

VIII Congresso Internacional de Educação



Direitos Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO



APRESENTAÇÃO

O **VIII Congresso Internacional de Educação** constitui-se em uma proposta de parceria entre a Faculdade Palotina (FAPAS), Pallotti Colégio Antônio Alves Ramos, Associação dos Professores e Auxiliares Administrativos do Colégio Antônio Alves Ramos do Patronato (APAP) e Instituto Vicente Pallotti, de Porto Alegre. Instituições essas mantidas pela Entidade Palotina de Educação e Cultura - EPEC.

Tendo em vista o êxito obtido no VII Congresso Internacional de Educação propõe-se uma nova edição do evento, o qual visa contribuir para o desenvolvimento da educação sob a ótica de uma formação continuada, humanizadora tendo como foco os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

SUMÁRIO

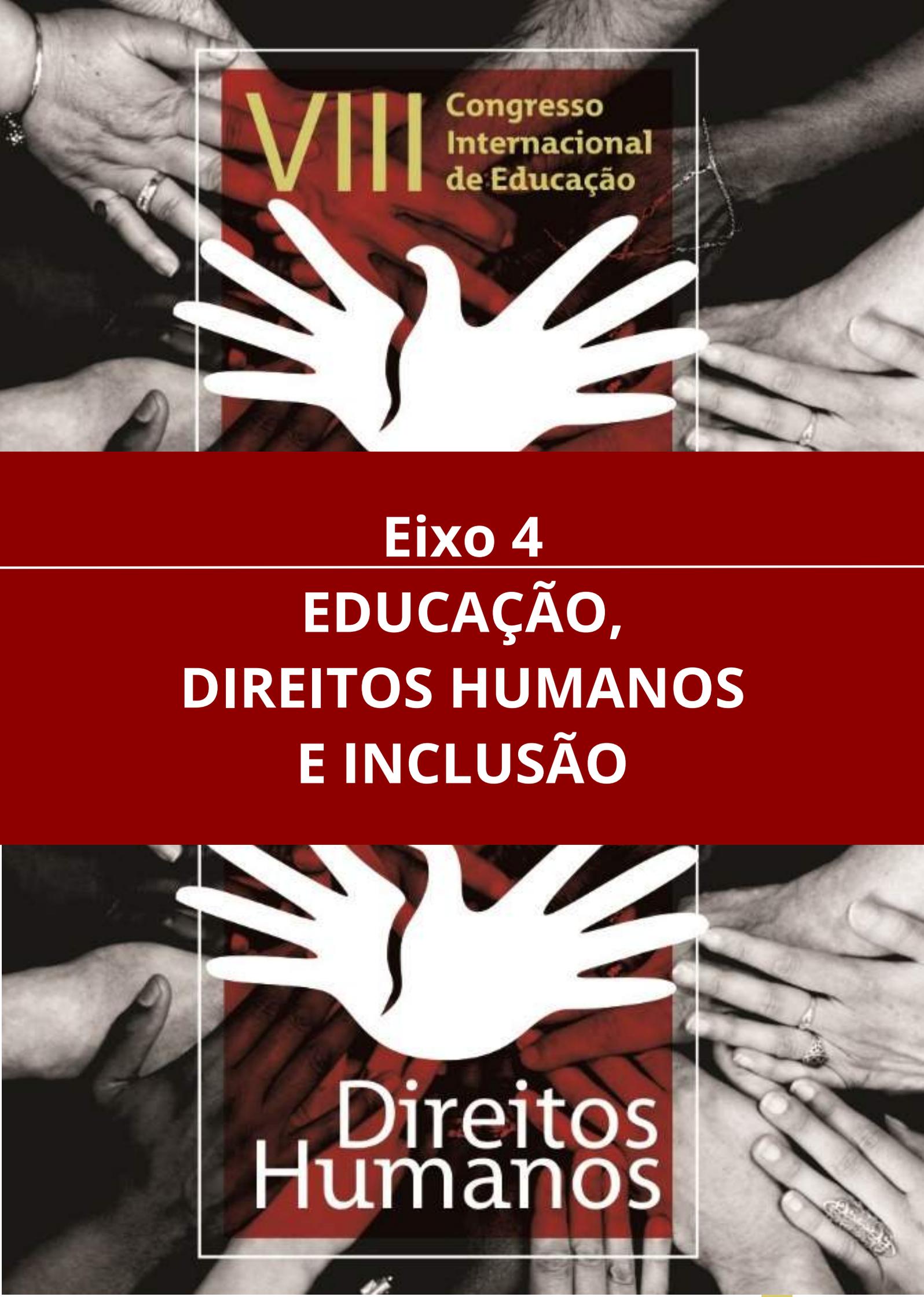
ÁREA DE TRABALHO

Educação, direitos humanos e inclusão

28.O TOTALITARISMO NA SALA DE AULA: O MOVIMENTO “A TERCEIRA ONDA” (Marcos Antunes Kopstein e Diego Carlos Zanella)	7
29.A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: POLÍTICA, MULHERES E DIREITOS HUMANOS (Cláudia Alves dos Santos)	20
30.O QUE CABE DENTRO DA CAIXA? (Bárbara Bassotto e Elsbeth Léia Spode Becker).....	34
31.O PRECONCEITO NA CONTEMPORANEIDADE (Isabel Cristina Lencina Paz)	49
32.INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO (Sandra Andréa Berro Maia e Andréa Magale Berro Vernier)	59
33.A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DIANTE DO PROCESSO INCLUSIVO EM ESCOLAS DA CIDADE DE SANTA MARIA, RS (Kate Rodrigues Zuchetto, Ail Conceição Meireles Ortiz e Juliane Marschall Morgenstern).....	74
34.JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS (Juliane Marschall Morgenstern).....	93
35.EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM PAULO FREIRE (Mariana Parise Brandalise Dalsotto)	107

36. ENGLISH DAY: O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO MARISTA (Liz Behr Siqueira e Valentina de David Antônio Sperandio)	122
37. O DISCURSO DAS 'DITAS' MINORIAS NA LITERATURA BRASILEIRA: A ESCRITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS (Janaína da Silva Sá e Michele Moraes Lopes)	133
38. IMAGINÁRIO SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS: INTERFACES HISTÓRICAS NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS (Lucinara Bastiani Corrêa e Vantoir Roberto Brancher)	147
39. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM (Larissa Santi Gabert e Mara Rúbia Santos Melo)	162
40. UM OLHAR PSI FRENTE AO TRATAMENTO MAIS OFERTADO PARA O AUTISMO NA INFÂNCIA (Shayene Ata Ramadan e Cristiane Sperling Elesbão).....	173
41. A SUPERVISÃO E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO INCLUSIVO: REPENSANDO AS AULAS DE HISTÓRIA (Bianca Alves Madruga)	188
42. O DIREITO AO APRENDIZADO DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN (Thiago Aires Estrela e Claro Luiz Antunes Rangel Júnior)	199
43. VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇO SOCIAL (Daiane Cavalheiro e Juliane Marschall Morgenstern)	210
44. FORTALECENDO LAÇOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS (Gislaine Duarte Fagundes, Valesca de Matos Duarte e João Ladislau Barbará Lopes)	221
45. COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS? (Juliana Silva da Rocha Nickel e Micheli Capuano Irigaray)	233
46. O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA (Thaesa Jesana da Silva Bacellar e Júlia Aparecida Costa Martins Flores)	249

47.A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA (Júlia Aparecida Costa Martins Flores e Thaesa Jesana da Silva Bacellar).....	265
48.O ENSINO DA COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA COMO LUGAR DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA (Rosana C. Zucolo)	281
49.RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA (Maria Guadalupe Couto do Canto e Aline Grohe Schirmer Pigatto)	296
50. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA (Jéssica de Oliveira Giroto e Adriana Costa).....	313



VIII

Congresso
Internacional
de Educação

Eixo 4

**EDUCAÇÃO,
DIREITOS HUMANOS
E INCLUSÃO**

**Direitos
Humanos**



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O TOTALITARISMO NA SALA DE AULA: O MOVIMENTO “A TERCEIRA ONDA”

Marcos Antunes Kopstein*

Diego Carlos Zanella**

Resumo: Embasa-se o estudo num experimento social realizado numa escola norte-americana nos anos de 1960 por um professor de história. O experimento tinha por enfoque a disciplina, a ordem e o respeito à hierarquia focalizada na figura do grande líder, o referido professor. Ademais, as semelhanças da experiência realizada no ambiente escolar rememoram grandemente a formação e desenvolvimento de movimentos totalitários do Século XX. Dessa forma, abordam-se os aspectos mais importantes do experimento social, sua construção, seu caráter fortemente manipulatório e suas consequências perniciosas. Ainda, destrincha-se o conceito de totalitarismo e como esses movimentos radicais se formam e alienam as pessoas. Conclui-se o estudo ao realizar um parâmetro acerca do experimento relacionando-o com o totalitarismo e suas agruras. O trabalho fundamenta-se na análise documental, acerca do experimento supracitado, de duas doutrinas de Hannah Arendt (1906-1975), além de artigos científicos que reforçam os estudos, ensejando pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Experimento social. A Terceira Onda. Totalitarismo.

THE TOTALITARISM IN THE CLASSROOM: THE MOVEMENT "THE THIRD WAVE"

Abstract: The study is based on a social experiment carried out in a North American school in the 1960s by a history teacher. The experiment focused on discipline, order and respect to the hierarchy focused on the figure of the great

* Bacharel em Direito. Especialista em Direito do Trabalho. Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), da Universidade Franciscana (UFN), em Santa Maria, RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: marcoskopstein@hotmail.com.

** Doutor em Filosofia. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: diego.zanella@gmail.com.

leader, the said teacher. In addition, the similarities of the experience carried out in the school environment greatly recall the formation and development of totalitarian movements of the twentieth century. In this way, the most important aspects of the social experiment, its construction, its strongly manipulatory character and its pernicious consequences are addressed. Still, the concept of totalitarianism is broken up and how these radical movements are formed and alienate the people. The study is concludes by making a parameter about the experiment relating it to totalitarianism and its hardships. The paper is based on the documentary analysis of the above mentioned experiment of two doctrines of Hannah Arendt (1906-1975), as well as scientific articles that reinforce the studies, providing bibliographical research.

Keyword: Social experiment. The Third Wave. Totalitarianism.

