Direito de Todos Os Brasileiros. In: Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais**. Secretaria de Educação a Distância Brasília Ministério da Educação. SEED, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2005.

MESSIAS, A.P.C. **A educação especial e inclusiva no brasil: revisão bibliográfica**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE São Paulo, v.8. n.07. jul. 2022. ISSN -2675 –3375. Disponível em:<
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6396/2466>>. Acesso em: 28 de outubro de 2022.

SILVA, D.F; SOBRAL, M.P. et al. **Educação Inclusiva: uma revisão de literatura**. V CONEDU, Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em:<
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID10516_17092018184854.pdf>. acesso em: 28 de outubro de 2022.

SOUZA, M.L; MACHADO, A.S. **Perspectivas e Desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica**. REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20. 2019. P. 32

POKER, R. B; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. **Inclusão Escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p. 876-889, set./dez., 2017.

VIEIRA, G. M. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico a contemporaneidade**. Facredentor/ettal. 2022. Disponível em:<
file:///C:/Users/DELL/Downloads/EDUCAÇÃO%20INCLUSIVA%20NO%20BRASIL_%20DO%20CONTEXTO%20HISTÓRICO%20À%20C>. Acesso em: 02 de novembro de 2022

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma discussão pertinente

Francisca Ariela Reges Rocha¹⁶

Areillen Ronney Rocha Reges¹⁷

Simonitala Dutra de Lima¹⁸

RESUMO

Nos tempos atuais e em uma sociedade complexa e desumana em que se vive, falar sobre afetividade tornou-se uma tarefa complexa, pois parece que o ser humano, em sua maioria, perdeu sua essência humanística, contudo, urge que se fale, se reflita e se pratique a afetividade em todos os segmentos sociais em que o indivíduo faça parte; e daí aparece os principais que são família e escola. Na busca de saber a importância do afeto na relação entre aluno-professor, descobriu-se que a afetividade já foi bastante estudada e considerada como um dos fatores a ser desenvolvido nessa relação, pois é através das interações sociais que se constrói a aprendizagem, e isso foi possível através de pesquisa de cunho qualitativo onde objetivou-se identificar a influência da afetividade na relação aluno e professor e a eficiência na construção de conhecimento tendo a inclusão como ação construtora desse processo, na aprendizagem. Muitos estudiosos resistem em atribuir valor à afetividade, por isso, utilizou-se estudos de teóricos significativos para a educação que abrangem a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, como nos trabalhos de Piaget (1996), Vygotsky (1998), Wallon (1971) e outros. O professor pode ter uma postura de facilitador, estimulando o processo de aprendizagem ou bloquear o desenvolvimento desse sujeito em construção. O sentimento é um dos elementos que constituem o ser humano, de forma que não podem ser negligenciados, mas desenvolvidos, pois fazem parte de habilidades e competências valorizadas na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Autoestima; Relação Aluno-Professor.

INTRODUÇÃO

Falar em afetividade se tornou algo retrógrado nos modelos de interação social vigentes. Porém, alguns estudiosos e pesquisadores da área da educação resistem em atribuir valor à afetividade, pois é notório as contribuições positivas e significativas que a afetividade traz para o processo de ensino e aprendizagem.

No mundo contemporâneo em que se vive, onde o Ter sempre se sobrepõe ao Ser, onde as pessoas encaram as outras como rivais, principalmente no meio escolar e profissional, onde o individualismo impera, reforçado indistintamente pelos parâmetros tecnológicos imensuráveis, levar a afetividade como pilar para um bom desenvolvimento cognitivo, motor e social, tornou-se algo quase impossível. As pessoas estão frias humanamente, insensíveis.

De acordo com Piaget (1996) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares. No caso específico da escola, o aluno e professores, além da equipe escolar como um todo. Ele salienta as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o meio, havendo a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um

¹⁶Mestra em Educação. Especialista em Educação Infantil (Faculdade Integrada de Patos – FIP). Graduada em Pedagogia. Professora da Educação Básica de Ensino - PMM. E-mail: arielarocha_@hotmail.com

¹⁷Especialista em Geografia do Nordeste e Especialista em Direito da Criança e do Adolescente. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA). E-mail: areillen_ronney@hotmail.com

¹⁸Especialista em Geografia do Nordeste e Graduada do curso de Pedagogia (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN). Professora da Educação Básica de Ensino. E-mail: simonitala123@gmail.com

facilitador, mediador, enquanto o aluno assume a posse das ideias, ou seja, constrói seu próprio conhecimento.

Quando se reflete sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou, até mesmo, é ignorada por alguns professores e outros profissionais da educação. Os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante o percurso escolar.

Nos estágios de desenvolvimento do indivíduo e durante toda sua escolarização pressupõe-se que haverá muitas interações nas quais a afetividade está presente, e é isso que será focado como aspecto facilitador para o aprendizado, neste trabalho.

A escola não pode se limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. Assim, a maior influência no processo escolar é exercida pelo professor que precisa ter o conhecimento de como se dá o desenvolvimento emocional e comportamental da criança e dos jovens em todas as suas manifestações, incluindo nesse processo, o afeto, como ponte para o desempenho, desenvolvimento e crescimento individual e social do aluno.

Assim, a escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica, social e transformadora.

A partir desse contexto é que o presente trabalho objetiva, analisar a relação Inclusiva e afetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem, além de analisar os benefícios dessa relação na Educação Infantil.

A afetividade e a inclusão como instrumentos de humanização nos espaços de aprendizagem.

A humanização tem sido debatida em vários setores da sociedade, porém falar de humanização na educação pressupõe, não que o professor e aluno devam se humanizar, eles são, mas entende-se aqui repensar a atuação de forma a perceber nossos limites e possibilidades enquanto pessoa, as demandas físicas e psicológicas. Tem-se visto no decorrer da atuação profissional muitos professores adoecidos e insatisfeitos, assim como alunos infelizes e violentos. E a humanização sem desejos e produção alguma.

Nessa conjuntura, falar de afetividade e humanização é descrever o olhar da educação para o que ensina e o que aprende onde ambos partilham de alegrias e dores. Neste ínterim, Luckesi (2011) corrobora afirmando que o educador:

Um humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história por intermédio da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio e que vive e com elas se autoconstrói. (LUCKESI, 2011, p.144).

Logo, esse educador experimenta em sua práxis momentos de diversidades sejam eles marcados por situações boas ou más, todavia construtores de sua práxis pedagógica e que possibilita construir em parceria com o aluno uma aprendizagem significativa. Ainda segundo Luckesi (2011):

Para tanto, o educador, de modo algum, poderá obscurecer o fato de que o educando é um sujeito ativo e que, para que aprenda, deverá criar oportunidades de aprendizagens ativas, de tal modo que o educando desenvolva suas capacidades cognitivas assim como suas convicções afetivas morais, sociais, políticas. (LUCKESI, 2011, p.149).

É nesse contexto que se desenvolve uma ação humanizadora, que passa um olhar sobre o aluno como um sujeito capaz de construir seu caminho apto para o aprender. O professor

como mediador dessa construção oportuniza novas descobertas, estratégias e caminhos, levando em conta suas capacidades cognitivas afetivas, morais, sociais e políticas que Luckesi (2011) descreve

Tomando por base s características fundamentais do educador e do educando, como seres humanos e como sujeitos da práxis pedagógica, verificamos que o papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda a se desenvolver, de forma ativa, inteligível e sistemática. (LUCKESI, 2011, p.149).

A relação humana entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula é formada pelo desígnio de uma práxis pedagógica prazerosa, respeitosa e afetiva, todavia ambos têm muito a aprender no processo ensino aprendizagem sobre essa convivência. O professor, portanto deve criar condições para que esse aluno tenha um desenvolvimento integral, ou seja, cognitivo, físico e afetivo. As atividades propostas devem ser organizadas para atender essas demandas do aluno, mas também deve se conceber ao professor condições para obter mais conhecimentos e assim, realizar aulas de qualidade.

Quando se fala em humanização, também se pensa no respeito às diversidades do outro em sua história de vida, seu contexto social e cultural. E Freire (1996) esclarece que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar, assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 1996, p.41).

Isso é ser humano com seus limites e possibilidades, sua história. É aprender a ser e conviver, construindo juntos novos caminhos, novos conhecimentos e se permitindo conduzir pelas relações afetivas. Já Wendell (2013) complementa descrevendo que:

É nosso desafio tornar a sala um campo para praticar os sentimentos de bem-estar, de cuidado e de presença humana. Os educandos possuem sua amorosidade natural e podem abrir seu coração no espaço acolhedor da sala. É disto que precisamos para que nosso coração se comunique mais aconchego. (WENDELL, 2013, p.10)

Nas relações humanas sabe-se que o que se compartilha com o outro, há grande probabilidade de receber-se de volta, se amor, amor, se amorosidade, amorosidade. Isso ultrapassa uma relação intrapessoal que não obstante resultará em uma relação interpessoal. Também, conforme Wendell(2013):

Ser generoso consigo mesmo: é desenvolver a capacidade de respeitar com carinho a si mesmo, seu corpo, suas emoções, seus pensamentos e sua história de vida. O cuidado diário com o ser integral faz parte das múltiplas atitudes generosas que atendem a viver e ao estar bem consigo mesmo. É a vontade de manter sempre uma escuta e um contato direto com suas necessidades individuais que tornam a vida saudável e feliz. (WENDELL, 2013, p.11)

O que se percebe é que o professor e aluno no cotidiano da sala de aula, em suas relações humanas, sentem dificuldades desse contato consigo mesmo, e por consequência não conseguem ser e conviver em uma dimensão mais elevada que possibilite uma afetividade plena. Entretanto, como afirma Andrade (2014):

A pedagogia do afeto é constituída de valores e sem eles perde a sua utilidade. O ato de educar já caracteriza uma ação de tolerância e acolhimento do outro como ele é. Hoje as pessoas descartam as outras facilmente, sem tentar nenhuma conciliação, nenhuma nova forma de convivência, por sentirem-se incomodados com pequenos defeitos ou traços de personalidade do outro. (ANDRADE, 2014, p.78)

Essa realidade percebe-se no cotidiano da sala de aula, às vezes o professor e aluno fazem com que sua humanidade se tornem agressiva, e criam armaduras no trato. Mas, entende-se que com a escuta e olhar sensível do professor para si mesmo e para o aluno é possível ser e conviver com as diferenças e com mais humanidade. São diversas as queixas de professores referentes ao comportamento dos alunos em sala de aula, onde se atrela aprendizagem e comportamento como algo distinto, mas necessariamente ambos caminham juntos.

Falar de afetividade e comportamento requer um olhar significativo nos problemas apresentados nas relações que envolvem os limites dados pelos pais às crianças, e por consequente a relação delas com a sociedade. Logo, percebe-se que, em função de vários problemas seja no ambiente pré-escolar ou escolar, em relação à suposta falta de limites que os pais impõem aos filhos, atitude que certamente a criança vai repetir na escola, o que atrapalha todo o processo de aprendizagem.

Não obstante, a criança se desenvolve também com o meio em que vive, percebe-se que através da afetividade suas relações consigo mesmo e com o outro, se constituem possibilidades de criar momentos de relações intra e interpessoais. Desse modo, entende-se que a construção da personalidade se obtém com as emoções e cognitivo, logo ambos contribuem para o conhecimento de si mesmo e do outro. Compreende-se que a sala de aula tem que ser um espaço de afetividade, objetivando que o aluno compreenda sua participação neste e por consequência modifique seu comportamento. No entanto, Andrade (2010) relata que:

Todo ser humano tem seu lado bom e seu lado ruim, ninguém é completamente maldade, ira e intolerância. O aluno precisa se sentir valorizado pelo professor para deixar aflorar, com mais frequência, seu lado afetuoso. O professor é a referência desse aluno, e o pouco que fizer, demonstrando o seu afeto por ele, será um grande gesto para ser sempre lembrado pelo aluno intransigente, teimoso e que se apresenta constantemente problemático, rebelde, sem limites e desinteressado. (ANDRADE, 2010, p.69).