Introdução

Até que ponto as pessoas, principalmente os jovens, podem ser manipulados ao ponto de se rememorar períodos sombrios da história da humanidade? Nesse aspecto, é conveniente analisar um experimento social realizado em uma escola norte-americana, em meados dos anos 1960, onde um professor pôs em prática um exercício com seus alunos que envolvia disciplina, hierarquia rígida, culto à personalidade, coletivismo e senso de dever férreo. Tais configurações postas em prática pelo professor recordam a maneira pela qual populações inteiras foram iludidas, alienadas e manipuladas por indivíduos e partidos políticos em diversos países, ensejando uma guerra de caráter mundial que denotou toda a maldade humana contra seus próprios semelhantes*.

O experimento social denominado como *A Terceira Onda* será analisado neste ensaio. Esse experimento demonstrou que mesmo em sociedades democráticas, em ambientes escolares e cultos, as ameaças do autoritarismo e do radicalismo ainda podem acarretar no ressurgimento de movimentos totalitários. Nesse mote, torna-se interessante destrinchar alguns aspectos do totalitarismo,

* A Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

como essa forma radical de governo age e se molda aos anseios das pessoas, transformando-as em massa de manobra. Ainda, como as pessoas se submetem tão facilmente a ideais tão radicais e contrários à dignidade da pessoa humana.

Dessa maneira, busca-se conectar o experimento social com o advento do totalitarismo, para assim demonstrar a facilidade com que as pessoas se alienam e se deixam manipular por figuras carismáticas e ao mesmo tempo dominadoras. A base metodológica para construção deste trabalho será o próprio material acerca do experimento supracitado, além de concepções filosóficas e artigos científicos, principalmente as obras da Hannah Arendt (1906-1975) que tratam de vários aspectos concernentes ao totalitarismo, ao conceito de banalidade do mal dentre outros aspectos históricos e sociais. Sendo assim, este ensaio se embasará em análise documental e pesquisa bibliográfica.

1 O experimento social

Em 1967, o jovem professor de história Ron Jones decidiu por aplicar um experimento social em três turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola considerada modelo dos Estados Unidos[†]. O intuito primordial do educador era descobrir até que ponto os alunos se deixariam manipular pela figura de um líder rígido e se as sementes de radicalismo e autoritarismo poderiam florescer em uma sociedade altamente democrática e libertária (JONES, 2014). Ainda, segundo Barbosa (2017, p. 2):

O experimento teve seu ponto inicial a partir de um questionamento de um aluno sobre o porquê as massas aderiram ao Partido Nazista e seguiram Adolf Hitler (1889-1945) durante os anos do governo do Terceiro Reich (1933-1945) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse momento o professor Jones decide criar um cenário de

[†] Elwood P. Cubberley Senior High School em Palo Alto no estado da Califórnia.

simulação dos princípios de obediência, disciplina e respeito às regras impostas pelo *Führer*[‡], nesse caso, atrelada à figura de Jones.

A própria escola incentivava a prática de experimentações no ambiente acadêmico para assim estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, Ron Jones detinha total liberdade para criar e desenvolver seu experimento em uma disciplina denominada *Contemporary World*[§], que tinha por escopo geral abordar os grandes acontecimentos do Século XX, principalmente as duas grandes guerras mundiais^{**} e os efeitos que estruturaram o mundo até aquele momento, cuja duração seria de uma semana (JONES, 2014).

No início o professor Jones utilizou de seu carisma e poder de persuasão para transformar a sala de aula em um ambiente marcado pela mudança de postura dos alunos que passaram a obedecer a um rígido sistema disciplinador^{††} e para estupefação do próprio educador, os estudantes ao invés de reclamarem passaram a gostar do caráter controlador e despótico de Jones (BARBOSA, 2017).

Consoante o próprio relato escrito de Ron Jones (2014), o que de início parecia apenas uma brincadeira ou um jogo passou a tomar proporções maiores com o passar dos dias, pois os alunos das turmas começaram a se organizar em um grande grupo liderado pelo professor Jones, que apesar de continuar o experimento, demonstrava preocupação pela facilidade com que tinha angariado apoio cego e irrestrito por parte dos educandos.

Os estudantes melhoraram significativamente o desempenho acadêmico e apesar da total falta de liberdade dentro da sala de aula, mais eles pareciam apreciar as austeras regras de Jones. Nesse aspecto, o professor decidiu por

[‡] Tradução livre do alemão: chefe supremo.

[§] Tradução literal de *Mundo Contemporâneo*, disciplina pertencente ao departamento de história da escola.

^{**} A citar: Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

^{††} Os alunos eram incentivados a sentar de forma ereta, só falar de forma mais breve possível e somente quando o professor ordenasse.

ampliar o experimento ao criar um nome, uma sigla e uma saudação para o grupo, agora conhecido como *The Third Wave*^{##}. Interessante expor que o grupo ultrapassou as barreiras das salas de aula e muitos outros estudantes da escola passaram a integrá-lo, causando ainda maior consternação, conforme Jones (2014) relatou em suas memórias.

Convém dispor que Ron Jones (2014), a cada dia decidia por incrementar a experiência, criando posições hierárquicas dentro do grupo, ordenando que uns vigiassem os outros, que fizessem relatórios sobre descumprimentos das regras do movimento, dentre outras atividades estranhas ao ambiente escolar e a uma democracia. O professor de história apregoava para seus alunos valores como disciplina, dever para com os seus, que a coletividade estaria acima de qualquer individualidade, ainda, que o trabalho duro sem reclamações recompensaria tudo, e que a lealdade estaria na *ação*^{§§} sob a tutela do líder e do movimento.

O experimento social posto em prática pelo professor de história tomou proporções maiores que o imaginado, pois angariou uma onda de seguidores fanatizados e totalmente alienados que fariam qualquer coisa pelo movimento e pelo professor, seu carismático e tirânico líder. No fim da experimentação o professor de história expõe a todos os estudantes seguidores do grupo que eles estavam sendo, desde o início, manipulados e que eles agiram aos moldes de populações inteiras durante os mais terríveis regimes despóticos do Século XX^{***}.

Dessa maneira, torna-se interessante expor aspectos acerca de regimes ditatoriais e como o totalitarismo pode renascer dentro de sociedades baseadas

^{##} Tradução literal de *A Terceira Onda*. O professor denominou-os por esse nome por ser surfista, a terceira onda é a melhor para a prática do surfe, e porque a saudação criada por ele rememorava uma onda (JONES, 2014).

^{§§} Todas essas atividades formam a base de qualquer movimento totalitário e a ação imposta, transmite a dedicação máxima para com os ideais radicais, relatando-se assim a manipulação como pilar estrutural da tirania (ARENDETT, 2012).

^{***} O professor, anos após o ocorrido, especificamente em 1976, escreveu um breve relato acerca de toda a experiência decorrente da *Terceira Onda* e sua história se encontra disponível no site: <<http://www.thewavehome.com>> (Acesso em 13 dez. 2018).

em princípios democráticos. Ainda, o experimento social analisado expõe a facilidade com que as pessoas se deixam manipular por líderes ou movimentos que pregam ideais radicais, o que denota óbvia preocupação pela possibilidade de ressurgimento das tiranias do passado.

2 O totalitarismo

Consoante anterior embasamento, o radicalismo e o autoritarismo que atentam contra a liberdade e contra a democracia são as sementes para construção de organizações políticas totalitárias que visam a dominação das pessoas, através da utilização do culto à personalidade de líderes carismáticos, também por intermédio do controle da imprensa e de meios propagandísticos para impor seus ideais e doutrinação das massas (ARENDR, 2012).

Dessa maneira, conveniente descrever propriamente a definição do movimento totalitário, embasado no terror e na deturpação de convicções como forma de domínio, assim o totalitarismo:

[...] se baseia na difusão de pensamentos e ideais superficialmente lógicos, perante uma coletividade massificada, acrítica e despolitizada para a mobilização destas em busca do poder, utilizando-se da imposição da lógica sobre os princípios e do extermínio e da violência gratuita como meio de extinção do espaço público e da liberdade de questionamento para a manutenção do sistema (MATTEDI, 2007, p. 403).

O totalitarismo tem por cerne a busca incessante por concentração de poder na figura de um chefe ou de uma organização política, coibindo o máximo possível a liberdade das pessoas, suas individualidades. Na visão de Hannah Arendt (2012), a propaganda e o terror são os métodos mais utilizados por esses

movimentos para impor seus valores distorcidos^{†††}. Ademais, depois de impostos se “substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não para assustar o povo [...], mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias” (ARENDR, 2012, p. 474).

Obviamente, os exemplos mais latentes do totalitarismo, um movimento político típico do Século XX^{†††}, são a Alemanha Nazista (1933-1945) e a União Soviética Stalinista (1927-1953^{§§§}). O nazismo e o bolchevismo stalinista demonstraram todos os meios de manipulação e doutrinação das pessoas. Tais movimentos ensejaram guerras, extermínios e destruições (ARENDR, 2012, p. 528).

Segundo esse registro, apercebe-se que o totalitarismo vai de encontro à liberdade, todo o ideário radical e autoritário pregado por esse tipo de movimento não permite que a mínima noção de liberdade tenha meios de coexistir em ambientes totalitários. O senso de coletividade apregoado por estes, transforma os indivíduos em parte de uma estrutura maior que não possibilita o livre-arbítrio, a reflexão. A obediência cega e a disciplina irrestrita transmudam as pessoas em mera massa de manobra, em seres não pensantes, alienados e manipuláveis pelos líderes dos movimentos totalitários (ARENDR, 1999).

Interessante que as bases do totalitarismo se opõem totalmente aos ideais de democracia, de igualdade e de liberdade^{****}. O totalitarismo “[...] faz uma inversão de valores onde a partir da ação e da liberdade do homem é criado um espaço de negação da própria liberdade” (MATTEDI, 2007, p. 404). Dessa forma,

^{†††} Citando a nacionalismo exacerbado, a ideia de superioridade racial de um povo sobre os outros e um belicismo extremado (ARENDR, 2012).

^{†††} Afirma-se isso, pois Hannah Arendt (2012) predispõe que toda a estruturação dos estados europeus desse período trouxe sementes para o desenvolvimento desses regimes de terror, como o imperialismo, o racismo e o antissemitismo, além do já mencionado ufanismo.

^{§§§} O ápice totalitário ocorreu durante o governo de Josef Stálin (1878-1953), decorrente do terror e das perseguições impostas pelo ditador.