De acordo com Piaget (1996) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso específico da escola, o aluno e os professores, além da equipe escolar como um todo. Ele salienta as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o seu meio, havendo a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um facilitador, mediador, enquanto o aluno assume a posse das ideias, ou seja, constrói seu conhecimento.

Nos estágios de desenvolvimento do indivíduo e durante toda a escolarização dessa pessoa pressupõe-se que haverá muitas interações nas quais a afetividade está presente. Quando se reflete sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou, até mesmo, é ignorada por alguns professores e outros profissionais da educação. Os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante o percurso escolar.

Um professor afetuoso certamente buscará apresentar uma aula prazerosa e principalmente sensível. Andrade ainda diz que:

A pedagogia do afeto na sala de aula representa comunicar o bem, corrigir

positivamente e contribuir para a formação de pessoas tolerantes. O professor não deve deixar que as dificuldades da profissão e os seus problemas pessoais interfiram na maneira de conduzir seu trabalho. É importante que o aluno sinta a alegria do docente e perceba que ele se importa com sua pessoa e busca ajudá-lo na jornada de estudante e na descoberta de si próprio. (ANDRADE, 2014, p.112)

A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade. A escola não pode se limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. Assim, a maior influência no processo escolar é exercida pelo professor que precisa ter o conhecimento de como se dá o desenvolvimento emocional e comportamental da criança e dos jovens em todas as suas manifestações.

Conforme Luckesi (2011) a aprendizagem a partir do lúdico não pode ser coercitiva, ela pode dar-se pelo prazer e pela alegria que produz. Entende-se que a disciplina pode acontecer de forma lúdica. Entretanto, já na educação tradicional o aluno modelo é aquele que não conversa na sala de aula, obedece à professora sem questionar, fica na fila corretamente. Haja vista, aquele aluno que questiona, e se atreve a responder de forma diferente o dever, mas encontra a resposta correta, dialoga com a turma e professor, é desobediente. Por isso questiona-se o que é indisciplina ou comportamento adequado? Isso passa por subjetividade do professor, e ou juízo de valores.

Vale destacar, que a educação tradicional, Libâneo (1998) versa que esta se processa pela transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. O que se pressupõe as ideologias do currículo, quanto aos conteúdos estão distanciados da história de vida do aluno e da sua realidade social, assim como de seus problemas de aprendizagem. Nesse processo de ensino, o professor é o centro, tendo sempre a verdade absoluta e é sempre o que tem a razão. Sua metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.

Porém, a novo processo de ensino aprendizagem precisa estar baseada na concepção sócio construtivista tendo como teóricos Piaget (1980) e Vygotsky (1982) apresenta-se com a proposição de que o indivíduo é capaz de responder aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Nessa concepção, o aluno não é passivo, mas construtor de seu conhecimento e que esse interage com o meio o que lhe possibilita construir novos caminhos para uma aprendizagem significativa. Nesse interim, Andrade (2014) constata que:

A simpatia gera oportunidades e aproxima amigos. Do mesmo modo acontece com o professor em sua sala de aula. Quanto mais simpático e acessível for, melhores serão os resultados com as suas turmas, e, ele até mesmo com aqueles alunos mais indisciplinados consegue algo maior e significativo que poderá transformar o comportamento deles. (ANDRADE, 2014, p. 29).

Assim, o professor como mediador no processo de ensino aprendizagem tem um papel apaziguador e transformador da realidade. Portanto, trabalham efetivamente para que seus educandos adquirirem os legados culturais elaborados pela humanidade, que formem um espírito de solidariedade, de um modo afetivamente positivo. De tal modo, pensar na escola que se quer possibilitar ao professor utilizar a afetividade positiva como 'amor, amizade, confiança' como instrumento para resolver problemas de comportamento na sala de aula. Tem-se também a compreensão de Andrade (2014) que destaca:

A utilização do afeto nas palavras e nas ações e a melhor estratégia que um docente pode ter para conseguir resultados satisfatórios de suas turmas. Significa saber dirigir-se aos seus alunos, pedindo ou reclamando com a coerência, delicadeza e sensibilidade de um educador que educa para a vida. (ANDRADE, 2014, p. 91).

Diante da afirmação de Andrade (*op. cit.*) observa-se que o ato de “disciplinar”, perpassa o saber corrigir com afetividade. O que certamente conduzirá a sala para um ambiente harmonioso. Aluno e professor dialogando, se ouvindo com respeito. Todavia, Andrade (2014) ainda contribui certificando que:

O combustível que move os seres humanos estimula-os a crescer diariamente, é o afeto. Se o professor confia na capacidade e na vontade de mudança de seus alunos, ele seguirá o que deseja de suas turmas. Eis aí o tão almejado manejo de classe, cobrado por gestores e debatido entre professores, a receita para consegui-lo vem da vontade interior de compreender os anseios da nova geração e de leituras constantes que atualizarão as ideias e os conceitos sobre Educação. (ANDRADE, 2014 p. 91).

É pertinente, refletir que a educação tradicional não tende a nova geração cibernética, não há mais espaço para ela na escola, e não se desvincule da mesma, seja no currículo, na metodologia, o professor em sua prática cotidiana pode utilizar-se da afetividade como parceira da construção do conhecimento. Porém, para aqueles que fazem uso da nova concepção de educação sócio construtivista a afetividade se faz presente quando o professor também dialoga com o querer fazer diferença e tem a vontade de transformar sua realidade mediante sua práxis pedagógica.

Toda relação em algum momento apresenta conflitos, isso porque somos seres complexos e por consequências diferentes. Conforme Wallon (*apud* ALMEIDA, 2001.p. 85) “o conflito faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas prefixadas, limites predefinidos”. Neste contexto, o conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos. Isso é fato, entretanto, se tem na afetividade uma aliada para resolução de conflitos entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula.

Compreende-se que se cada professor pensar nas situações de conflito que vive com seus alunos, é provável que consiga identificar algumas dinâmicas que se repetem sempre e consiga distinguir algumas categorias de conflito, o primeiro tipo caracteriza-se por atitudes de oposição sistemática do professor, por parte dos alunos (individualmente ou em grupo) já o segundo corresponde as dinâmicas dominadas por agitação e impulsividade motora nas quais professor e alunos perdem completamente o controle da situação. (WALLON *apud* GALVÃO, 1995. pp. 106 - 107).

Para tanto, a atitude de oposição caracteriza-se por um motivo concreto para tal atitude seguida principalmente de atitude autoritária do professor, é necessário que o professor entenda que na crise de oposição nem sempre é afronta pessoal, pois pode ser que essa afronta não seja contra a pessoa do professor, mas contra sua posição de professor, logo, o professor deverá ter autoridade e não autoritarismo, isso pede muito exemplo de ser afetivo, compreensivo, ter respeito, motivador, acreditar em seu aluno, em sua sala de aula.

Cabe ao professor rever sua prática de resolução de conflitos na sala de aula. Pois esse se constitui o mediador dos mesmos no cotidiano da sala de aula. Entretanto, as relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado cada dia, mais difíceis e conflitantes. A sala de aula é um espaço de ser e conviver onde professor e aluno desenvolvem no cotidiano das relações diversas, todavia Bock (*op. cit.* p. 245) percebe a escola como um lugar onde oportuniza construir conhecimentos para “progredir” na vida. Progredir “na vida traz embutida a noção de ascensão social, que é uma representação ideológica”. Essa rica heterogeneidade que permeia

a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade, que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente. Assim, existe a descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção cognitiva e afetiva, onde exista amor, amizade, alegria, participação e cooperação. Na atualidade percebe-se a escola com um espaço de desencanto, ressentimento, violência, falta de respeito.

Como se observa as relações do ser e conviver no cotidiano da sala de aula apresenta vários conflitos, todavia, se apresenta possibilidades para resolução desses conflitos que não obstante, perpassa um olhar, uma escuta por parte do professor sobre sua subjetividade, sua prática pedagógica e seus limites. Nessa perspectiva, necessita de uma escola com espaço significativo e capaz de desenvolver essas relações, pois está nela o objeto da educação “o aluno”. Sabe-se que os conflitos estarão presentes a todo tempo, mas através do diálogo, respeito, da interação o mesmo será amenizado.

Observa-se nas escolas que um dos problemas apontados pelos professores é a “violência” na sala de aula, o que não obstante, causa problema de convivência entre professor e aluno. Bock (1999) ainda contribui, afirmando que:

Poderia dizer que a violência se manifesta de modo mais sutil na relação das crianças e dos jovens com os conteúdos a serem aprendidos, que podem não ter significado para a sua vida; na relação com professores, que se careceria por práticas autoritárias sem espaço para o diálogo, para a crítica; na relação com práticas disciplinares que buscam a sujeição do educando, a submissão, a docilidade, a obediência, o conformismo. Na verdade, a maior violência exercida pela escola é quando ela usa de seu poder sobre a criança e os jovens para impedi-los de pensar, de expressar suas capacidades e os leva a se tornarem meros reprodutores de conhecimentos. (BOCK, 1999, p.286).

Ao repensar sua prática, o professor certamente encontrará respostas para a essa “violência”. Certamente, modificando o olhar e os paradigmas, se encontram respostas para uma prática mais sensível. Costa (*apud* BOCK, 1999, p. 284) diz poder-se entender como violência aquela situação em que o indivíduo “foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessários ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu bem-estar, enquanto ser psíquico”. Logo, se obtém no afeto um poderoso aliado contra a violência, pois não tem que resistir ao trato amoroso. Nesta perspectiva, Andrade (2014) diz que:

Não representa “passar a mão na cabeça”, mas entender que toda agressividade é fruto da falta de atitudes gentis dentro de casa e que ser o exemplo delas é construir pontes para chegar até elas. Entende-se que o professor é mediador de conflitos, conflitos esses de ordem subjetivos e objetivos. O aluno precisa encontrar nesse professor alguém capaz de ouvir e olhar como os olhos da esperança e o ouvido de amigos. (ANDRADE 2014, p. 109).

Entende-se que o professor como mediador de conflitos deve se submeter a aprender sobre as situações que estabelecem esses conflitos e conhecer melhor seus alunos, suas diversidades, expectativas e necessidades. Só se pode intervir no que se conhece. O professor deve ser pesquisador, estudioso das situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Os conflitos sempre vão existir pela própria complexidade do ser humano, todavia media-los é possível e necessário, assim o professor se constitui um agente pacificador. Luckesi (2011) lembra que:

Os comportamentos do professor e dos alunos estão, portanto, dispostos e uma, rede de interesse envolvendo comunicação e complementação de papéis, em que expectativas recíprocas são colocadas. Nessas interações é importante que o professor procure colocar-se no lugar dos alunos para compreendê-los, ao mesmo tempo que os

alunos podem, com ajuda do mestre, conhecer as opiniões, e os propósitos e as regras que busca estabelecer para o grupo-classe. (LUCKESI, 2011, p.113).

Um dos maiores problemas que se percebe nos conflitos entre professor e aluno é a falta de conhecimento entre esses de seus limites e possibilidades. Muitas vezes, o professor não consegue intervir diante desses conflitos por não compreender o que os causam, transferindo esse problema para a gestão ou coordenação ou até mesmo fazendo uso de convocatórias para os pais e punições para com o aluno. O conhecimento se tem na academia, mas o fazer pedagógico se perde na dimensão desses conflitos. Luckesi (2011) ainda assevera que:

A escola, em geral, procura regular o comportamento dos alunos por meio de regras instituídas pelos adultos. Pouco ou nenhuma atenção é dada as normas de atuação que estão sendo constantemente elaboradas pelas próprias crianças ou adolescente[...] Em geral, os comportamentos dos estudantes são avaliados como adequados ou inadequados a partir da lógica adultos, cabendo ao professor recompensa a conduta “certa” e “punir” a “errada” (LUCKESI, 2011, p. 119).

Para uma melhor compreensão da afirmação de Luckesi (*op. cit.*) Melo & Oliver (2014) complementam que o professor precisa se desfazer dos seus julgamentos de valores pré-estabelecidos e impregnados das ideologias e paradigmas tradicional e desenvolver uma educação comprometida com o olhar e escuta significativa e eficaz objetivando para uma educação de qualidade para ser e conviver em harmonia na sala de aula.

Ainda Melo & Oliver (*op. cit.*) asseveram que se fortalecerem o ensinar a ser e conviver é essencial mais um ingrediente básico que é a afetividade que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor, carinho, afeto, educação. A afetividade é a mistura de todos esses sentimentos, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Neste contexto, precisa-se situar-se no tempo e no espaço, pois o ser humano convive com a modernidade, que requer a necessidade de sobrevivência, a mudança do papel da mulher na família, às inovações tecnológicas, a pauperização da classe média, dentre outros fatores, trouxeram para a escola, outro homem que necessita ter uma formação baseada nos valores do grupo social, sendo assim a estrutura atual e o funcionamento da escola não atende esse princípio, ela necessita ser repensada, reavaliada e incorporar valores necessários a convivência mais humana e solidária. Para Saltini (*apud* MELLO & OLIVER 2014):

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos que não entendem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (SALTINI *apud* MELLO & OLIVER, 2014, p.65).

E Piaget (1990) o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola. Mello & Oliver (2014) destacam que perante esse contexto é necessário que o educador compreenda o educando enquanto sujeito do conhecimento em sua plenitude. A carência dessas inteligências e da afetividade no educador e nos educandos dificulta o bom relacionamento, a boa convivência e dificulta a aprendizagem dos aprendizes.

A partir desse contorno o ato educativo deve estar a serviço do desenvolvimento do bem-estar do ser humano, e a educação deve tomar para si essa problemática, auxiliando o educando, não somente, a interagir com o meio, mas principalmente conhecer, fazer, ser e conviver, que de acordo a perspectiva de Delors (2010) esses pilares proporciona uma forma precisa de aprendizagem, pois, quando o processo de ensino aprendizagem integra-se nesses

pilares o conhecimento de efetiva deforma significativa.

Cabe ao professor desenvolver essa relação afetiva através da escuta, do elogio, do incentivo, do toque, todavia se necessário com limites, palavras de conselhos e repreensões, que deverá ser direcionada ao outro como possibilidade de reflexão para formação do aluno quanto cidadão, que conheça seus direitos e deveres, objetivando assim uma conscientização e formação do indivíduo. Porém, se faz necessário que haja justiça e esse limitenão venha em forma de punição.

Aqui se faz importante lembrar-se da figura do professor como aquele que tem autoridade através do seu exemplo e postura profissional e não autoritário. Na relação afetiva que há respeito mútuo, tanto professor quanto aluno são responsáveis por manter um clima de ordem e harmonia. Entretanto é imprescindível a compreensão que cabe primeiramente ao professor possibilitar essa ação.

Considerações finais

Sabe-se que o indivíduo constrói sua relação com o outro a partir das relações onde existe harmonia e respeito. No universo da sala de aula não é diferente, professor e aluno precisa desenvolver essa relação objetivando um ensino-aprendizagem significativo.

Assim, como na teoria de Vygotsky (1984) que afirma que a afetividade que se manifesta em relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento, tem-se na visão piagetiana, que se deve ficar atento à criança de forma a perceber sua relação interpessoal seja em relação aos colegas ou ao professor. Logo, trouxe-se a escuta pedagógica como sendo necessária para uma aprendizagem significativa onde às relações interpessoais acontecem. Esta escuta tem a ver com o diálogo dentro de nós mesmos e com as outras falas que nos constituíram e nos constituem.

Nesse contexto que a afetividade tem seu real significado, frequentemente observa-se que o professor questiona sua prática de forma desmotivada, distanciando-se do afeto. Onde, segundo eles tanto a estrutura da sala de aula, como o comportamento dos alunos impossibilitam sua atuação de forma mais produtiva e eficaz, tornando suas práticas cotidianas fracassadas.

É nesse interim que a práxis pedagógica requer um olhar do professor para sua atuação, onde ele pode e deve possibilitar que a sala de aula funcione de forma prazerosa e o ensino seja mais criativo e divertido, independente de qualquer circunstância. Também, nesse sentido, vale salientar que a prática da avaliação deve ser trabalhada com afeto, para tanto, precisa-se saber em que concepção se está avaliando. Pois, observa-se que a humanização tem sido debatida em vários setores da sociedade, porém na educação essa humanização deve ser em forma de atuação significativa, onde alunos e professores caminhem juntos de forma feliz e produtivo. Compreende-se também que na relação professor e aluno os conflitos acontecem e, para resolução dos mesmos não cabe autoritarismo do professor e sim autoridade. Isso não obstante, requer exemplo de ser afetivo, compreensivo, ter respeito, motivador e motivado, acreditar em seu aluno, e em sua sala de aula.

Compreende-se a afetividade como instrumento para resolução de conflitos. Quanto a busca de estratégias para enfrentar ação que possibilite sensibilizar os professores na práxis pedagógica é preciso um olhar crítico sob sua própria atuação, tendo como referência o conceito de que a afetividade é parceira da ação docente.

A relação afetiva e dialógica entre professor e aluno deve se constituir numa possibilidade de mudança no comportamento e no processo de ensino aprendizagem significativa e eficaz. O professor deve buscar alternativas em prol de efetivar um processo ensino aprendizagem mais humanístico e sem conflitos.

Compreende-se que a afetividade contribui para uma relação humana e harmoniosa na sala de aula e entende-se que esse estudo possibilitará outros olhares, hipóteses e problemas

referentes ao tema. O professor deve assumir o seu papel de educar de forma a contemplar o indivíduo de maneira integral, perpassando pelo Ser e Conviver. Entretanto, também, desenvolver relação afetiva, buscando compreender e aprimorar o aspecto emocional na sala de aula. O estudo aponta para uma concepção de que cognitivo e afetivo caminham juntos no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto a escola deve proporcionar aos seus professores instrumentos e estratégias diversas para que a comunidade escolar interaja com afeto, objetivando um espaço de amor, cooperação, participação, respeito e paz.

Cabe acrescentar que o Ser e Conviver, assim como a afetividade no cotidiano da sala de aula representam ferramentas necessárias para o processo educacional.

Nessa perspectiva, compreende-se que o ser humano deve receber uma educação que lhe dê condições para tornar-se um cidadão sensível ao convívio social e dentro dessa cidadania desenvolver o senso crítico e autônomo. E, a sala de aula constitui um espaço para essa aprendizagem, pois nela encontram-se de forma sistemática as condições e conteúdos possíveis para essa educação formal. Todavia, o desenvolvimento do ser humano ocorre desde seu nascimento até a morte, e traz como processo dialético a priori o conhecimento de si e a posteriori à relação com o outro.

Compreende-se que a sala de aula ao constitui-se num espaço de conhecimento de si mesmo torna-se necessariamente educativa, possibilitando a ambos experiências compartilhadas de conhecimentos diversos.

Nesse contexto, o professor como mediador deve ter como fundamentada sua prática a escuta significativa de todos seus alunos. Aquele que é agressivo, calado, ativo, tranquilo etc. Mas também, um olhar que observa o individual e coletivo, seja no brincar, competir, dialogar, etc. para o educador, essa relação mediadora funciona como marco da ação docente, que não obstante funciona como um dos componentes essenciais na relação afetiva entre professor e aluno contribui e representa um instrumento para o processo ensino-aprendizagem.

Entende-se que a humanização na sala de aula assim como a generosidade devem permear a relação professor e aluno. Pois se compreende que os conflitos existem nessa relação, mas por questões da complexidade dos atores envolvidos. Assim, através dessa pesquisa pode-se perceber como a questão do Ser e Conviver são importantes na relação professor e aluno, assim como a Afetividade contribui para uma aprendizagem significativa para o processo ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Fabiana. *A pedagogia do afeto na sala de aula*. 2 ed. Recife: prazer de ler. 2014.

ANDRADE Maria Margarida de. **LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

BOCK, Ana Maria Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 1. ed. Editora Saraiva. 1999.

DELORS, Jacques *et. ali*. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Unesco, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 36 ed. Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização de escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Ed. 15. São Paulo: Loyola, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARICATO, Cristiane, Carminati. Psicopedagogia Clínica X Institucional: Do que se trata? 2013. Pesquisado em:
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30071/psicopedagogia-clinica-x-institucional-do-que-se-trata>. Acesso em 16.03.2022 às 11:33hs.

MELO, Dilce & OLIVER, Iata. A arte do Direito de Amenizar a violência na escola. Volume III. São Paulo, Editora 24 horas, 2014.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Européia, 1971.

WENDELL, Ney. Praticando a generosidade em sala de aula. Recife, prazer de ler, 2013.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Joás Andrade¹⁹

Rayuska Dayelly de Andrade²⁰

Márcia Maria Alves de Assis²¹

RESUMO

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência nos espaços de formação necessita ser, discutida, repensada, reconstruídas e planejadas. Partindo desse pressuposto o artigo em questão apresenta dados de uma pesquisa que desenvolvemos no percurso do mestrado, nesse sentido propomos analisar o trabalho docente no contexto da inclusão escolar no novo Ensino Médio. Buscamos observar como tem acontecido o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas unidades escolares de nível médio, quais os desafios enfrentados pelos professores e quais subsídios são oferecidos para esses estudantes no interior da escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso em duas escolas públicas da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Norte. Utiliza-se como instrumentos metodológicos para a construção dos dados, a entrevista semiestruturadas junto aos professores. Os resultados demonstram que a inclusão dos estudantes do público-alvo da Educação Especial no novo Ensino Médio ainda é muito escassa, os professores não se sentem preparados, como também não realizam adaptações considerando as diferenças e especificidades dos estudantes. Os dados obtidos apontam que as escolas objeto desse estudo ainda não estão preparadas para receber os estudantes com deficiência. Embora as leis assegurem, sem restrições, o acesso de todos ao ensino médio, ainda é pouco diante de tudo o que precisa ser modificado e adaptado a fim de que esse público permaneça nas escolas, recebendo uma educação de qualidade. As análises evidenciam que as dificuldades e barreiras encontradas nas práticas cotidianas têm cerceado a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes com deficiência. Inclusão escolar. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fomentar as discussões, os debates sobre a temática da inclusão, seus desafios e metas a serem alcançadas. As inquietações em fazer com que todos e todas venham a se apropriar, e com isso, chamar a atenção da sociedade e fortalecer essa temática. Para assim, entender que a inclusão é uma ação necessária, um ato humano e um ato de tolerância e humanidade nestes últimos quatro anos de pouco empatia e segregação de classes sociais e desvalorização da educação com a redução dos recursos financeiros destinados às escolas e universidades brasileiras.

Quando falamos em pessoas com deficiência física, deficiências múltiplas, falamos pela nossa vivência e por essa temática suscitar inquietações, angustias e desafios a serem debatidos e melhor explicado. As instituições, lamentavelmente, ainda não estão preparadas para essa realidade. Este trabalho tem como meta apontar, sem querer esgotar ou simplificar os grandes entraves e problemas vivenciados, mas também apontar alternativas para minimizar essa problemática.

¹⁹Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla entre UERN, UFERSA e IFRN. E-mail: joas.andrade@ifrn.edu.br.

²⁰Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla entre UERN, UFERSA e IFRN. E-mail: aksuyar@hotmail.com.

²¹Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla entre UERN, UFERSA e IFRN. E-mail: marcia@ifesp.edu.br.

Os desafios da inclusão do novo ensino médio, nos faz refletir nas seguintes questões: como tem acontecido o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas unidades escolares de nível médio? Quais os desafios enfrentados pelos professores e quais subsídios são oferecidos para esses estudantes no interior das escolas?

Destarte, que a infraestrutura ofertada pela rede estadual de ensino, embora no último ano tenha passado por melhorias, ainda está longe de ser a mais adequada, visto ter sido deixada de lado e renegada a manutenção por muito tempo. Já em relação aos profissionais, percebemos uma mudança significativa, tendo em vista, o Rio Grande do Norte, trabalhar com apenas profissionais formados e qualificados para assim, lutar pelo acesso e permanência desses discentes que necessitam de um olhar diferenciado para alcançar os objetivos almejados e necessários.