^{****} Tais concepções são vistas como “fraqueza” e inúteis para os movimentos totalitários (ARENDR, 1999).

compreende-se que através da alienação e, por mais incrível que pareça da livre vontade das pessoas, o radicalismo promovido pelos movimentos totalitários detém o apoio da sociedade em seu início^{†††}.

Nesse ínterim, importante trazer à baila, o conceito arendtiano de *banalidade do mal*^{††††}, pois ele denota a maneira como as pessoas se deixam levar pelos regimes tirânicos advindos do ideário totalitário e na maneira como os indivíduos parecem perder aspectos referentes à consciência própria e a capacidade de pensar reflexivamente, apenas seguem ordens e acatam tudo o que o governo/partido/movimento demanda (ARENDR, 1999). Sobre isso, Schio (2011, p. 129) explana que

[o] mal banal não tem “raízes”, pois ele é sem profundidade, mas atinge e prejudica as pessoas, que são inocentes, desprotegidas, e sem qualquer motivo. Além disso, Arendt percebeu que tais práticas do mal não carecem de situações, épocas ou causas, pois são passíveis de ocorrer em qualquer tempo e lugar, e pode ser cometido por qualquer pessoa, sem que ela decida, pretenda ou tenha más intenções.

Esse mal banal denotado expõe a facilidade com que as pessoas são manipuladas, independentemente do nível intelectual e educacional. Por isso, demonstra-se significativo fazer um parâmetro do experimento social realizado nos EUA e a formação do totalitarismo, pois a facilidade com que o radicalismo pode se impregnar nos indivíduos é realmente uma possibilidade plausível.

^{†††} Conforme anterior raciocínio, a manipulação através dos meios de comunicação, da propaganda e de discursos “baratos e simplistas” angaria amplo apoio popular (ARENDR, 2012).

^{††††} Conceito exposto na obra *Eichmman em Jerusalém*, na qual Hannah Arendt (1999) esmiúça o julgamento do nazista Adolf Eichmman e percebe que ele era apenas um mero burocrata medíocre que não pensava criticamente em seus atos, apenas seguia ordens de superiores hierárquicos, independentemente de quais ordens fossem.

3 O parâmetro entre o experimento social e o totalitarismo

Num primeiro momento, analisa-se que o “fascismo^{§§§§} assume características diferentes de acordo com o contexto no qual surge” (BARBOSA, 2017, p. 4). O período histórico que denotou o surgimento desses regimes foi marcado por crises econômicas, guerras e radicalização ideológica, marcadamente a rivalidade entre países cujo modelo econômico era conflitante^{*****}.

Ao equiparar a época da realização do experimento social perpetrado pelo professor Jones, antevê-se também a existência de um momento conturbado e marcado por crises, segundo Barbosa (2017, p. 5): “[...] a possível adesão desses alunos seria resultado dos contextos político e social do período estudado, dado ao movimento da contracultura e dos protestos em torno da Guerra do Vietnã (1955-1975)”.

Sendo assim, pode-se analisar na perspectiva de que as pessoas são mais suscetíveis à manipulação e à radicalização, inclusive a aderir ou apoiar movimentos extremados, quanto se encontram em fases de incerteza política, econômica e social. Há um evidente parâmetro entre o surgimento do totalitarismo na Europa e a experiência da *Terceira Onda*: crise social gravíssima^{††††}.

As incertezas nas mentes das pessoas podem suscitar com que essas abdicuem de direitos, de suas próprias convicções e se atrelem a movimentos que pregam o ódio, a destruição e a falta de liberdade (SCHIO, 2011). Nesse aspecto, a facilidade com que o experimento social de Ron Jones foi posto em prática e aceito

^{§§§§} Para clarificar, o Fascismo (Itália), nazismo (Alemanha), falangismo (Espanha) e afins são os regimes totalitários de extrema direita. O maoísmo (China) e o stalinismo (Rússia) são os exemplos máximos do totalitarismo de extrema esquerda (ARENDETT, 2012).

^{*****} Capitalismo versus comunismo.

^{††††} Na Europa advinda da Primeira Guerra Mundial e da Crise de 1929, nos EUA quanto ao embate entre àqueles que lutavam pela ampliação dos direitos civis e os conservadores (BARBOSA, 2017).

amplamente pelos estudantes demonstra que o radicalismo e o autoritarismo podem se propagar rapidamente, inclusive em ambientes abertos e marcados pela liberdade, como no caso da escola nos EUA.

Destarte, o totalitarismo “[...] tem por escopo a separação dos indivíduos uns dos outros (atomização) e a eliminação de sua capacidade de pensamento crítico (raciocínio massificado) para a destruição de seu bem maior e essencial: a liberdade” (MATTEDI, 2007, p. 404). E o que Ron Jones aplicou com suas turmas de ensino médio foi exatamente isso.

Explana-se que ao focar numa disciplina e hierarquia rígida estratificada, na alienação dos jovens, na criação de slogans e propaganda, num policiamento entre os próprios alunos que rememorou a Gestapo^{****}, o professor Jones criou um movimento com todas as características que estruturam as bases formadoras de organizações totalitárias (BARBOSA, 2017).

Outro ângulo a se focar é quanto ao caráter tirânico imposto por Jones aos seus alunos que de bom grado acataram todas as ordens de seu *Führer*, por mais absurdas que fossem. Dessa maneira, convém analisar que o autoritarismo imposto pelo professor e tão bem aceito por seus alunos pode:

[...] acompanhar a formação da personalidade dos indivíduos desde à infância e que determinados elementos podem ser “reativados” na vida adulta e no mundo sociopolítico, seja pela ocorrência de circunstâncias de crise, ansiedade e descontentamento, seja pela “modelagem” desse caráter, pelo seu estímulo ou reforço, como fazem, por exemplo, as ideologias autoritárias que justificam a vazão de atos e comportamentos também autoritários (LINARD, 2017, p. 201 e 202).

^{****} Polícia secreta da Alemanha Nazista que espionava e investigava a vida das pessoas (ARENT, 1999).

Torna-se claro que o experimento social fomentado por Ron Jones na escola de ensino médio em Palo Alto denotou na construção de uma ideologia extremada na consciência dos adolescentes, alunos do professor de história. Todas as frustrações decorrentes das crises em que os EUA passavam naquele momento, além das crises pessoais dos jovens^{§§§§§} auxiliaram também na alienação deles no decorrer do experimento e na desembaraçada forma com quem o professor difundiu suas “ideias” e ordens abusivas e manipulatórias. Na figura carismática e austera de Jones, os estudantes encontravam uma receptividade inexistente em suas vidas sociais, o grupo ultrapassou as barreiras da escola, assim, os jovens se sentiam mais fortes e integrados (LINARD, 2017).

Ademais, vê-se a real possibilidade da ocorrência de novos movimentos totalitários, mesmo em países democráticos e abertos, pois tais movimentos “[...] são possíveis onde quer que existam massas^{*****} que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política” (ARENDDT, 2012, p. 361).

No momento que as massas são conquistadas através de discursos baratos e simplistas, como no caso do experimento social estudado, se torna realmente fácil manipulá-las a bel prazer, como Adolf Hitler, Benito Mussolini⁺⁺⁺⁺⁺ e o professor Ron Jones fizeram com seus seguidores.

Considerações finais

Intuiu-se neste ensaio, relatar a construção de um experimento social que demonstrou que os acontecimentos históricos são realmente cíclicos, inclusive no

^{§§§§§} Sejam elas por problemas familiares, emocionais, de autoestima ou afins (LINARD, 2017).

^{*****} As massas, a população em geral, formam a base de qualquer sociedade, sendo elas definidas pela neutralidade e indiferença política. Dessa forma, mais facilmente manipuláveis (ARENDDT, 2012).

⁺⁺⁺⁺⁺ Respectivamente ditadores da Alemanha Nazista e da Itália Fascista (1922-1943) (ARENDDT, 1999).

que se trata da possibilidade de volta de ideologias nefastas e movimentos radicais que ensejaram o sofrimento de milhões de pessoas.

O experimento *A Terceira Onda* trouxe várias indagações quanto às reais possibilidades da volta de movimento fascistas totalitários. Ademais, mesmo em ambientes acadêmicos, as pessoas podem ser suscetíveis à alienação decorrente das concepções propagadas pelo totalitarismo.

O professor Ron Jones aprendeu amargamente que seu experimento social conseguiu manifestar todo o fanatismo e radicalismo ensejados por movimentos autocráticos e tirânicos advindos do ideário totalitário.

Os estudantes da escola de Jones, jovens membros de uma nação marcada pelo senso de liberdade e democracia, simplesmente “mergulharam” a fundo no experimento, abdicando prontamente de suas individualidades e livre-arbítrio em prol do grupo, do seu líder onipotente, personalizado pela figura do atordoado, pela facilidade e rapidez dos acontecimentos, professor de história de uma escola modelo dos EUA em plena época da contracultura, da luta pela liberdade e da busca pela igualdade para todos.

Ao se analisar os parâmetros que asseveraram o experimento social e a forma como regimes autocráticos abalaram o mundo décadas antes da realização da experiência de Jones, antevê-se que o perigo do totalitarismo ainda existe e pode impregnar-se no âmago de sociedades alquebradas pelas mais variadas crises, sejam elas econômicas, sociais ou bélicas.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARBOSA, Caroline de Alencar. **Entre slogans, símbolos e disciplina: “the third wave” e o ressurgimento do fascismo na escola (1967-1968)**. III Seminário internacional história do tempo presente, UDESC/SC, 2017. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/620/388>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

JONES, Ron. **The third wave**. 2014. Disponível em: <http://www.thewavehome.com/1976_The-Third-Wave_story.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LINARD, Danilo. **O fascínio do fascismo e as seduções do autoritarismo nos filmes “A Onda” (2008) e “Detenção (2010)**. Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia, Morrinhos/GO, v. 8, n. 2, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/5013>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MATTEDI, Milton Carlos Rocha. **Liberdade e totalitarismo: os movimentos totalitários modernos e o estado de exceção como seu instrumento**. Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VIII, Nº 10 - Junho de 2007. Disponível em: <<http://www.uniflu.edu.br/arquivos/Revistas/Revista10/Discente/MiltonCarlos.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: o mal banal e o julgar**. Revista Veritas, v. 56, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/9297>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

THE WAVE HOME. Disponível em: <<http://www.thewavehome.com/>> . Acesso em: 11 dez. 2018.