Podemos apontar que o estatuto da criança e adolescente, assegura o seu direito de ensino, permanência e avanço desse público que precisamos entender, não são eles ou elas que precisam ser incluídos, mas a sociedade que precisa mudar a sua forma de pensar.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Ainda, a Lei de diretrizes e bases da educação, a LDB assegura o direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. _O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Portanto é com essa problemática, desafio tão relevante e grandiosa para a nossa sociedade que se justifica esse trabalho. Esperamos que possamos contribuir e inquietar muitas mentes e corações. Quem sabe, mudar entendimentos, mudar postura e assim, possamos entender que cada um de nós, precisamos sermos incluídos em um mundo tão desigual e que apresenta necessidades especiais que precisamos acolher e conviver com essa diversidade, aliás diversidade que nos fazem sermos únicos. Desse modo, realizamos uma pesquisa com o objetivo de observar como tem acontecido o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas unidades escolares de nível médio, quais os desafios enfrentados pelos professores e quais subsídios são oferecidos para esses estudantes no interior da escola. Nesse texto, apresentamos os caminhos metodológicos, aporte teórico e alguns resultados obtidos na nossa investigação.

CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho que seguimos para elaboração deste estudo partiu da abordagem qualitativa com base em estudo de caso. Conforme Goldenberg (1997, p. 34), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. O estudo de caso, segundo Yin (2005), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Utilizou-se como instrumento metodológico para a construção dos dados a entrevista semiestruturadas. Demo (1995) também define a entrevista semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Por sua vez, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Para conhecer um pouco como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, foi elaborado um roteiro de entrevista com quatro questões em um espaço para os entrevistados exporem pontos que não foram abordados nas questões solicitadas. Por uma questão ética, fizemos uso de pseudônimos como forma de preservar as identidades dos participantes da pesquisa. Denominamos os professores colaboradores desta pesquisa pelos

nomes de P1, P2 e P3. Após a realização das entrevistas que foram gravadas usamos os procedimentos de transcrição e textualização.

Desse modo, as textualizações obtidas nas entrevistas foram analisadas e nos permitiu perceber que as escolas lócus deste estudo ainda não estão preparadas para receber os estudantes com deficiência. Embora as leis assegurem, sem restrições, o acesso de todos ao ensino médio, ainda é pouco diante de tudo o que precisa ser modificado e adaptado para que esse público permaneça nesses espaços, recebendo uma educação adequada e de qualidade.

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO PARA A INCLUSÃO

O significado de deficiência vem sendo debatido, repensado, discutido, reconstruído, replanejado ao longo da história da humanidade. Porém pouco se avança, pelo menos como imaginamos que deveria se avançar, em termos de solução, educação, ações e aceitação plena da situação como vivem e convivem tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista estudantil formativo.

Refletir como as pessoas com deficiência foram tratadas no decorrer do tempo nos faz perceber o quanto houve injustiças, o quanto foi feito atrocidades, o quanto precisa ser reparado os erros do passado e construído uma nova realidade de inclusão e aceitação. Apesar de não ser o ideal, apesar de muitas vezes ser descumprida, é inegável que avançamos em nossa legislação.

Imaginar que o surdo era tido como incapaz, pensar que o cego estava condenado a uma vida cheia de imposições e destrato na sociedade, pensar que o deficiente físico seria mais um ser impedido de ir e vir, pelo simples fato de acesso, de adequações das calçadas, da adaptação dos ônibus, nos deixa envergonhados e impotentes dessa realidade. Todavia, isso, nos faz levantar e apontar que essa realidade precisa mudar mais rapidamente.

O conceito de pessoas com deficiência é expressa de forma contundente no decreto número 5296 de dois de dezembro de 2004, qual seja in verbis:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na [Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003](#), a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho;

e) Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Ainda, segundo legislação do ministério da educação, MEC, a partir da educação especial, em seu decreto de número 3298, do ano de 1999, também se registra a definição de deficiência física, conforme in verbis:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

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

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

Os caminhos da escola, da inclusão, das pessoas com ou sem deficiência, já que todos e todas precisam serem incluídas, passa pelo respeito, pela empatia e por lutas de dias de equidades. Assegurar o direito da pessoa com deficiência de ir e vir, apesar do estatuto da pessoa com deficiência, apontar e assegurar esse direito, são indícios que garantem o olhar e a obrigação das instituições de ensino, para essa realidade: Art. 53. “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

Esperamos que de fato, seja atendido e respeitado e com isso, tenhamos, na escola, na sociedade uma comunidade mais justa, solidaria e consciente dos direitos das pessoas com deficiência. Seja um povo consciente que o simples ato de estacionar em uma vaga de pessoas com deficiência seja reprimida, seja reprovada e não como uma realização de ato banal. Esperamos que na nossa educação básica, venha a promover esse debate e assim, formar novos cidadãos conscientes das suas obrigações e direitos.

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

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

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Sendo assim, lutamos e provocamos todos os dias, todos os momentos para que os caminhos, sendas, atalhos que apontam para as escolas sejam acessíveis, sejam estruturados e preparados para que haja assim, igualdade de oportunidade, equidade de acesso e permanência, tanto no ponto de vista pedagógico, quanto do esporte, do lazer e das oportunidades.

O ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ INCLUSIVA

A luta pelo acesso e permanência das crianças adolescentes e jovens deve ser de todos e chamar a atenção que temos uma alta evasão das escolas é uma obrigação das nossas autoridades. Essa batalha deve ser travada constantemente, para assim, proporcionar uma melhora nestes índices. No Brasil atual, segundo dados do anuário da educação, 2021, em sua

página 24, aponta que temos 94,5%, dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados nas instituições de ensino brasileiro.

No Brasil, segundo dados expressos pelo anuário da educação básica, 2020, observa-se uma população mais rica e mais pobre. Desse contingente, temos uma grande diferença dos que conclui. Veja, mais de 90% dos mais ricos conclui até aos 19 anos, já os mais pobres, apenas pouco mais de 55%. Tais dados nos deixa bastante angustiados, tendo em vista, a permanência não se configurar.

Já no Rio Grande do Norte, observamos um avanço significativo, comparando os dados de 2012 até 2020. Naquele ano, tínhamos apenas 50,42% de discentes matriculados na escola. Enquanto, em 2020, esse percentual chegou a 75,7%. Esses dados revela que se caminha no sentido de alcançar de fato, o acesso de todos na educação básica, em particular, em sua etapa conclusiva.

Apesar dos problemas sempre apontados, em relação a estrutura das escolas, mesmo tendo avançado em sua estrutura, nos últimos anos, em relação ao pouco preparo dos docentes para receber os discentes com alguma deficiência, apontamos que, desde 2015 todas as pessoas com algum tipo de deficiência, seja física, sensorial ou superdotação, estão matriculados em classes comuns. Isso é de vital importância, tendo em vista, que anteriormente, tínhamos uma segregação, que não ajudava e nem contribuía em sua formação plena. Segundo ferreira e ferreira (2004 P. 37), temos uma escola com muitas dificuldades;

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fatos de alunos com deficiência que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Para prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola.

Corroborando com Ferreira e Ferreira (2004) que a escola da atualidade não sabe ensinar, apesar dos avanços, encontramos ainda muitas barreiras no piso das escolas. Isso é bem evidente nas instituições de ensino colaboradoras deste estudo. A seguir, apresentaremos alguns resultados da pesquisa apontando os desafios enfrentados por essas escolas no contexto inclusivo, como também algumas considerações acerca da legislação e aporte teórico que estabelece a educação inclusiva como direito do indivíduo e dever do estado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar do acesso dos estudantes com deficiência, precisamos muito avançar, para assim, podermos ter uma escola inclusiva. Ao perguntar aos professores colaboradores como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino médio, eles responderam da seguinte forma:

- P1. Se dar por meio do acolhimento em sala de aula.
- P2. Acontece de forma parcial, mas pelo acolhimento dos próprios professores do que dos colegas.
- P3. Ocorre pelo acolhimento da família.

Observa-se na fala dos professores, que a inclusão acontece através do acolhimento da escola e acompanhamento da família envolvida. Porém não existe um trabalho diferenciado que

contemple a necessidade e especificidade dos estudantes. Nesse sentido, as autoras, GLAT; PLETSCHE E FONTES, alertam:

Educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua „socialização“. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (GLAT; PLETSCHE E FONTES, p.10, 2007).

Portanto, a inclusão deve ir muito além do acolhimento, é necessário criar mecanismo, que gere possibilidades para que o aluno com deficiência possa aprender, desenvolver, participar, permanecer na escola e sair para trilhar novos caminhos de formação.

Ao questionar quais são as barreiras enfrentadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, eles se referem:

P1. A principal barreira é a questão da adaptação. Eu sempre fico perguntando como seria essa adaptação com conteúdos. Como adaptar os conteúdos para as especificidades dos meus alunos? Já que não sou especialista? Não entro em contato com os docentes como gostaria. Isso, por falta de tempo. Tudo que a gente vê, voltado para alunos com deficiência, está mais especificado para alunos do Ensino Fundamental. No ensino médio não existe uma formação continuada para atuar com estes alunos, um trabalho mais focado para adaptação dos conteúdos para os nossos alunos.

P2. Sinto muita dificuldade em adaptações dos conteúdos e adaptações das atividades.

P3. O desafio é a adaptação dos conteúdos e das atividades avaliativas.

Podemos evidenciar na fala dos professores que eles sentem dificuldades em adaptar os conteúdos e atividades, devido não ter uma formação continuada específica no Ensino Médio, que possam os orientar em suas práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência. Observamos que se não existem adaptações dos conteúdos que são trabalhados, não é uma garantia de ensino inclusivo. O que podemos evidenciar é que esses estudantes estão apenas inseridos na sala de aula e não incluídos, uma vez que ficam de fora do processo de ensino e aprendizagem e não têm o direito de aprender com os demais.

No nosso entendimento a necessidade ainda de mudanças no interior das escolas públicas, principalmente quando nos reportamos para o contexto inclusivo. Para Mantoan (2011, Pág.29) “os caminhos até então percorridos para que as escolas brasileiras acolham a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os níveis”.

Desta forma, temos muito que avançar, em particular, nas adaptações para assim seguir um processo mais justo e inclusivo desse público que necessita de um olhar comprometido e ações mais efetivas. Sobre isso, autora MANTOAN aponta que:

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibe para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. (MANTOAN, 2011 P.79)

Quando interrogamos quais recursos utilizados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência do novo Ensino Médio, os professores relataram:

- P1. Utilizo apenas computadores e jogos na sala de recursos multifuncionais. Para trabalhar a concentração e atenção do estudante.
- P2. Jogos e material concreto, principalmente na matemática, pois assim, eles assimilam mais, devido à associação. Tem muita dificuldade de adaptação dos conteúdos, para torna-los mais acessíveis.
- P3. Tornar mais concretos, como por exemplos, palitinhos. Temos mais facilidades de adaptações com as disciplinas de humanas, como por exemplo, a utilização de desenhos.

No entendimento da autora SILVA, 2001:

Quando planejamos esses recursos pedagógicos, podemos eliminar ou diminuir as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento social, afetivo e mental do aluno com deficiência e, assim, facilitar o acesso a todas as atividades curriculares, possibilitando-lhes um aprender com qualidade. (SILVA, 2001 p.25)

Desta forma, os caminhos da inclusão, da prática de construção de saberes passam pelo processo da formação, de novas técnicas e construção de novos caminhos de saberes. Todavia, para isso ocorrer, se faz necessário que os atores envolvidos se aprofundem em conhecimento, estudos e desejo de saída do comodismo e de zonas de conforto.

Prosseguindo com os questionamentos, indagamos as docentes: Professoras vocês têm contemplado, o processo de inclusão no interior das escolas?

- P1. Sim, existe o processo de inclusão. Inclusive, aqui na escola tivemos uma releitura de uma estudiosa brasileira. Que foi bastante significativa, estudamos a Tacila do Amaral.
- P2. Nas apresentações de trabalhos, mostras culturais, momentos culturais e artísticos a participação desse público é muito importante pois a comunidade passa a percebê-los como sujeitos ativos, que produzem, que se comunicam e que conseguem, da sua maneira, participar de tudo que foi proposto para a sua turma.
- P3. Também é importante estabelecer parcerias com projetos voltados para a Inclusão, especialistas na área sempre serão muito bem-vindos nesse processo.

Apesar da dificuldade de adaptação no chão da escola, podemos observar um esforço dos docentes para inserir esses estudantes em outras atividades: atividades culturais, esportivas e de lazer. Mesmo de forma incipiente, os estudantes, vão se envolvendo nas atividades que os professores conseguem propor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as leis assegurem, sem restrições, o acesso de todos ao ensino médio, ainda é pouco diante de tudo o que precisa ser modificado e adaptado a fim de que esse público permaneça nas escolas, recebendo uma educação de qualidade. Neste sentido, a inclusão precisa ser discutida, repensadas e planejadas.

A pesquisa no chão das escolas, diretamente com as professoras, revelou a necessidade de formação continuada, em especial no ensino médio. Tendo em vista, as peculiaridades e aprofundamentos das disciplinas específicas, em particular nas áreas de matemáticas e suas tecnologias, além das ciências naturais e suas tecnologias.

Além de apontarem a necessidade da formação para o ensino médio, desejaram um maior empenho dos professores especialistas nas adaptações de seus respectivos conteúdos, por entenderem que os estudantes com necessidades especiais, são muitas vezes deixados de fora

do ensino e aprendizagem, pelo fato de não compreenderem as muitas falas expositivas da prática metodológica.

Portanto, esperamos que esse estudo possa contribuir com as discussões e reflexões sobre a inclusão no sistema de ensino das escolas de forma geral e possa refletir sobre as condições, mecanismo de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de número 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:

_____. Lei número 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDB, Brasília 1996.

_____. Lei 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999.

_____. Decreto número 5296, de 2 de dezembro de 2004.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3ª Edição, São Paulo, Atlas, 1995.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva, Editora Autores Associados, p. 21- 48, São Paulo, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam o contexto da escola à diversidade. Revista Educação. V. 32, n. 2, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3. Ed. São Paulo: Hecutic/ Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. 1ª Edição. São Paulo: Plexus, 2001.

YIN, R. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 2º ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: uma questão de cidadania

Blenda Priscila Alencar da Silva²²

Gabriella Castro Pereira²³

Giovana Carla Cardoso Amorim²⁴

RESUMO

O trabalho em tela apresenta discussões sobre a relação criança, participação e cidadania. Com uma abordagem qualitativa, os diálogos apresentados partem de um levantamento bibliográfico onde foram utilizados livros, artigos e trabalhos acadêmicos publicados que discutem a temática abordada. Tem como objetivo tecer reflexões sobre como a participação protagonista das crianças em seus núcleos sociais favorece e fomenta a formação da cidadania. O referencial teórico foi realizado a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e utilizou-se autores como Abramowicz, Morin, Santos, Soares, Sarmiento, Tomás, Friedmann, entre outros. Como resultados, observou-se um reconhecimento formal sobre a criança ser um sujeito de direitos, porém é necessário termos avanços em relação à participação das crianças na sociedade, já que se apresenta como condição plena para tornar efetivo o discurso de cidadania da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Participação; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A necessidade de adotarmos novas formas de reflexão sobre a infância e o papel das crianças como cidadãos ativos na sociedade tem sido cada vez mais discutida. Friedmann (2020) afirma que atualmente as ciências sociais contribuem, defendem e mostram as crianças como atores sociais e autores de suas vidas que merecem ter suas linguagens e culturas escutadas.

Devido a atitude autoritária do adulto, relações antidialógicas e a busca por homogeneização, experiências democráticas são negadas às crianças em diversos contextos impondo um silenciamento de suas vozes. O que ocasiona a retirada dos pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida das crianças em diferentes espaços sociais que as mesmas estão diretamente implicadas.

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. (SANTOS, 2001, p.19).

²²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PosEduc-UERN). Psicopedagoga clínica e institucional. Especialista em docência na Educação Infantil. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com

²³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PosEduc-UERN). Especialista em Coordenação pedagógica e supervisão escolar. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: gabriellacastro@alu.uern.br

²⁴ Doutora em Educação com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Departamento de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: giovanacarla@uern.br

Os direitos econômicos, sociais, políticos e culturais são extremamente necessários para a pessoa humana e estão ligados à democracia e cidadania. A criança precisa estar de forma ativa no mundo, buscando os seus direitos e deveres, para assim compreendê-los, aplicá-los e reivindicá-los quando necessário.

De acordo com Silva (2021) existe uma invasão à cultura da infância que busca tornar ilegítimo o sentir, o pensar e o agir das crianças e elege ao adulto prepará-las para a cidadania colocando-as apenas como reprodutoras. “Não se reconhece a criança como cidadã, mas como um “projeto”, como um “vir a ser”. (SILVA, 2021, p.361).

Entrelaçados por essa perspectiva, delimitamos como objetivo do artigo em tela tecer reflexões sobre como a participação protagonista das crianças em seus núcleos sociais favorece e fomenta a formação da cidadania.

O interesse por esta temática surgiu a partir da linha de estudo das autoras que se encontram na busca pelo reconhecimento e relevância do ser criança e também das vivências na disciplina Educação e Cidadania, do curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde tivemos a oportunidade de conhecer autores que abordam e discutem a temática da cidadania e democracia.

A pesquisa apresenta cunho qualitativo baseando-se no método de levantamento bibliográfico onde foram utilizados livros, artigos e trabalhos acadêmicos publicados na área para a discussão. Segundo Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas, propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Organizamos o texto em quatro momentos: No primeiro, levantamos de forma ampla documentos legais que abordam os direitos das crianças, bem como, a criança ser vista como um ser potente e agente atuante no meio que vive. O segundo discorre sobre os desafios e obstáculos para a participação das crianças de forma ativa na sociedade perante ao Estado, escola e família. Em um terceiro momento, refletimos sobre a necessidade de uma educação democrática e dialógica para a efetivação da cidadania da criança no ambiente escolar e por fim, explicitamos as conclusões do estudo desenvolvido.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Os estudos e análises acerca do apagamento e invisibilidade das infâncias no Brasil não são recentes, porém, ainda nos encontramos distantes de termos mudanças acerca da participação efetiva das crianças na sociedade. Os brasileiros, como aponta Emir Sader, habitam a invisibilidade e o não-lugar:

Enquanto todos nós não nos sentirmos brasileiros, com suas esperanças e suas fragilidades, com suas vontades e suas frustrações, seus sonhos e seus pesadelos, e lutarmos juntos com todos eles, brasileiros serão apenas os meninos pobres, despossuídos, carentes. Um Brasil para todos tem que ser antes de tudo, um Brasil de todos os brasileiros.(SADER, 2011. p.1).

Constantemente, é implicado para as crianças que elas são os cidadãos do futuro e aplica-se um afastamento das mesmas dos cenários sociais, políticos e culturais. Entendemos as possibilidades de participação da criança como um sujeito ativo e modificarmos a compreensão da sociedade sobre infância é uma luta política e social necessária para efetivarmos e legitimarmos a criança como um sujeito de direitos. Visto que “a cidadania não é algo pronto e não se dá a partir de uma determinada idade.” (SILVA, 2021. p.365)

Ao longo da história, a compreensão sobre criança e infância foi sendo modificada e construída em função dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Segundo Santos (1996, *apud* Santos, 2002) “Não podemos repensar a transformação social e a emancipação sem reinventar o passado.” Desconstruir a imagem que inferioriza a criança e a apresenta em uma perspectiva de não compreender o que faz ou fala está sendo um processo lento e gradativo.

A Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) são documentos com maior abrangência que proclamam e buscam garantir os direitos das crianças.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) instigou organizações governamentais a considerarem a participação das crianças na sociedade e trouxe como destaque a proteção integral, objetivo este presente e reforçado no ano seguinte no Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p.192):

A convenção sobre os Direitos da Criança assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.

De acordo Hammaerberg (1990) os artigos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, estão estruturados em três importantes categorias: provisão, proteção e participação que merecem destaque:

Direitos relativos à provisão— onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;

Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMAERBERG, 1990 *apud* SOARES, 1997, p.82, grifos no original).

Não pretendemos, de forma alguma, retirar a importância dos direitos à provisão e à proteção, mas sim, destacar e refletir sobre os direitos relativos à participação. Já que, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997), desses três direitos, não se observa avanços no que diz respeito ao direito à participação, seja na construção de políticas ou em instituições educacionais.

O adultocentrismo silencia o processo de direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões, citados anteriormente, assim não sendo vivenciado cotidianamente pelas crianças.

Para Soares (2005), o paradigma que busca entender a criança como sujeito de direitos está presente em muitos discursos em diversas áreas do saber, contudo apresentam-se como discursos apenas decorativos. O que coaduna com Friedmann (2020) quando afirma que:

As crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais. Considerar que elas são detentoras de direitos permeia muitos discursos e documentos, mas as iniciativas ainda são poucas e tímidas. (FRIEDMANN, 2020, p.27)

Algumas leis reforçam essa questão de apresentar a cidadania como algo que ainda será vivenciado pela criança, mas não em seu tempo presente. Por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao colocar a educação da criança como um direito também aponta que seu objetivo é o preparo para a cidadania.

A educação é 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, sem grifos no original).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, segue na mesma perspectiva de “formar para a cidadania” quando estabelece:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, sem grifos no original)

Conceitos estes que, por mais que apresentem conquistas históricas, ainda tendem a colocar a criança em posição de passividade e minimizam suas trajetórias atuais como sujeito histórico, social e cultural. Também nos chama atenção que este direito fundamental da Educação venha acompanhado nos dois documentos de termos que remetem ao mercado de trabalho.

A Educação democrática e justa busca romper o tradicional pensamento que a cidadania é restrita a determinados grupos sociais. A escola não pode e nem deve ser uma instituição que reproduz essa concentração unilateral de poder pois apresenta um papel determinante na busca e efetivação dos direitos das crianças.

A afirmação de meninos e meninas como sujeitos de direitos resulta de uma nova compreensão da criança como um ser potente, agente ativo no meio em que vive, que lê e comunica o mundo de um modo muito singular e que produz cultura. Abramowicz (2011, p. 24) nos traz que “a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político.”

ESTADO, FAMÍLIA E ESCOLA: a busca pela cidadania

O direito à cidadania é um tema extremamente importante e está presente no artigo XX da Constituição Federal de 1988 (BRASIL) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL). A promulgação da Constituição Brasileira, no ano de 1988, foi um marco importante na conquista de direitos relativos à criança, pois a educação passa a ser um direito de todos os cidadãos, independentemente da sua raça, cor ou classe social. Além disso, a mesma torna-se responsabilidade do estado, onde assegura-se que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A família surge como primeira instituição natural e básica de atenção, cuidado e educação, enquanto o Estado assume o papel de garantir as condições mínimas para que a família possa exercer plenamente suas funções e, ao mesmo tempo, dividir as responsabilidades com ela.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL), além de ser responsabilidade do Estado o direito de todo ser humano ser cidadão, a família também é uma das principais responsáveis pela formação cidadã das crianças, pois os pais as educam dentro dos valores éticos, morais, de responsabilidade e respeito, levando em consideração a importância de escutar as crianças e deixá-las ser protagonistas, não silenciando o seu processo de fala e direitos. Ao educar a criança, inicia-se um processo de civilização. É de grande importância, que posteriormente a escola participe, valorizando essa referência familiar, formando assim um cidadão no profissional, conhecimento científico e ciente de todos os seus direitos e deveres.

Nas últimas décadas, de acordo com vivências no âmbito escolar, noticiários, encontros familiares, dentre outros, ocorrem determinadas situações de famílias preocupadas com a autonomia de algumas crianças quando se mostram objetivas em suas colocações e posicionamentos, tornando famílias receosas em dar vozes para as crianças, por acharem que elas se tornarão donas de todos os saberes.