A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: POLÍTICA, MULHERES E DIREITOS HUMANOS

Cláudia Alves dos Santos*

Resumo: Propor, atualmente, uma educação emancipatória com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos torna-se mais complexa frente ao crescimento dos conservadorismos no país. No entanto, não promover essas discussões nos ambientes escolares é colaborar para o aumento de violências contra grupos não hegemônicos. O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência de um projeto de ensino, desenvolvida no Instituto Federal Farroupilha, cuja temática envolveu a participação feminina na política brasileira. De acordo com informações do IBGE, em 2017 o Brasil estava na 152ª posição no ranking de presença de mulheres ocupando cargos eletivos num grupo de 190 países. Concordando com Benevides (2000) em relação à importância de uma educação em Direitos Humanos como parte de um processo de mudanças culturais, é preciso educar adolescentes numa perspectiva mais igualitária de poder nas decisões do país. Os resultados dessa experiência, realizada em 2017, podem ser considerados exitosos, pois os participantes do projeto continuam difundindo as ideias apreendidas e o projeto corresponde aos princípios norteadores dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Educação. Representação política. Mulheres.

THE EXPERIENCE OF A PROJECT IN THE FARROUPILHA FEDERAL INSTITUTE: POLITICS, WOMEN AND HUMAN RIGHTS

Abstract: Propose, nowadays, an emancipatory education related to Human Rights becomes more complex in the face of the growth of conservatism in the country. However, not to promote such discussions in school settings is to

* Mestre em Geografia. Professora de Geografia do Instituto Federal Farroupilha. E-mail: claudia.santos@iffarroupilha.edu.br

collaborate to the increase of violence against non-hegemonic groups. This article aims to present an experience of a teaching project, developed in the Institute Federal Farroupilha, whose theme involves the participation of women in Brazilian politics. According to information from the IBGE, in 2017 Brazil was in 152nd position in the ranking of women attending elected positions in a group of 190 countries. Agreeing with Benevides (2000) on the importance of Human Rights education as part of a process of cultural change, it is necessary educate adolescents in a more equal perspective of power in the country's decisions. The results of this experiment, carried out in 2017, can be successful considered because the participants of the project continue spread the ideas learned and the project corresponds to the guiding principles of the Institutos Federais

Keywords: Education. Political representation. Women.

Introdução

Os Institutos Federais no Brasil surgiram, no ano de 2008, com uma proposta diferenciada de educação técnica e tecnológica, tendo como um dos princípios norteadores a ideia de que uma “formação humana cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, E, 2011, p.16). A partir desse princípio, as discussões sobre os direitos humanos permeiam toda a formação do projeto político pedagógico, bem como os planos de desenvolvimentos institucionais, os currículos e as ações educativas dessas instituições.

O Instituto Federal Farroupilha, seguindo a proposta de uma educação emancipatória e cidadã, apresenta em seu plano de desenvolvimento institucional os princípios norteadores das ações inclusivas e destaca a implementação de uma Política de Ações Inclusivas com a formação de núcleos em todos os campi. Estes são: Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). A partir dessa Política de Ações Inclusivas, o Instituto garante uma porcentagem do seu orçamento voltado para

as ações de núcleos e reserva em todos os editais de fomento de extensão, pesquisa e ensino, 10% de suas vagas a projetos cujo foco esteja nas políticas inclusivas, afirmativas, de gênero e /ou sustentabilidade social. (PDI 2014-2018).

No ano de 2015, após algumas aulas de Geografia sobre taxas de fecundidade e emancipação feminina no campus Santo Augusto, um grupo de estudantes (meninas) do Curso Técnico em Agropecuária do ensino médio começou a questionar a ausência de debates como aqueles nas salas de aula. Pensando dessa forma, solicitaram, se possível, um projeto que abarcasse a temática dos machismos cotidianos.

O Instituto apresenta, além das construções de projetos de pesquisa e extensão, a elaboração de projetos de ensino. São projetos essencialmente voltados ao público dos cursos técnicos integrados do Ensino Médio, cujo objetivo é proporcionar conteúdos, debates mais aprofundados de interesses e/ou dificuldades dos/das estudantes. Assim, no ano de 2016 surgiu a primeira experiência de um grupo de estudos sobre as teorias feministas no campus Santo Augusto. O grupo se fez presente nesse campus nos anos de 2016 e 2017, mas com a remoção da professora, coordenadora do projeto, atualmente esse funciona no campus São Vicente do Sul.

A experiência que proporcionou uma reflexão sobre Educação, Direitos Humanos e Inclusão aconteceu no ano de 2017 quando as/os estudantes se questionaram ao final do ano como reverter às situações de violência e exclusão de mulheres no Brasil. Algumas delas e alguns deles entenderam que um dos caminhos seria a participação das mulheres na política brasileira. Desse modo, como proposta de estudos para aquele ano, um novo projeto foi elaborado e intitulado “Pesquisando e refletindo sobre as mulheres na política brasileira: um enfoque à região noroeste do Rio Grande do Sul”. O presente artigo terá como proposta apresentar essa experiência realizada com adolescentes no ano de 2017, no Instituto Federal Farroupilha – campus Santo Augusto.

1 Lugar de mulher é onde ela quiser! Será?

Uma das frases mais usadas nas ações dos movimentos feministas é “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Sabe-se que isso é mais um incentivo aos grupos para ocupar espaços do que a realidade vivenciada pelas mulheres no/do Brasil. Ao analisar, por exemplo, a presença das mulheres na política, é notável a sua pequena participação nas decisões políticas dos países, em especial no Brasil. Segundo as Estatísticas de Gênero, publicadas pelo IBGE em dezembro de 2017, o Brasil ocupava a 152ª posição no ranking de presença de mulheres em cargos eletivos, num grupo de 190 países. Ou seja, esse dado que demonstra a relação do total de parlamentares homens e mulheres no nosso país, já indica como as condições de participação feminina ainda são restritas. De acordo com Pinto (2009), é “muito mais provável que as demandas por direitos das mulheres sejam defendidas por mulheres do que ”. (p.18). Além disso, Tiburi (2017) afirma que

No geral, vemos que a violência contra as mulheres continua a crescer, enquanto seu lugar no parlamento continua a diminuir. Para mim, a maior questão a ser enfrentada pelas mulheres é justamente a sua irrepresentabilidade na política. Fosse diferente, fosse mais significativa até, e teríamos outra sociedade (p.01)

Em relação às questões concretas e atuais que contribuem para restringir a presença de mulheres nas discussões políticas, cabe salientar a dupla jornada vivenciada pela grande maioria das brasileiras e as rendas salariais menores do que a dos homens, como atestam os dados do estudo *Retrato das desigualdades de gênero e raça* desenvolvidos pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) em 2017. É preciso lembrar que para se fazer política torna-se necessário tempo e dinheiro, e as mulheres brasileiras já entram nesse processo em grande desvantagem.

Outro ponto pertinente a esse debate, sem dúvidas, é o caráter histórico de negação às mulheres em relação aos direitos de cidadania e voto. O primeiro país a conceder às mulheres a possibilidade de sufrágio foi a Nova Zelândia em 1893. No Brasil as mulheres asseguraram essa conquista em 1932 parcialmente, pois apenas mulheres casadas, com autorização dos maridos, e viúvas e solteiras que tivessem renda própria, poderiam exercer o direito básico para o pleno exercício da cidadania. Em 1934, o Código Eleitoral eliminou tais restrições, porém, o voto ainda não era obrigatório para as mulheres. A obrigatoriedade do voto para todas as brasileiras aconteceu em 1946 (BARANOV e MELLO, 2014).

Ao refletir sobre esse processo histórico, é preciso lembrar que as mulheres, desde o século XIX, já lutavam pelo direito ao voto. Essas movimentações ocorreram na Inglaterra e depois foram se espalhando pelo mundo. No Brasil, desde a década de 1920, tínhamos também essas reivindicações. No ano de 1922, uma estudante de Direito, Regina Cecilia Maria Diva Nolf Nazário, tentou se alistar para participar das eleições e se baseou no artigo 70 da Constituição de 1891, o qual não deixava claro a não participação de mulheres, porém seu pedido foi negado. Os argumentos utilizados pelo juiz consideravam as mulheres não capazes socialmente para o exercício do voto, e explicitaram que palavras tais como “cidadão brasileiro”, presentes na Constituição, eram membros masculinos da nação.

A questão da cidadania no Brasil é algo que está presente no senso comum como se todos tivessem os mesmos direitos. Porém, como bem explicitado por Santos (2007), nos países subdesenvolvidos, de um modo geral, há cidadãos de diversas classes e no nosso país essa situação ocorre devido aos

(...) processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um

regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar de cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 2007, p.25).

Santos (2007) não propõe apenas análises deterministas sobre a ideia de cidadanias no Brasil, pois acredita no processo de aprendizagem dessas construções cidadãs. Nesse sentido, destacamos a importância de se trabalhar na educação básica temáticas relacionadas, por exemplo, à presença das mulheres ocupando cargos eletivos. A partir de temas como este é possível construir cidadanias menos mutiladas.

2 Os estudos no grupo e o desenvolvimento das atividades

As atividades do grupo começaram no mês de março com demandas institucionais relacionadas ao “Dia Internacional da Mulher”. Seus integrantes haviam ganhado destaque na escola e eram convidados a realizarem debates sobre temas relacionados às situações das mulheres na contemporaneidade. Portanto, a discussão do novo projeto com leituras e análises de artigos científicos, dados e documentários, começaram na metade desse mês e o primeiro debate proposto por uma das participantes foi a discussão sobre a “Legalização do Aborto”. Havia um entendimento entre alguns membros, inclusive pela coordenadora, que essa temática ficava muito relacionado ao campo da moral, da religiosidade e do individual e que, sim, era preciso retomar o tema. E o desconforto de algumas meninas era nítido durante o processo de explanação dos dados, ao ponto de algumas desistirem por questões religiosas e familiares a participar do grupo durante o ano. Mas, já sabíamos que a dinâmica de um grupo

de estudos é bem complexa entre adolescentes, principalmente quando existe a leitura de artigos científicos.

Os artigos lidos durante o ano foram os da professora Celi Regina Jardim Pinto, intitulados “Feminismo, História e Poder”, e “Uma mulher ‘recatada’: a deputada Suely de Oliveira (1950-1974)”, além de quatro capítulos do livro “Mulheres no Poder”. Entre as atividades do grupo também podemos destacar a pesquisa inicial acerca da presença das mulheres na política até 1970; a leitura sobre a legislação que estabeleceu cotas para mulheres em partidos políticos; a discussão sobre o surgimento do Partido da Mulher Brasileira (PMB) em 2008, e a exibição dos documentários *She's Beautiful When She's Angry* e *Lute como uma menina*. Por fim, duas bolsistas buscaram identificar a quantidade de prefeitas eleitas no Rio Grande do Sul a partir de informações do Tribunal Superior Eleitoral, levantando dados relacionados à representação das mulheres nos diversos cargos eletivos e acompanhando as notícias relacionadas à única presidenta do Brasil: Dilma Rousseff.

Além da fundamentação teórica, os participantes desenvolveram atividades práticas, tais como a realização de entrevistas com as vereadoras dos seus municípios. As perguntas foram elaboradas pelo grupo de estudo, buscando identificar projetos dessas vereadoras em relação às problemáticas das mulheres. Entre outros temas abordados estavam: o conhecimento sobre dados de violência de gênero, o cumprimento da lei 12.034 de 2009, as motivações das mesmas para entrarem no âmbito político e se elas sabiam o que era o feminismo e/ou se considerarem como tal. No total seriam sete entrevistas, mas duas vereadoras não responderam às perguntas. O objetivo da realização das entrevistas no grupo não buscava apontar elementos científicos quantitativos, mas, sim, de apresentar aos que participavam do grupo os primeiros contatos com as realidades de uma vida na/da política. Pode-se dizer que esses e essas estudantes estavam aprendendo a exercer suas cidadanias e criando novas formas de compreensão

da política brasileira, afinal, conforme Maria Victoria Benevides (2000), uma das propostas da Educação em Direitos Humanos é a mudança cultural. O exercício e os resultados das entrevistas os/as fizeram entender que a democracia representativa precisava e precisa também ser participativa.

Dentre as situações que deixaram as/os estudantes bastante reflexivos e perplexos foram as negativas explícitas e implícitas de algumas vereadoras para a realização das entrevistas, a solicitação por escrito das perguntas, o total desconhecimento de quatro vereadores sobre a lei 12.034 de 2009 e a falta de conhecimento das cinco entrevistadas dos dados de violências contra mulheres em suas cidades*.

Em relação à negativa explícita de uma vereadora, as/os participantes concluiriam que essa situação jamais poderia ter existido. Como pessoa pública e eleita para um cargo público, a vereadora em questão deveria responder a esses tipos de entrevistas escolares. Outra vereadora não se negou a dar a entrevista, mas nunca encontrava horários para atender uma das estudantes. Ou seja, na concepção dessa estudante responsável pela entrevista a vereadora ficava a “enrolando” para não responder às questões. A estratégia, então, utilizada pelos e pelos alunos foi traçar um perfil dessas duas vereadoras através de dados disponíveis no Tribunal Superior Eleitoral e suas páginas em redes sociais. Através disso, elas e eles puderam cruzar com dados mais gerais sobre o perfil das vereadoras no Rio Grande do Sul.

Ainda sobre essa temática de se ter acesso ou não às vereadoras, os/as estudantes também não gostaram de saber que duas vereadoras, as quais responderam prontamente às entrevistas, só responderam com agilidade devido à influência da irmã de um dos estudantes. Elas/eles perceberam claramente que apenas com os ofícios produzidos pelo projeto de ensino, solicitando a

* As cidades das vereadoras entrevistadas foram: Crissiumal, São Martinho, Tenente Portela e Chiapetta.

participação delas, as entrevistas demoravam para ser agendadas ou não aconteciam.

Um dos casos considerados mais inusitados foi a entrevista de uma vereadora que solicitou as questões antes da gravação, e no dia estava com todas as respostas prontas por escrito. Enquanto a estudante realizava as perguntas, a vereadora ia lendo as respostas. A aluna, para não gerar nenhum tipo de constrangimento, não fez perguntas além das previstas, mas, ao final, depois que se desligou o gravador, a partir da pergunta “o que era uma mulher feminista?” a vereadora demonstrou que tem algumas feministas que são “daquelas”. Demonstrando assim, aquele senso comum de redes sociais sobre o movimento feminista.

Já sobre a temática da Lei 12.034 de 2009 os/ as estudantes perceberam que o desconhecimento das quatro vereadoras em relação a essa lei, levava ao que se conhece no Brasil de campanhas femininas de fachadas ou campanhas de “laranjas”. Ou seja, as mulheres são usadas para cumprir as cotas, mas no final não são eleitas ou não apresentam muita experiência com a política. O grupo buscou dados sobre as candidaturas das vereadoras no Brasil no TSE e identificou que uma em cada oito vereadoras, no ano de 2016, não recebeu nenhum voto.

Além disso, as entrevistas das vereadoras indicaram uma informação importante: ao participar da política muitas mulheres são julgadas por “largar a família” e/ou não aguentarem as duplas/ triplas jornadas de trabalho. O grupo, antes mesmo de começar as entrevistas, já possuía uma noção sobre estes obstáculos, principalmente em cidades dos interiores, pois a pressão sobre o cuidado da família sempre recai para as mulheres nesses contextos mais conservadores de constituições familiares.

A situação sobre a falta de conhecimento dos dados reais de violência contra as mulheres entre as vereadoras deixou as/os estudantes bem preocupados. O questionamento principal dos e das participantes do grupo foi:

como aquelas vereadoras poderiam escrever projetos, reivindicar direitos, propor ações se não sabiam os dados reais? Elas reconheciam a existência dos casos, mas não tinham noções quantitativas, além de não terem produzido nenhum projeto de lei relacionado a essa temática. Uma das vereadoras, no entanto, durante a entrevista chegou a dizer que no seu município não havia muitos casos e a estudante-entrevistadora discordou dessa fala (algo que não poderia ter acontecido durante o processo) retomando a pergunta. Nesse processo, a estudante afirmou a existência de violência contra as mulheres na cidade, mas que provavelmente elas não denunciavam os seus parceiros por ineficiência da lei. A vereadora em questão, bem experiente em relação a essas situações de “saias justas”, retomou a discussão e disse que isso realmente poderia ser a realidade, pois quando foi secretária da saúde do município, diversas mulheres a procuravam e relatavam casos de violência doméstica relacionadas ao uso de bebidas alcoólicas por parte dos seus maridos. Segundo a entrevistada, ela fazia o encaminhamento dessas mulheres em situação de violência para órgãos responsáveis na área da saúde. Esses encaminhamentos, para o grupo, foram considerados importantes também, mas o incentivo a um boletim de ocorrência seria imprescindível.

Por fim, em relação à pergunta: “O que é para senhora uma mulher feminista?” houve respostas interessantes, como: “ser independente”, “poder falar, participar”, “ser respeitada”, “ter auto estima”, “ocupar seu espaço”. Essas frases realmente demonstraram características de mulheres feministas, porém, é preciso ressaltar que o movimento é muito mais complexo e tem diversas pautas e vertentes. Também foi perguntado às vereadoras se elas se consideravam feministas e nenhuma delas se identificou como uma mulher feminista, porém, uma delas fez um apelo para as mulheres começarem a participar dos espaços políticos.

Os estudos do grupo no campus Santo Augusto finalizaram no ano de 2018 com uma apresentação para todas servidoras, todos servidores e todas e todos estudantes no auditório da instituição. Após a remoção da professora-coordenadora para o campus São Vicente do Sul, o grupo continua, porém, com outra dinâmica e outros temas. No entanto, os estudantes que participaram diretamente e indiretamente do grupo em Santo Augusto não perderam contato com a coordenadora do projeto, e este contato vem sendo considerado bem importante para avaliar as reais mudanças de perspectivas dos participantes, bem como validar um processo educativo em direitos humanos. Nesse ano de 2019, o projeto completa quatro anos no Instituto Federal Farroupilha, e acredita-se que este é importante para a instituição pelo fato de nunca ter sido impedido, e por sempre ter recebido financiamentos para a viabilização de bolsistas e materiais/deslocamentos para intervenções nos espaços intra e extraescolares.

Considerações finais

Pensar em um processo educativo em direitos humanos é superar, assim como nos lembra Benevides (2007), a ideia de que esses direitos se reduzem às liberdades individuais. Essa autora aponta que os liberais vinculados a essa crença só aceitam direitos políticos e civis relacionados à ideia de propriedade, porém não aceitam a legitimidade da reivindicação, em nome dos direitos humanos, dos direitos econômicos e sociais, a serem utilizados individual ou coletivamente (BENEVIDES,2007, p.2-3). Quando um grupo de adolescentes começa a discutir sobre a presença das mulheres nos espaços de poder e de decisão de um país, as situações relacionadas ao coletivo começam a ser questionados e ampliam a escala do individual. Ao final do projeto, no campus Santo Augusto, cinco estudantes resolveram compartilhar com o público, o qual estava assistindo os resultados dos trabalhos no auditório da escola, no mês de março de 2018, suas

experiências. Dentre os relatos compartilhados, a principal ideia de que política não faz parte da vida foi totalmente desconstruída. Uma das estudantes, hoje estudante de Biomedicina na UFPEL, esclareceu de que na sua família a ideia da política estava sempre ligado à corrupção, a “sujeira” e que mulheres jamais poderiam participar. Após os estudos no grupo, ela decidiu que assumiria a liderança da turma e faria valer a ideia de que as mulheres precisam ocupar também as representações estudantis. Assim, durante o ano de 2018, ela publicou em um jornal local um artigo, intitulado *Que nada nos limite*. Nesse artigo apresentou dados do TSE e discutiu a importância da mulher na política para a reivindicação de direitos.

É relevante salientar que duas das participantes escolheram profissões que poderão futuramente trabalhar diretamente com temáticas de proteção às mulheres, como Serviço Social e Educação Especial. Um dos meninos descobriu durante o processo do projeto o quanto a sua família limitava sua irmã de estudar e como ele reproduzia essas ações sem questionamentos. Outra, que compartilhou sua experiência, destacou que os estudos no grupo possibilitaram a compreensão de certas vivências e encontros de cotidianos machistas, mesmo vivenciando ainda muitas limitações pessoais que a impedem de questionar padrões reproduzidos em seus contextos profissionais.

Além desses participantes, os outros e outras estudantes vão sair da instituição nesse ano de 2019, porém, um fato interessante é que estes fazem parte da composição do grêmio estudantil no campus Santo Augusto e buscam propor discussões relacionadas às minorias na escola. Um dos exemplos dessas ações foi a distribuição de cartazes na escola após o assassinato da vereadora Marielle Franco. Nesses cartazes havia explicações sobre quem foi Marielle, quais foram as suas ações e dados não esclarecidos do seu assassinato. Além disso, a “página” dessa chapa, presente em uma rede social - o *Facebook* - e intitulada “Voz a Todos” tem reflexões sobre dados de violência contra as mulheres.

No contexto atual brasileiro, propor discussões como essas para adolescentes é considerado um desafio diante o conservadorismo crescente e do aumento cada vez maior de violências contra as mulheres[†]. No entanto, não propor as análises, não refletir sobre tais temáticas na área educacional, particularmente, pode ser uma limitação profissional de não enfrentamento. Trabalhar temáticas relacionadas aos Direitos Humanos significa basicamente que se quer outra sociedade e outros valores diferentes da atual (BENEVIDES, 2000, p.03)

Portanto, esses serão caminhos viáveis no âmbito do Instituto Federal Farroupilha que explicitam, como dito anteriormente, em seu plano de desenvolvimento institucional uma preocupação de uma educação não só de qualidade, mas também emancipatória.

Referências

BARANOV, T; MELLO, J. **A conquista do voto feminino**, em 1932. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/historia/a-conquista-do-voto-feminino-em-1932>> Acesso em: 05 mar. 2019.

BENEVIDES.M, V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Disponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Lei 12.034, DE 29 DE SETEMBRO DE 2009, Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

[†] Um estudo será publicado pelo Ministério da Saúde que cruza dados de óbitos de mulheres assassinadas e seus registros na polícia. Porém, informações preliminares podem ser verificadas no site: <<https://apublica.org/2019/02/mulheres-vitimas-de-agressoes-anteriores-tem-151-vezes-mais-chance-de-morrer-por-homicidio-ou-suicidio/>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTAÍSTICAS (IBGE). Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª edição. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201481613481811plano_d_e_desenvolvimento_institucional_2014-2018.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MÜHLEN, V, V. **Que nada nos limite**. O Celeiro, Santo Augusto, 18 maio. 2018. Caderno Colunas, p. 10.

FERRAZ, Rubem Gomes. **Teoria estatal**. Correio Braziliense, Brasília, 16 nov. 1998. Caderno Direito & Justiça, p. 3.

PACHECO, E. PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo. Editora Moderna, 2011.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. In: **Rev. Sociol. Polit.** vol.18 no.36. Curitiba Jun. 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Desenvolvimento Humano Além das Médias**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7ª edição. São Paulo: Ed. Nobel, 2007.

SILVEIRA, D. **Em ranking de 190 países sobre presença feminina em parlamentos, Brasil ocupa a 152ª posição**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/em-ranking-de-190-paises-sobre-presenca-feminina-em-parlamentos-brasil-ocupa-a-152-posicao.html>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

TIBURI, M. **Um grande despertar feminista está sendo produzido**. Disponível em: <<http://catarinas.info/um-grande-despertar-feminista-esta-sendo-produzido-diz-marcia-tiburi>>. Acesso: 05 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O QUE CABE DENTRO DA CAIXA?

Bárbara Bassotto*

Elsbeth Léia Spode Becker**

Resumo: O artigo propõe refletir sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM) e dos campos de experiências da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017)*, buscando fazer um paralelo entre as IM e os campos de experiência que o documento apresenta para a Educação Infantil. A reflexão está embasada em uma atividade realizada com 18 crianças de uma Turma de Pré-Escola - B1 e sua professora. A atividade escolhida foi proporcionada a partir da contação de histórias “O que cabe dentro de uma caixa?”†. A partir da atividade pôde-se inferir que a professora regente da turma possibilitou o desenvolvimento da Inteligência Lógico-Matemática e de habilidades operatórias como confrontar, identificar, comparar e calcular. As crianças participantes adquiriram uma razoável noção sobre conceitos de quantidade e nos campos da experiência “Traços, sons, cores e formas” oportunizou a vivência com várias formas de expressão e linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inteligência Lógico-Matemática. História Infantil.

* Mestrado em Ensino de Humanidade e Linguagens. Universidade Franciscana - UFN. E-mail: barbassotto@yahoo.com.br

** Mestrado em Ensino de Humanidade e Linguagens. Universidade Franciscana - UFN. E-mail: elsbeth.geo@gmail.com

*É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. 22/12/2017

† Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=livro+o+homem+que+amava+caixas&rlz=1C1CHZL_pt-

WHAT HAPPENS WITHIN THE BOX?

Abstract: The article proposes to reflect on the importance of Early Childhood Education for the development of Multiple Intelligences (IM) and the fields of experience of the National Curricular Common Base - BNCC (BRAZIL, 2017), seeking to make a parallel between IM and experience that the document presents for Early Childhood Education. The reflection is based on an activity carried out with 18 children of a Class of Pre-School - B1 and its teacher. The chosen activity was provided from the storytelling "What fits inside a box?". From the activity it was possible to infer that the regent teacher of the class enabled the development of Logical-Mathematical Intelligence and operative skills such as confronting, identifying, comparing and calculating. Participating children have acquired a reasonable notion of quantity concepts. Participating children acquired a reasonable notion of quantity concepts and in the fields of the "Traces, sounds, colors and shapes" experiment, they offered their experience with various forms of expression and languages, creating their own artistic or cultural productions

Keywords: Early Childhood Education. Logical-Mathematical Intelligence. Childish story.

Introdução

A teoria das Inteligências Múltiplas (IM) refere-se à inteligência como sendo um “potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (GARDNER, 2001, p. 47).

O professor e psicólogo norte-americano Howard Gardner[‡] desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e defende que a inteligência não podia ser considerada como estagnada e passível de ser medida quantitativamente. Na prática cotidiana, na sala de aula, sabe-se que a Educação Infantil é espaço para o desenvolvimento e valorização das IM, porém este relato oportuniza um olhar

[‡]Howard Gardner nasceu em 11 de julho de 1943. É um psicólogo cognitivo e educacional estado-unidense, ligado à Universidade de Harvard e conhecido em especial pela sua teoria das Inteligências Múltiplas.

para a contação de histórias trazendo uma contribuição para com a valorização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além da discussão de práticas pedagógicas que venham despertar essas inteligências.

Conceber ou tratar as inteligências como matrizes de conhecimento é pensá-las como sistema de cultura com características próprias que constituem e instituem mundos sociais na contemporaneidade. É estudá-las e analisá-las como formas/mecanismos de ensino e aprendizagem (ações, ideias, objetos produções, expressões) que se tornam significativos e contextualizados no universo de quem aprende e de quem ensina e vice-versa. Assim, buscar compreender as inteligências das crianças de nosso tempo pode abrir caminho para entender a sociedade em que vivemos, suas contradições, seus conflitos, seus dilemas e, sobretudo, seus medos, esperanças e utopias.

Não cabe mais discutir o fenômeno ensino e aprendizagem sem levar em consideração a complexidade das relações que ele articula com outras instâncias de interação, comunicação e manifestação, sem levar em conta a influência e o impacto que as inteligências exercem sobre a identidade, a subjetividade, ou seja, sobre a vida das crianças.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir e discutir a importância que tem a Educação Infantil para o desenvolvimento das IM à medida que se contrapõe ao pensamento cartesiano de que a inteligência humana era única, fechada e repetitiva. E, a partir disso, as inteligências, como artefatos educativos, podem articular informações, significados e valores que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as crianças a se posicionar em relação a ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem.

Morin (1999) afirma que “a inteligência não deve separar o complexo do mundo”, em razão desta fragmentação. A Educação Infantil tem um papel muito importante, pois as atividades desenvolvidas têm um papel significativo a medida

em que partem do contexto das crianças. Essas atividades possibilitam a compreensão e a reflexão.

Para Morin (1999), o conhecimento só é conhecimento enquanto organização e relacionado com as informações e inserido no contexto destas. A apropriação do conhecimento acontece quando existe um forte vínculo afetivo com o conhecimento. Para que isso aconteça, faz-se importante atentar para as competências. Essas podem ser entendidas como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação.

Cabe a Educação Infantil não só discutir a concepção de educar e cuidar, o que por muitos anos foi a meta que contemplava a Educação Infantil, onde essa dedicava-se apenas ao ato de cuidar pelo cuidar. Discute-se, portanto, a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das IM e o professor terá destaque com ênfase na concepção de promover a educação da criança por meio de atividades que possam ser consideradas de suas histórias, sua família, seus colegas, com quem convive, tanto na instituição como em casa.

Assim, neste artigo, procura-se evidenciar as IM a partir das observações e análises na prática pedagógica da professora da turma de Pré-Escola B1. Como salienta Armstrong (2001, p. 11), “que as implicações da teoria das inteligências múltiplas vão além das instruções da sala de aula”. Fazer despertar no educando essas inteligências exige tanto da escola como do educador uma mudança que torna-se fundamental na contemporaneidade e proporciona à criança o direito de viver novas experiências.

A decorrer da reflexão objetivou-se trazer as discussões acerca da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017)[§], buscando fazer um paralelo entre as IM e os campos de experiência que o documento apresenta para a Educação Infantil.

[§]É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. 22/12/2017

Desta forma, o artigo propõe refletir sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM) e dos campos de experiências da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), buscando fazer um paralelo entre as IM e os campos de experiência que o documento apresenta para a Educação Infantil.

1 A Teoria das Inteligências Múltiplas, a Inteligência Lógico-Matemática e Campos de Experiência da BNCC

A palavra “inteligência” tem sua origem na junção de duas palavras latinas: *inter*= entre e *eligerre*= escolher. Em seu sentido mais amplo, significa a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho (HOUAISS, 2009, p. 1094). Para Antunes (2018, p. 11), “a formação de ideias, o juízo e o raciocínio são frequentemente apontados como atos essenciais à inteligência”.

Segundo Gardner (2001), o conceito de inteligência é a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural. E o homem limitado e restrito do início do século XX é substituído pela ciência do nascer do século XXI por um novo homem, múltiplo, holístico, ilimitado na capacidade de expansão de seu cérebro. Alguém capaz de superar os desafios dessa sociedade.

As inteligências são formulações conceituais dos estudos dos processamentos do cérebro e, nesse sentido, a psicologia experimental** realiza estudos com o objetivo de observar externa e internamente o comportamento de determinada variável por meio de testes. Sob esse aspecto, a observação interna é relevante pois apresenta dados referentes ao funcionamento da mente

** O objeto da psicologia experimental é o comportamento observável, a fim de testar modelos e teorias matemáticas sobre diversos aspectos do mesmo: prestar atenção, perceber, recordar, aprender, decidir, reagir emocionalmente e interagir.

humana. O estudo da memória é importante pelo fato de variar de pessoa para pessoa como um indivíduo possui uma capacidade de gravar palavras, entretanto não apresenta a mesma para os números. Esse tipo de critério diz respeito a estudos dos indivíduos que conseguem realizar algo complexo em determinada área do conhecimento e nas demais tem desempenho pouco satisfatório. Sob esse aspecto Gardner (1994, 2001), ressalta que as pessoas possuem talentos ou aptidões variadas, ou seja, certos indivíduos apresentam habilidades musicais, outras de expressão corporal (dança), além de facilidades e dificuldades em algumas situações. Assim, propõe em um primeiro momento, baseadas em seus testes (critérios), que o ser humano possui sete tipos de inteligências. São elas: 1) Inteligência Linguística; 2) Inteligência Musical; 3) Inteligência Lógico-Matemática; 4) Inteligência Espacial; 5) Inteligência Corporal-Cinestésica; e 6) Inteligências Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal). Gardner altera sua lista de inteligências, em 1996, considerando como a oitava inteligência os conhecimentos naturais (Inteligência Naturalista). Algumas dessas inteligências podem ser observadas a partir das disposições biológicas do indivíduo, especificamente, no que se refere às capacidades perceptivas que são dispostas no cérebro. Elas são justificadas dentro de condições neurais e culturais, mas outras só podem ser explicadas, ainda, a partir de elementos culturais e do que valorizamos socialmente. A seguir serão apresentadas todas as inteligências citadas, suas principais características e como desenvolvê-las. Muitas dessas características explicam, mais uma vez, a importância da Educação Infantil e da sociabilidade promovida pelas diferentes experiências oportunizadas na Educação Infantil. Paulo Freire (1997) já dizia que é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente, precedida de uma leitura da vida e do mundo ao redor.

Para a atividade evidenciada neste artigo destaca-se a Inteligência Lógico-Matemática. É um tipo de inteligência que se revela na capacidade mental do humano de guardar na sua memória, informações de representações de

quantidade e de aplicar essas informações no cotidiano, resolvendo problemas. A inteligência matemática é um potencial que revela a capacidade do indivíduo de criar soluções factíveis, com base em representações numéricas. Essas “soluções são rapidamente formuladas pela mente e apresentam coerência antes mesmo de serem representadas materialmente (GARDNER, 1995, p. 25). Isso quer dizer que o indivíduo resolve o problema sem necessitar de contato material, ele reflete e formula a solução representando-a numericamente em sua mente, depois que alcançou a resposta é que ele registra isso materialmente.

O estímulo a essa forma de inteligência encontra-se fundamentada nos estudos de Piaget (1970) que, segundo sua concepção, o entendimento lógico matemático deriva inicialmente, das ações das crianças sobre o mundo quando essa interage ainda no berço explora suas chupetas, seus chocalhos, seus brinquedos, para em seguida, formar expectativas sobre como esses objetos vão se comportar em outras circunstâncias. É notado que, em alguns casos, a inteligência lógico-matemática aparece muito elevada e o indivíduo, mesmo sem estímulos adequados, pode fazê-la brilhar, mas mais evidente ainda é que os pais ou a escola que saibam como estimulá-la obterão resultados bem mais significativos do que impor a matemática como um apenas um desafio.

1.1 Os campos de experiência da BNCC

Após a implantação da BNCC (BRASIL, 2017) a aprendizagem na educação infantil dar-se-á através dos campos de experiência, se antes o ensino acontecia baseado no triple cuidar, brincar e educar a nova base traz como os direitos de aprendizagens e desenvolvimento do conviver, do brincar, do participar, explorar, do expressar e do conhecer. Esta considera que, a Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras segurando-lhes os direitos de conviver, brincar,

participar, explorar, expressar-se e conhecer-se a educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos do ensino e aprendizagens.

A BNCC (BRASIL, 2017), assegura que: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017. p. 38).

Segundo Bassotto; Becker (2018), consideram que a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e os cinco campos de experiências em que se organiza a BNCC (2017) estão relacionados aos saberes e conhecimentos do cotidiano das crianças e, segundo, o documento, o desenvolvimento destes campos traz grandes benefícios aos pequenos. Assim, é importante destacar, brevemente, os cinco campos de experiências.

O primeiro campo de experiências, “O eu, o outro e o nós”, ressalta que o convívio com outras crianças e com adultos leva os pequenos a constituírem um modo próprio de agir, sentir e pensar, descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Ao mesmo tempo, elas constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

O segundo campo, “Corpo, gestos e movimentos”, destaca a importância do corpo, que permite que, meio dos sentidos, gestos e movimentos, as crianças explorem o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno. Estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

O terceiro campo, “Traços, sons, cores e formas”, recomenda o contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano da escola e isso possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar várias formas de expressão e linguagens. Com base nessas experiências, elas se

expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais.

O quarto, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, caracteriza-se como um importante campo para promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral. Pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas e em múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

O quinto campo, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, menciona que as crianças vivem inseridas em espaços e tempos diferentes e sempre procuram se situar, seja em ruas ou em saber o que é dia ou noite, ontem ou amanhã. Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico, como seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas e as transformações da natureza, e no mundo sociocultural, com as relações de parentesco e sociais com as pessoas que conhece.

1.2 O que cabe dentro da caixa?

A contação de histórias, ao reunir a magia das palavras, educa e desenvolve a sensibilidade das crianças, enriquecendo suas experiências pessoais, familiares, escolares e de cidadania. A reflexão descrita neste artigo está embasada em uma atividade realizada com 18 crianças de uma Turma de Pré-Escola - B1 e sua professora. A atividade escolhida foi proporcionada a partir da contação de histórias “O que cabe dentro de uma caixa?”

As histórias infantis exercem grande influência no imaginário infantil e promovem o entendimento de virtudes da condição humana e, também, ensinam sobre o cotidiano e as relações com os outros. Instigam a sensibilidade para entender contextos de perdas, de gratidão, de solidariedade, de silêncio, de raiva

e outros sentimentos da condição humana. Portanto, a função das estórias na educação infantil vai muito além da narração. Antes de narrar é preciso ler, viver e reviver o enredo, assimilar, absorver, para então contar e “viajar ao mundo encantado” com as personagens para, então, socializar e envolver todos os ouvintes na trama fantástica da estória e seus ensinamentos.

A atividade **“O que cabe dentro de uma caixa?”** foi desenvolvida pela professora regente com os materiais e objetivos apresentados no Quadro 1 e partiu da história infantil ‘O homem que amava caixas’^{††} de Stephen Michel King (figura 1).

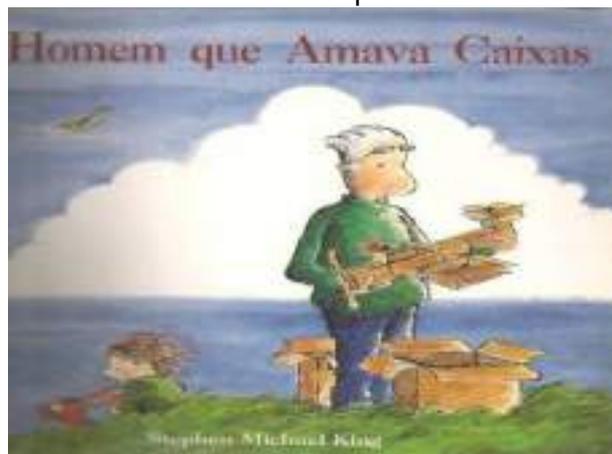
Quadro 1 – Indicadores e descritores da atividade “O que cabe dentro de uma caixa?”

Indicadores	Descritores
Livro	O homem que amava caixas
Nº participantes	18 crianças
Local	Sala de aula
Objetivos	Identificar e vivenciar a cooperação e colaboração entre os membros do grupo; - Estimular o respeito as diferentes opiniões; - Incentivar a oralidade e a ampliação do vocabulário; - Reconhecer, nomear e diferenciar tamanhos, formas e larguras dos sólidos geométricos; - Estimular a criatividade e imaginação; - Selecionar e classificar os sólidos geométricos
Materiais	Caixas; cola; lápis de cor, folha, cordão,

Fonte: Organizado pelas autoras.

^{††} O homem que amava caixas de Stephen Michael King, é um livro de contos infantis, traduzido por ... e no Brasil lançado pela editora tal

Figura 1 – Capa do livro infantil ‘O homem que amava caixas’



Fonte: <http://twixar.me/fGNn>

Para a realização da atividade foi necessária a preparação do cenário em sala de aula e para tanto foram dispostas caixas, com diferentes tamanhos, larguras, profundidades para observação inicial das crianças. De maneira a incentivar a criatividade foram propostos alguns questionamentos:

- O que cabe numa caixa?
- O que cabe nessa caixa de sapato?
- O que você colocaria nessa caixa de sapato?
- Essa caixa (de fósforo) é menor ou maior que a anterior?
- O que você colocaria nesta caixa?

Após, cada criança pode escolher uma caixa preferida, explicando porque a escolheu desta e, também, o que guardaria dentro dela. Ao longo das falas das crianças, efetuamos comparações entre as diferentes caixas:

- Qual caixa é maior? Qual caixa é menor? Se quisermos guardar um urso de pelúcia, qual caixa escolheremos? Se quisermos guardar apontadores, em qual caixa colocaríamos?

Ao final desse momento, questionou-se as crianças: E se fossemos guardar um sentimento, qual colocaríamos na caixa menor? E na caixa maior? Porquê?

A partir desta fala, iniciou-se o trabalho com o livro proposto, explorando os sentimentos e as relações entre as pessoas. Foi realizada a leitura do livro,

utilizando o recurso do varal: a medida em que a história era contada, as partes do livro foram “penduradas” em um cordão, formando a sequência da história.

Após esse momento, utilizando o recurso do “Emocionômetro”, que são os palitoches de carinhas que expressam sentimentos variados – feliz, triste, zangado, com medo, etc., cada criança pode expressar seu sentimento naquele momento, assim como relatar diferentes situações representadas pelas imagens (ao retirar uma imagem da caixa dos sentimentos, deveria relatar uma situação que a representasse, exemplo: carinha feliz – algum momento que vivenciou de alegria e outras).

Dando continuidade, as crianças foram convidadas a falar sobre o relacionamento com seu pai ou com a pessoa que o representa (avô, padrasto, mãe, etc.) e após foram desafiados a levar uma tarefa para casa na qual deveriam construir algo com seu pai/família/responsável utilizando caixas de diferentes tamanhos, fazendo uso de sua criatividade.

Como encerramento desta atividade foi realizada uma exposição com os brinquedos construído pelos pais e os alunos. Os brinquedos foram expostos na escola e, desta forma, as famílias também interagiram e com isso houve, mais uma vez, o estímulo das diferentes inteligências e dos campos de experiência, sintonizados com a sensibilização e a atenção da participação dos familiares e da comunidade.

Através dessa atividade a professora regente da turma estimulou o desenvolvimento da Inteligência Lógico- matemática onde foi possível perceber que algumas crianças possuem muito desenvolvida ou em um bom desenvolvimento. Como já citado por Antunes (1998) a Inteligência Lógico- Matemática manifesta-se na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria do espaço, no prazer específico que algumas pessoas sentem ao resolver “ quebra-cabeças” que requer pensamento lógico ou ao criar situações problemas.

Essa atividade possibilitou o desenvolvimento de habilidades operatórias (confrontar, identificar, comparar, calcular) ganhando contornos definidos e as crianças adquirem uma razoável noção sobre conceitos de quantidade. É evidente que com a participação das famílias os resultados obtidos tiveram maior significado do que impor a matemática como um perverso desafio.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto o conhecimento através das vivências as quais promovem aprendizagens importantes como habilidades, com essa atividade foi possível trabalhar os campos de experiência da BNCC, como os “Traços, sons, cores e formas”, os quais possibilitam por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão como pintura, modelagem e colagem. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em produções como as artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. Tudo a fim de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças.

Considerações finais

A partir dos ingredientes que compõem a narrativa “O que cabe dentro da caixa” como os diferentes tamanhos (geometria) e as múltiplas sensações (tristeza, alegria, raiva, melancolia e outras). E, a partir da socialização e da ordenação de um “mundo variado” de tamanhos e sensações, em que diferentes temperamentos convivem, a atividade promoveu o alargamento vivencial das crianças, incitando-os a participarem das aventuras e buscarem respostas. Contudo, é importante salientar que o nível de compreensão infantil é respeitado

e a fantasia, presente na história, não representa a fuga do real, mas justamente a forma mais apropriada para a sua percepção.

A partir da atividade pôde-se inferir que a professora regente da turma possibilitou o desenvolvimento da Inteligência Lógico-Matemática e de habilidades operatórias como confrontar, identificar, comparar e calcular. As crianças participantes adquiriram uma razoável noção sobre conceitos de quantidade e nos campos da experiência “Traços, sons, cores e formas” oportunizou a vivência com várias formas de expressão e linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais.

Referências

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BASSOTTO, BECKER. *A teoria das inteligências múltiplas e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil*. XXII SEPE. UFN. Santa Maria. RS 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito reformulado** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

KRAMER, S. **O Papel social da Educação Infantil: proposta pedagógica e currículo em educação infantil**. Brasília: Cortez, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulinas, 1999.
CONFERIR _____, **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Editora Forense, 1970.



O PRECONCEITO NA CONTEMPORANEIDADE

Isabel Cristina Lencina Paz*

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar o que está sendo realizado para eliminar o preconceito e a intolerância da vida das pessoas na contemporaneidade, quais são suas causas, de onde esses provem e o que fazer para que não haja tantas vítimas sofrendo em decorrência da intolerância e preconceito dos outros. A metodologia deste trabalho constou da opinião de vários teóricos como subsidio para a realização deste estudo ao que se refere ao preconceito para uma melhor compreensão e análise, pois compreender, aceitar e respeitar a diversidade é algo que necessitamos para viver em harmonia em uma sociedade. Os resultados apontam para uma ampla discussão acerca da inclusão uma vez que esta envolve o comprometimento de todos na sociedade, pois, aceitar uma pessoa do jeito que ela é dentro da sua individualidade, não tem sido tarefa fácil nos dias de hoje, onde ainda há desrespeito e intolerância pelo outro ser ou pensar de forma diferente. Conclui-se que o professor é a ferramenta principal para mudar este cenário, pois é através da instituição escolar que se desenvolve o pensamento de um indivíduo em relação ao outro.

Palavras-chave: Preconceito. Intolerância. Sociedade.

PREJUDICE IN THE CONTEMPORARY WORLD

Abstract: The objective of this study was to analyze what is being done to eliminate the prejudice and intolerance of people's lives in the contemporary world, what are their causes, where do they come from and what to do so that there are not so many victims suffering from intolerance and prejudice from others. The methodology of this work consisted from the opinion of several theorists as a subsidy for the realization of this study to what refers to the

* Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela UFN. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNOESTE. Mestranda em Educação pela UDE. E-mail: bebel_paz@hotmail.com

prejudice for a better understanding and analysis, because understanding, accepting and respecting diversity is something we need to live in harmony in a society. The results point to a wide discussion about inclusion since it involves the commitment of everyone in society, because accepting a person as he is within his / her individuality has not been an easy task these days, where there is still disrespect and intolerance for the other being or to think differently. Concluded that the teacher is the main tool to change this scenario, because it is through the school institution that develops the thought of one individual in relation to the other.

Keyword: Prejudice. Intolerance. Society.

Introdução

Mesmo nos dias atuais, quando chegamos ao século XXI, o preconceito ainda existe e de uma forma muito enraizada na sociedade, são poucas as pessoas que nunca sofreram qualquer tipo de preconceito, pois vivemos em uma sociedade considerada intolerante e fechada, talvez por esses motivos deixar de lado as diferenças e aceitar o outro ainda seja difícil.

Através desta reflexão nota-se que o ser humano não está evoluído o suficiente para aceitar totalmente o diferente, e até um pequeno detalhe como a escolha do time de futebol pode se tornar uma perseguição para a vida de alguém, as pessoas têm receio de mostrar quem realmente são por medo do preconceito na sociedade atual.

O preconceito e a inclusão são temas que andam lado a lado, sendo tratados de forma paralela na sala de aula. Mas será que o preconceito começa na sala de aula? O que o professor percebe hoje em dia é que os alunos vêm moldados de casa, onde há preconceito na família, este passa para a criança que por sua vez acaba levando para a escola, e cabe ao mestre o papel de trabalhar e esclarecer através da reflexão sobre valores. Na opinião de Mitler (2003), a inclusão e exclusão começam em sala de aula, por mais comprometida que seja a sociedade e o governo, são as relações cotidianas que oferecem ou não a

possibilidade de experiências de aprendizagem, promove a disciplina e com isso o respeito pelo outro, levando em consideração as divergências.

Partindo do pressuposto de que as crianças no século XXI em idade escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental levam uma vida escolar normal diante das diversidades da sala de aula, mesmo onde haja alunos com deficiências físicas, notam-se que estas não medem esforços para acolherem seus colegas e os tratarem como iguais dentro de suas especificidades, no entanto, por que o preconceito e a intolerância ainda são temas tão polêmicos nos dias de hoje? Talvez porque ainda há uma necessidade de ser trabalhado mais com adultos do que com crianças, uma vez que estas não nascem preconceituosas, elas desenvolvem a partir do comportamento do meio social onde estão inseridas.

Segundo Prestes e Silva (2009) a sociedade representa um conjunto de vozes que enunciam um discurso com referenciais identificatórios, nesse contexto a escola ocupa um lugar de substituição primeira e imediata dos referenciais parentais, no entanto torna-se inegável a marca da história de vida pessoal de cada sujeito na definição de suas atitudes no presente.

O objetivo deste estudo é analisar o preconceito na contemporaneidade da nossa sociedade ligando com a opinião de teóricos que estudam esse tema em questão, buscando entender se o preconceito está apenas dentro da escola ou também na rede de apoio dessas crianças, onde também ainda se faz necessário um trabalho de conscientização, sendo este um dos caminhos para que haja a inclusão de todos na nossa sociedade.

Identificar de onde provém o preconceito, quais são suas causas, se ele surge na escola ou se os alunos já vêm preconceituosos de casa. Qual é a importância do papel do professor diante desse tema? Será que o professor consegue atingir as famílias desses alunos preconceituosos? Como desenvolver a inclusão onde o preconceito está mais forte. Como se caracteriza o preconceito? São questões norteadoras dessa escrita.

1 Desenvolvimento e discussão

O preconceito parte da vontade interior, às vezes inconsciente e por impulso, ainda que o sujeito se arrependa do ato cometido, ele já feriu alguém, podendo ser uma agressão verbal ou física deixando uma marca profunda que dificilmente será esquecida. Nas palavras de Taussig:

[...] a atitude interior de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contatos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática, portanto pondo sempre à prova ou derrotando as capacidades e os recursos simbólicos do outro. (TAUSSIG, 1999, p. 159).

Ainda assim, são vários fatores a ser estudados para saber como acabar com o preconceito nos dias de hoje, onde talvez se conclua que ele parta dos adultos que passam para seus filhos, que por sua vez passam para os colegas em sala de aula, no entanto o objetivo deste estudo é analisar através do subsídio de estudiosos em relação a esse tema o que pode ser feito para acabar com o preconceito no século XXI, pois se considera que não há mais espaço para tanta intolerância, a diversidade vai sempre predominar, a sociedade precisa conviver e respeitar o diferente, sendo este cultural, racial, situações econômicas, crenças, gênero, cor, orientação sexual ou deficiência física.

Para a realização deste estudo se recorreu aos teóricos: Mitler, (2003); Facion e Prestes (2009); Gomes (2003); Stainback (1999); assim como a leitura da Constituição Federal de 1988, como se refere o Art. 20º onde cita que: Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Há como pena para esse tipo de crime: reclusão de um a três anos e multa e o Art. 5º, onde diz que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida,

à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos incisos XLI e XLII, deste mesmo artigo, a lei punirá qualquer discriminação que prejudique os direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a prática do racismo constitui crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão.

Além