Outra situação contrária dessa primeira, se diz respeito ao contexto das famílias que não querem decepcionar os filhos, deixando-os fazer e falar o que acham coerente para o momento, porém, o que se precisa compreender, é que eles não são donos de todos os saberes. De acordo com Morin (1921), o dever principal da educação é preparar cada ser para enfrentar os não saberes com lucidez. Refletindo sobre esses acontecimentos, Friedmann (2020) faz a seguinte consideração:

A defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, educadores etc. O que aponto aqui é a importância de os adultos abrirem esses espaços de escuta, justamente para conhecer mais profundamente como se dá o protagonismo das crianças, o qual é importante que dialogue com o dos adultos. (FRIEDMANN, 2020, p.28 e 29).

O grande desafio para a educação, sociedade e famílias, é proporcionar para as crianças a plenitude de suas infâncias a partir de suas expressões, bem como, que elas sejam protagonistas da sua história, ressignificando assim as suas ações. A família, sendo como a principal incentivadora desse processo, precisa refletir sobre o papel da infância na sociedade, para que elas se tornem adultos críticos e reflexivos.

Tomás (2007) elenca em seu artigo “Participação não tem idade” alguns obstáculos que dificultam a promoção da participação das crianças. Inicialmente menciona o pensamento de que ao proporcionar a participação ativa da criança há uma quebra de poder e autoridade com relação aos pais. Em seguida, aponta como inadequado o pensamento que as crianças já apresentam muitos direitos e não há necessidade de estarem envolvidas em alguns assuntos.

Apresentando como terceiro tópico, a autora aborda sobre a falsa proteção de que ao serem ouvidas as crianças podem tornar-se pequenos adultos. Contudo, os adultos esquecem que é preciso um equilíbrio entre a proteção e a participação.

“Um desenvolvimento saudável, porém, também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá que se encontrar um equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças e sua proteção contra qualquer tipo de risco/perigo.” (TOMÁS, 2007. p.52)

A falta de tempo e de recursos financeiros também é abordado pela autora como um obstáculo, bem como uma grande falta de confiança dos adultos nas competências infantis. Obstáculos e mitos como esses afetam os pensamentos e ações da sociedade, consequentemente afetando as crianças.

Tomás (2007) enfatiza que o processo de participação das crianças não pode apenas reproduzir os modelos de adultos. Deve-se buscar promover a imaginação e a voz das crianças sempre considerando que a infância não é um grupo homogêneo.

Outro aspecto mencionado é que a linguagem é uma barreira e existe uma falta de competências para falar das crianças. A autora relembra barreiras tecnocráticas que atravessam os espaços públicos e que não consideram e nem desejam vozes de crianças.

Família e escola estão entrelaçadas ao falarmos de crianças e sua cidadania, assim sendo, Tomás (2007) também questiona as dinâmicas dessas instituições que não estão preparadas para a participação das crianças. “A família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais.” (TOMÁS, 2007. p.54). A autora recorda que a necessidade de um processo de negociação mais horizontal e simétrico entre adultos e crianças não significa que a criança tomará todas as decisões e que os adultos apenas aceitarão.

Como último e mais poderoso de todos os obstáculos, a autora apresenta a declaração que as crianças não podem ter direitos iguais aos dos adultos porque não possuem competências necessárias para o exercício de tais direitos. Tal afirmação compactua com a inibição do projeto de cidadania da infância.

É preciso estímulos para a construção de uma educação democrática. Educar para a cidadania é contribuir para uma formação integral das crianças, estimulando-os a buscarem soluções para injustiças sociais, desigualdades, propondo situações de formação de caráter, experiências e saberes nos vários contextos da vida, tendo como finalidade torná-los adultos melhor preparados para a vida em sociedade.

É importante ressaltar que a escola sozinha não conseguirá atingir o objetivo de uma formação cidadã e democrática, pois como já foi possível refletir, essa formação acontece também nas relações dos indivíduos dentro das variadas instituições que formam a sociedade.

Educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados... Essa tarefa de negociação, sem dúvida, é bastante complexa; enfrentá-la, no entanto, não é uma opção a ser considerada, é o único caminho que se oferece para as ações educacionais. (MACHADO, 1997, p. 48).

A escola, enquanto ambiente de conhecimento, troca de saberes e socialização precisa trazer temáticas como essa para que o estudante reflita sobre o significado de ser cidadão no Brasil, visando os direitos e qualidade de vida de todos.

Segundo Chalita (2004, p.117) “a cidadania não é um direito solitário, é a arte de convivência social e, por isso, nem tudo o que é agradável pode ser feito.” Ou seja, exercer a cidadania, é entender que como cidadãos, precisamos respeitar o outro e entender que também existem deveres e valores que precisam ser seguidos para que se tenha uma boa convivência na

sociedade. Esse fato reflete na importância de que as crianças exerçam, desde cedo, o seu papel de ser cidadã ativa na sociedade.

POR UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA

Educar para a cidadania inicia ao reconhecermos a infância como um tempo social presente e de suma importância para a sociedade que nos acompanha durante a vida adulta. Aliado a necessidade de cuidado e proteção, o educar para ser cidadão implica na inclusão também de valores morais e éticos nos currículos escolares e na luta constante pelo respeito aos direitos das crianças.

Em conformidade com as ideias de Paulo Freire, a educação deve ser construída com os educandos e as educandas, a partir de uma relação dialógica. Pensando na etapa da Educação Infantil, o educar para a construção da criança como ser cidadã, é dar a ela condição de aprendizagem significativa, onde ela atuará de forma ativa, possibilitando assim uma educação transformadora e não apenas de memorização, fixação e de repetição. Todas essas condições possibilitam seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa, sempre respeitando o indivíduo e seus limites, que vive em constante processo de transformação.

A Educação Infantil, como primeira Etapa da Educação Básica, considerada como principal momento de relação à educação em direitos humanos e cidadania, ainda traz resquícios característicos de décadas anteriores antes de ser considerado um dever do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Fulghum (2004, p.16) resume a importância da educação formalizada já na primeira infância, de 0 a 6 anos, da seguinte forma:

[...] “tudo que eu precisava mesmo saber sobre como viver, o que fazer e como ser, aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas sim no tanque de areia do pátio da escolinha maternal”

Nas escolas, principalmente Educação Infantil, por muitas vezes, ainda é imposto que as crianças são seres não capazes, estando sempre como ouvintes. Em determinadas situações, costuma-se ter pessoas para decidir por elas e influenciar o direito de escolha e participação nas decisões que dizem respeito à criança.

Meninos e meninas têm o direito de participar ativamente dos processos educativos em uma relação horizontal, o que não significa a negação da autoridade do educador, da educadora e nem a compreensão de que docentes e crianças são iguais; ao contrário, afirmamos com isso a posição democrática entre eles e elas, em que cada um conserva e defende sua identidade e em diálogo aprendem em comunhão. (SILVA, 2021. p. 371)

A Educação Infantil tem passado por vários processos de desenvolvimento e segundo Metz (2010, p. 28), o cuidar não deve ser compreendido apenas como cuidados de higiene, alimentação e sono, mas também, como oferta desafiadora e aprendizagens adequadas para a individualidade de cada criança, envolvendo os aspectos cognitivos, socioafetivos, biológicos e sociais.

É de suma importância que a escola valorize os conhecimentos prévios das crianças, valorizando os conhecimentos delas, compartilhando e escutando as suas necessidades, anseios,

curiosidades, dando desenvolvimento nessa relação de trabalho coletivo, pois a cidadania não se constrói sozinha.

Crianças são capazes de intervir no mundo em que estão inseridas e o ambiente escolar é um local em que suas ideias, escolhas, opiniões e propostas devem ser consideradas a todo momento. Utilizando as palavras de Tonucci (2005, p.20) “elas também ali vivem, como cada cidadão, e ali vivem a partir de seu próprio ponto de vista particular que é, ao mesmo tempo, mais ‘baixo’ e mais ignorado que o dos outros”.

Embora todas essas conquistas, há sinais de que as crianças ainda enfrentam dificuldades no que se refere à educação para cidadania, em que apesar das legislações assegurarem seu cumprimento, algumas práticas pedagógicas ainda não a contemplam.

Faria (1999) reflete sobre o “pensar em um adulto-professor diferente” que busca proporcionar condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil através da experiência, da imaginação e que através da ação coletiva da cultura infantil constrói e exerce sua cidadania. O que nos faz pensar sobre a emergência de tantos outros saberes e práticas na formação docente de quem está presente na Educação Infantil. Saberes que elevem a multiplicidade do que é ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva aqui apresentada é a de que as crianças devem ser vistas como cidadãos do hoje e do agora e não apenas como cidadãos do futuro. A concepção de cidadania da infância traz como imprescindível a participação das crianças na sociedade como protagonistas e detentoras de um olhar particular sobre o mundo.

A legitimação da criança como sujeito de direitos é precursora de um importante aprofundamento sobre o sentido e significado da infância e apresenta-se como crucial em busca de uma verdadeira veiculação e efetivação dos direitos de provisão, proteção e participação.

Atentamos para que apenas o reconhecimento formal dos direitos da criança não seja suficiente para que as mesmas os exerçam. É necessário pensar, repensar, construir e reconstruir pensamentos, atitudes e possibilidades oferecidas para as crianças. “Podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana.” (SANTOS,2001)

Transformações sociais, políticas, econômicas e culturais são necessárias para a conquista efetiva do direito de participar da criança. Perpassando pelas concepções de criança, infância, escola e sociedade, assim como ética e respeito, a luta contra o adultocentrismo segue acontecendo mais no papel do que na prática.

Conforme indica Wallerstein (1995, apud Santos, 2002) “O futuro aponta para momentos de bifurcação, em que as escolhas efetivadas através da mobilização social e da intervenção ativa dos cidadãos podem fazer a diferença em termos do futuro em que iremos viver.”

Apresentando características diferentes das dos adultos, as crianças são sujeitos sociais capazes de produzir mudanças nos sistemas que estão inseridas. São membros da sociedade, atuam na família, nas escolas, nas creches e em outros espaços e a partir de um papel protagonista e ativo nas relações as crianças influenciam e são influenciadas, aprendem, mas também ensinam, dialogam e partilham ao tempo que efetivam a sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.** In: FARIA, A.L.G; FINCO, D. Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm Acesso em maio de 2022.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2001 1ªed., 2004.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, Editora da Unicamp. São Paulo. Cortez, 1999.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. ed. – São Paulo: Panda Books, 2020.

FULGHUM, R. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância.** São Paulo: Best Seller, 2004.

HAMMARBERG, T. **The UN convention on the rights of the child – and how to make it work.** HumanRightsQuarterly, 1990.

MACHADO, N.J. **Ensaio transversais: cidadania e educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas:** amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

METZ, M. C. **Estágio Supervisionado - educação infantil** / Maristela Cristina Metz. - Curitiba: Editora Fael, 2010.

MORIN, E. 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SADER, E. Os brasileirinhos. **Revista Carta Maior.** 2011.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal. 6ª. ed. Rio de Janeiro e São Paulo, 2001. 19 p.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. 2004. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/2/FPF_PTPF_01_0563.pdf.

Acesso em: 24 de maio de 2022.

SARMENTO, M.; FERNANDES, N. & TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. nº 25, p. 183- 206. 2007

SILVA, M. R. P. da. Criança, infância e cidadania: diálogo de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 359-379, 16 set. 2021.

SOARES, N. F. **Direitos da criança: utopia ou realidade?** In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780> Acesso em: 23 de maio de 2022.

TOMÁS, C. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 22, n. 78, p. 45–68, 2007

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!.** Porto Alegre: Artmed,2005.

EDUCAÇÃO PARA QUEM? A ESCOLA E OS SOCIALMENTE INDESEJÁVEIS: uma investigação sobre expulsão escolar

Emanuella de Azevedo Palhares²⁵

Matteus Vinicius Gomes Luz²⁶

Francisco Canindé da Silva²⁷

RESUMO

O presente artigo é resultante da disciplina *Educação e Cidadania*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, município de Mossoró. A partir da discussão com teóricos, tais quais: Dubet (2001), Hedlund (2018), Paiva (2011), Santos (2001), Freire (2002) e outros, nos propusemos a debater sobre a modernidade e a organização social decorrente de seu projeto homogeneizador e excludente, bem como sua repercussão na vida de determinados grupos sociais, considerando a sua diversidade, com a finalidade de refletir sobre como tal estruturação incide, assimetricamente, sobre os dados de *expulsão* escolar de pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+, tomando como referência o Censo Escolar e o relatório da ABGLT. A pesquisa possui natureza qualitativa e está amparada pelo procedimento metodológico denominado análise de dados (Gomes, 1994). O estudo revela que os dados oficializados como forma de “abandono” escolar, apresentam altos índices sobre esses grupos que já são vítimas das desigualdades e injustiças sociais próprias das sociedades modernas racistas, patriarcais e machistas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Exclusão. Abandono. Escola. Cidadania

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é resultante da disciplina *Educação e Cidadania*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, município de Mossoró, possuindo como eixo de discussão, questões relacionadas à diversidade dos sujeitos, relacionando-a aos modos de invisibilização e marginalização relegados àqueles que não se encaixam em padrões normativos de sociedade.

No âmbito dessa pesquisa, discutiremos quais coletivos sociais mais têm sofrido com processos de exclusão e/ou expulsão²⁸ escolar a partir de um levantamento de informações a nível de Censo Escolar, tomando como referência os últimos 4 (quatro) anos anteriores ao período pandêmico. Portanto, definimos como objetivo central apresentar formas de marginalização impostas aos sujeitos socialmente indesejáveis e como objetivos específicos: realizar um levantamento de dados em pesquisas que abordam a referida temática; compreender as relações entre as dinâmicas de exclusão social e os dados de evasão (leia-se expulsão) escolar nos anos de 2015 a 2019 e, por fim, refletir sobre a garantia do direito à educação de todos, todas e todes.

²⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. E-mail: emanuellapalhares89@gmail.com

²⁶ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. E-mail: matteusvinicius@alu.uern.br

²⁷ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: canindesilva@uern.br

²⁸ Justificamos a utilização do termo *expulsão escolar* ao invés de *evasão escolar*, pois concordamos com Freire (2000) que existem razões internas e externas à escola, próprias da estrutura mesma da sociedade, que obstaculizam o acesso e a permanência de pessoas pobres, negras, faveladas, homossexuais etc.

A pesquisa possui natureza qualitativa. A partir do levantamento e investigação dos dados do Censo Escolar e pesquisa acadêmica sobre expulsão escolar, tomando como referência os últimos quatro anos antes do período pandêmico, nos propomos a refletir, amparados epistemologicamente por teóricos, tais quais: Dubet (2001), Hedlund (2018), Paiva (2011), Santos (2001), Freire (2002), Gomes (2017), Candau e Sacavino (2013) que tratam sobre questões relacionadas à democracia, igualdade, diversidade, cidadania, como forma de relacionar o constatado por meio dos dados investigados às desigualdades sociais modernas e os processos de exclusão no âmbito escolar, inserindo, assim, a pesquisa na perspectiva de análise de dados conforme Gomes (1994).

Por meio da breve investigação que nos propomos realizar, fica perceptível que as formas de exclusão que culmina no abandono escolar são legitimadas a partir da justificativa apresentada pelas instituições que descentralizam suas obrigações e reforçam as narrativas presentes na sociedade que subjuga e marginaliza os sujeitos que são expulsos da escola por não estar dentro de um padrão social legitimado, corroborando com a afirmação do professor Daniel Cara (2019): “não existe abandono escolar, existe exclusão escolar”. Nesse sentido, esta exclusão fortalece a prática que Veiga-Neto e Saraiva (2011) chamam de *educar como arte de governar* na tentativa de controle dos sujeitos.

A MODERNIDADE, OS SOCIALMENTE INDESEJÁVEIS E AS AÇÕES REBELDES o projeto social hegemônico da modernidade:

Iniciada a partir do século XVI, sob as asas do Iluminismo e da Revolução Científica, e sendo consolidada nos séculos seguintes, convertendo-se numa instância moral suprema em direção ao desenvolvimento e progresso, a modernidade passou a determinar os modos de vida em seus aspectos de organização social, econômica, cultural e política que reverberam e repercutem na sociedade e indivíduos sob as formas de ocidentalização, colonialidade, capitalismo, neoliberalismo, globalização...

la Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "encubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo. (DUSSEL *apud* HEDLUND, p. 92, 2018)

Nesse sentido, a modernidade, enquanto projeto hegemônico de dominação, se insere numa lógica heteronormativa, racista, patriarcal, xenofóbica, machista e tudo aquilo que não se enquadra em seus padrões totalizantes torna-se socialmente indesejado, passível de ser excluído, silenciado, invisibilizado, uma vez que a modernidade constituiu-se através de um modelo monopolizador, reducionista que se consolidou enquanto único e válido no sentido de condicionar a existência humana rumo à perfeição segundo os moldes eurocêntricos (HEDLUND, 2018).

Entre as consequências resultantes da modernidade, está o aprofundamento das desigualdades sociais, que passam a ser determinadas não só pela classe mas, por características constitutivas da diversidade inerente aos sujeitos: raça, gênero, etnia, religião, sexo formando,

consequentemente, o contingente dos excluídos dos benefícios da modernidade que têm sido historicamente marcados pelo desemprego, violência, marginalização, pobreza, fome, miséria...

As gerações anteriores não podiam imaginar a dimensão que seria alcançada pelas maravilhas criadas pelo avanço técnico, ao longo do século XX. Nem mesmo os escritores de ficção científica mais visionários conseguiram vislumbrar todos os benefícios que foram conquistados. Ainda menos poderiam conceber que imensa parte da humanidade estaria excluída de tais benefícios. Mesmo reconhecendo as dificuldades de uma delimitação clara da linha que separa excluídos e incluídos, sobretudo em face da dinâmica com que mudam gostos, desejos e possibilidades sociais, é possível assumir o conceito de exclusão no acesso aos bens e serviços essenciais. (BUARQUE, 2001, p. 155 *apud* PAIVA, 2011, p. 18)

É por esse prisma que Dubet (2001) alerta para o que ele denomina de *dupla face da modernidade*. De acordo com o teórico, o crescimento da igualdade²⁹, a despeito das desigualdades sociais, caracteriza a modernidade, sob a forma de homogeneização da sociedade. A medida em que o acesso a determinados bens sociais e culturais, antes raros ou proibidos, cresceu, novas desigualdades (na verdade não são novas, mas hoje, são bem mais pronunciadas) começaram a se delinear formando um conjunto complexo de tensões e contradições sociais, no qual grupos sociais bem específicos são violentados e vitimados em decorrência dos múltiplos processos de exclusão.

Sobre ações rebeldes

Nesses termos de exclusões e violências sociais, os movimentos sociais – feministas, antirracistas, LGBTQIA+, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, indígenas – que reivindicam reconhecimento, valorização, desinvisibilização e, sobretudo, justiça social emergem em contexto de inconformismo e luta contra esse projeto totalitário homogeneizante de sociedade, o que implica, necessariamente, a revisão urgente de conceitos tais como democracia, inclusão, igualdade, diversidade. A esse respeito, Morin (2003, p. 101), destaca a reforma do pensamento e a reforma da sociedade como condição indispensável para sairmos de nossa barbárie:

E a reforma (da sociedade) também começará de maneira periférica e marginal. Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (grifo nosso)

Por esta perspectiva, destacamos a importância e o papel pedagógico dos movimentos sociais no que se refere à politização e conscientização dos sujeitos que culmina no projeto de reforma da sociedade, indicado por Morin, uma vez que as maneiras como estes coletivos se organizam resultam em práticas, atos, ações que demandam por justiça, valorização, desinvisibilização, horizontalização, engendrando, assim, novos modos de sociabilidade.

As formas de resistência desses grupos, mobilizadas pelo *sofrimento ético-político* (MIURA & SAWAIA, 2013), decorrentes das violências produzidas no bojo das sociedades modernas, se articula ao contexto de alternativa contra-hegemônica às formas de poder opressor e reprodutor de desigualdades sociais.

²⁹ Cabe salientar que o princípio de igualdade nas sociedades modernas capitalistas está intimamente ligado ao conceito de meritocracia que concebe as desigualdades sociais como produto da competição entre indivíduos iguais, excluindo, desse modo, a dimensão social, econômica, política, educacional, cultural dessa problemática.

Santos (2002), destaca formas de confrontação que se instituem por meio de *ações rebeldes* empreendidas de maneira coletivizada por esses grupos de resistência social, constituindo, desse modo, uma outra globalização, uma globalização contra-hegemônica. Cabe ressaltar que tais ações não acontecem apenas a nível de movimento social. Acontecem nas práticas cotidianas individuais, também, por meio da postura ideológica que assumimos e orientam nossas condutas podendo ser, individualmente, não racista, não LGBTfóbica, não machista, não excludente, enfim.

As formas de confrontação por meio de *ações rebeldes*, que se dão em oposição/contestação às *ações conformistas* do poder instituído – patriarcado, capitalismo, racismo, colonialismo etc – atuam no sentido de construir um mundo menos feio, mais justo, mais democratizante e potencialmente emancipatório: “[...] as ações rebeldes, quando coletivizadas, são a resistência social a estas formas de poder e, na medida em que se organizam segundo articulações locais-globais, constituem a globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2002, p. 26 e 27).

Escola e sociedade

Enquanto espaço social, inserido em determinado contexto histórico-cultural, a escola pode repercutir os modos como a sociedade se organiza estruturalmente, reproduzindo processos de exclusão (preconceito, estereotipação, *bullying*, intolerância) por meio das práticas pedagógicas e curriculares, por meio dos discursos normatizantes que circulam entre a comunidade escolar:

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, por esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 2000, p. 35)

Por meio desse apontamento, Paulo Freire nos provoca a pensar quem são esses sujeitos populares e suas representações sociais que são colocadas para fora da escola, a partir de uma justificativa de culpabilização dos próprios sujeitos, negando a garantia do direito constitucional à educação e, nos leva a corroborar com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, a seguinte afirmação: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p. 316).

Desse modo, refletir acerca dos índices de abandono escolar e sobre como esses dados incidem, de forma bastante assimétrica, em grupos sociais bem específicos, nos convoca a inserir a problemática em sua dimensão social, se queremos tratá-la com a seriedade e responsabilidade social que lhes cabe. Não se trata de um problema estritamente educacional mas, de uma realidade complexa que exige, igualmente, formas complexas de investigação e, conseqüentemente, de combate.

É na dimensão do *anúncio* e da *denúncia* dessa realidade cada vez mais intolerável que este trabalho se inscreve, pretendendo a ampliação do debate sobre as questões de exclusão escolar, bem como o enfrentamento de tais questões.

EDUCAÇÃO PARA QUEM? EXPULSÃO ESCOLAR E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Educação para quem? É um questionamento que pretende *sulear*³⁰ as nossas discussões no presente artigo, tendo em vista a necessidade de evidenciar os sujeitos que estão/são colocados para fora da escola. Nesse sentido, o direito à educação tem sido negado e normatizado, assim, devemos pensar quem são esses sujeitos, suas representações e vivências a partir da pedagogia da exclusão.

A relação da escola com os diferentes invalida a ideia do “educar para todos”, visto que diversos sujeitos não chegam ao final da educação básica. Esse rompimento educacional coloca em cheque o sistema escolar e sua não preparação em ensinar àqueles que estão fora dos padrões sociais, acontecendo o que Freire (2000) denomina de *desqualidade da educação* e, desviando do pensamento de Candau (2012) que afirma:

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012, p.721)

Percebendo que o acesso e garantia à educação escolarizada no Brasil apresenta algumas barreiras que excluem sujeitos marginalizados pelo sistema, na canção *Cota Não é Esmola*, da cantora Bia Ferreira, ao referenciar a vivência de uma estudante negra da periferia diz a seguinte frase: “[...] Chega na escola, outro portão se fecha. Você demorou, não vai entrar na aula de história. Espera, senta aí, já, já dá uma hora. Espera mais um pouco e entra na segunda aula. E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala [...]”. Ao versalizar essa canção, a cantora não está abordando uma realidade paralela e sim, as trajetórias presentes no cotidiano de quem desde cedo aprende que para chegar à escola e permanecer nela é necessário lutar pela garantia dessa permanência.

Nesse caminhar, dados referentes a “evasão” escolar apresentado pelo IBGE (2019) diz que 71,7% dos jovens entre 14 a 29 anos que “abandonaram” os estudos são negros. A partir dessa informação podemos dialogar sobre os fatores que levaram esses jovens a sair da escola, pois o abandono vai sendo anunciado por uma série de movimentos: falta de interesse nas aulas, faltas excessivas, baixa no rendimento escolar e, em alguns casos, conflitos com a instituição e seus membros.

“Existe um fracasso escolar que vai sendo anunciado” (PFEIL, 2020, p.105), principalmente quando somos atingidos pelas mazelas sociais e, não são garantidas as oportunidades de acesso, de permanência, de sucesso escolar e, sim, a culpabilização dos sujeitos pelo “abandono”.

É a partir dessa culpabilização que problematizamos o lugar das crianças e adolescentes que estão sendo colocados para fora da escola, pois os dados do “abandono” só nos apresenta a diferenciação nas etapas da educação básica, entretanto na categoria gênero, raça/cor/etnia e classe, são pretos(as) e os indígenas sempre estão com altos índices. Assim,

Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos. Não é surpreendente

³⁰ Utilizamos, nessa pesquisa, o referido termo apresentado por Paulo Freire para chamar atenção para a conotação ideológica dos termos referentes ao norte.

constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca. (UNICEF, p.26, 2021).

Podemos afirmar que a exclusão escolar é marcada por uma desigualdade social efetivada desde a infância, nesse sentido, os sujeitos são categorizados como não pertencentes aos mais diversos espaços sociais; são impossibilitados dos direitos básicos, como o da escolarização; de sua condição cidadã, enfim, pois, a desigualdade social se materializa por meio de ações que perpassam os dados estatísticos.

De acordo com os dados de censo escolar, organizados pelo Centro de Estudo em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC³¹), no ano de 2015, mais de meio milhão de crianças e adolescentes em sua maioria pretos e indígenas estão fora da escola. Os dados demonstram que os socialmente indesejáveis são expostos às diversas desigualdades que são apresentadas em forma de barreiras sociais e educacionais construídas pelo sistema de opressão que não coloca em pauta os sujeitos e suas relações.

Em cada ano é possível perceber quem está liderando as estatísticas. Referente ao ano de 2016, a Agência Brasil³² publica uma reportagem que apresenta o seguinte dado: “do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola sem ensino médio concluído, 610 mil são mulheres. Entre elas, 35%, o equivalente a 212 mil, já eram mães nessa faixa etária” (AGÊNCIA BRASIL, 2016). No mesmo ano, o censo nos diz que as meninas pretas (4%) e pardas (3,7%) são as que mais abandonam a escola, se comparadas a meninas brancas e amarelas no referido ano.

São altos índices de exclusão escolar atravessando a vida de crianças e adolescentes, impossibilitando-os do direito à educação. O ano de 2017 apresenta os maiores dados de abandono escolar entre as crianças e adolescentes: pretas, 7,5%; pardas, 6,7% e indígenas, 11,8%. Esses dados ganham forma na vida adulta, conforme expõe o artigo *Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica*, de Branco (2020, p. 134):

Atualmente no Brasil, 52,6% da população com 25 anos ou mais ainda não terminou seus estudos na educação básica, representando mais da metade da população adulta, alguns sequer chegaram ao ensino médio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) de 2018.

As infâncias também devem ser evidenciadas quando abordado o tema do “abandono” escolar, visto que no ano de 2018, mais de cem mil crianças saíram da escola. Nesse sentido, afirmamos que “os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez, a violência familiar e no entorno da escola” (VOLPI, SILVA E RIBEIRO, 2014, p. 6)

Um estudo³³ realizado com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e suas experiências educacionais, levando em consideração sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, revela o quanto a escola pode ser um espaço hostil e ameaçador para essas pessoas que são expostas a comentários preconceituosos, a agressões verbais e físicas e outros eventos negativos.

Dos 1.016 estudantes, pertencentes a todos os estados brasileiros - com exceção do Tocantins - com faixa etária entre 13 e 21 anos, 60% relataram que se sentiam inseguros na

³¹ Dados disponíveis em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/>

³² Reportagem de Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil - Brasília

³³ O estudo citado refere-se a um relatório publicado em 2016, pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT, com a finalidade de retratar o campo das experiências educacionais das pessoas LGBTQIA+, no Brasil.

escola por causa de sua orientação sexual; e 43% se sentiam inseguros na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero:

Quando os/as estudantes se sentem inseguros/as ou constrangidos/as na instituição educacional, pode acontecer de evitarem os locais ou as atividades específicas onde se sentem mais rejeitados/as, ou podem até sentir a necessidade de se ausentar da instituição educacional para sempre. Assim, o ambiente escolar hostil pode impactar na capacidade do/da estudante LGBT se envolver e participar plenamente na comunidade escolar. (ABGLT, 2016, p. 27)

A situação evidenciada, aponta a luta que pessoas LGBTQIA+ travam para permanecerem num ambiente, fruto de uma sociedade heteronormativa, notadamente hostil a elas. Podemos induzir que o sentimento de medo ou insegurança, mesmo na escola, lugar que teoricamente deve formar para a diversidade, respeito e tolerância, é um fator determinante para que essas pessoas abram mão de seu processo formativo, abandonando a escola, uma vez que este espaço não tem se apresentado de modo acolhedor para elas.

É mais do que notável quem são os sujeitos que são expulsos das escolas em forma de “abandono”, entretanto devemos questionar o porquê desse não pertencimento no espaço educacional, visto que são dados expostos anualmente retratando uma realidade desigual, assim, dando a entender que existem razões de poder que operam para que esses sujeitos continuem desistindo da escola ano após ano.

Quando para a sociedade, para a escola e para o olhar de seus professores os alunos populares são reduzidos à condição de carentes e sobreviventes inevitavelmente o direito ao conhecimento produzido, como o direito à herança cultural, à ciência, ao saber, às letras e às artes, o direito à memória e identidade de gênero, de raça ou de classe, enfim o direito à educação básica será reduzido apenas àquelas habilidades e competências elementares. Nem sequer para o emprego em um trabalho rentável que não existe. Apenas para algo mais elementar, sobreviver a qualquer custo. (ARROYO, 2014, p.76).

Arroyo (2014) denomina de *nova segregação social e racial* as formas de abandono e evasão escolar no contexto atual brasileiro, visto que são velhas práticas em novos contextos com os mesmos sujeitos.

Ao se reconhecer que os jovens, adolescentes e até as crianças são vítimas dessa velha-nova segregação social e racial, fica exposto como é injusto responsabilizar e até condenar a educação pública pelos baixos resultados nas avaliações. Uma forma de afirmação política-ética será reconhecer que os tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação são inseparáveis dos tempos insatisfatórios injustos na garantia dos direitos humanos mais básicos. Porque essas relações são ocultadas? Quando sua estreita relação é ocultada se cai em avaliações sobre a lenta afirmação do direito à educação, responsabilizando as escolas, seus profissionais, as famílias e os alunos. Uma injustiça que deve ser combatida. (p.30)

Os dados apresentados nos provocam e nos diz de forma direta que o direito à educação tem sido negado a diversas as crianças e adolescentes que pertencem aos grupos socialmente marginalizados, invisibilizados e excluídos, por isso que precisamos de políticas educacionais pensadas para a sobrevivência desses seres na escola e demais espaços, pautando-a às ideias de Arroyo (2014).

Sobreviver é tarefa seriíssima para milhões de alunos (as). Uma tarefa humana, social, cultural e ética extremamente complexa. Exige domínios, competências, saberes e

valores complexos. Exige muito dos profissionais dos direitos. [...] Exige-se maior profissionalismo para garantir o direito à educação, aos conhecimentos, à cultura e aos valores de crianças, adolescentes e jovens ou adultos que se debatem pela sobrevivência do que daqueles que a tiveram desde o berço. (ARROYO, 2014, p.76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO VAMOS SUCUMBIR

Ao realizar o presente estudo, percebemos que o fazer educação deve estar ancorado numa perspectiva para além de documentos e normativas oficiais, pois a exclusão escolar é um projeto que culmina no aumento das desigualdades sociais e educacionais, respaldado pelo sistema de opressão alimentado por uma pedagogia da crueldade, que reforça estereótipos aos estudantes populares brasileiros, pois “ao se silenciarem acerca de discriminações raciais, de gênero, de sexualidade, etc., as instituições escolares também contribuem para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares”(JESUS, 2018, p.15).

É um caminho necessário se perceber dentro do processo de exclusão para buscar romper esse processo que se encontra enraizado na própria estruturação desigual e injusta da sociedade. Visto isso, as pesquisas em educação brasileira sobre “evasão”, “abandono” e “exclusão” já demarcam quais são os principais fatores e sujeitos que são inseridos nesse processo excludente. Entretanto, é importante localizar esses sujeitos e fatores a partir da infância para que os dados iniciais não tripliquem ao final da educação básica.

Ao abordar a exclusão escolar precisamos cobrar dos órgãos responsáveis pela educação básica, políticas efetivas para redução dos altos índices de abandono, pois como apresentado ao longo desta pesquisa não é uma temática recente na educação e que tampouco está inserida apenas no âmbito educacional, assim, percebemos que o levantamentos dos dados ano a ano é realizado em sua maioria por instituições não governamentais.

Os socialmente excluídos do direito à educação são expostos às mazelas sociais desde a infância, sendo esses próprios sujeitos responsabilizados pelas barreiras encontradas para o seu não pertencimento à escola. Por isso, afirmamos que enquanto houver desigualdade social, haverá desigualdade cognitiva; inviabilização do direito à educação para todos, porém, cabe a nós, educadores, pesquisadores, sujeitos progressistas lutarmos para que os socialmente marginalizados e indesejáveis tenham o direito básico à educação garantido, transformando, assim, essa realidade, pois, parafraseando o cantor e compositor Belchior, amar e mudar as coisas nos interessa mais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARROYO. Miguel, G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** Educação em Revista, Belo Horizonte. |v.31 n.03 p. 15- 47. Julho-Setembro 2015. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

BRANCO, E. P. et al. **Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na Educação Básica.** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, nº 34, p. 133-155, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias. **Painel das desigualdades educacionais no Brasil.** 2015-2020.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** *Revista Brasileira de Educação*, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HEDLUND, Alexandre Nicoletti. **Espaços marginalizados, sujeitos invisibilizados e epistemes silenciadas: reflexões desde as margens na luta por justiça socioambiental.** Tese (Doutorado), 235 p. – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Curitiba, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização.** *Educação em Revista|Belo Horizonte|n.34|e167901|2018.*

MACHADO, Kátia. **‘Não existe abandono escolar, existe exclusão escolar’.** EPSJV/Fiocruz | 08/02/2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-existe-abandono-escolar-existe-exclusao-escolar>. Acesso em 20 de junho de 2022.

MIURA, Paula Orchiucci; SAWAIA, Bader Burihan. **Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação.** *Psicologia & Sociedade*, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAIVA, Jane. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 01, 2011.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo. **Abandono escolar compulsório de meninas: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na modernidade/colonialidade** / Flávia Maria Cavallo Pfeil; orientadora: Maria Helena Rodrigues Navas Zamora. – 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo.* São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

UNICEF. Fundação das Nações Unidas para a Infância: **O cenário da exclusão escolar no Brasil.** 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p. 5-13, Jan./Jun. 2011.

VOLPI, M., SILVA, M. S., RIBEIRO, J. - **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil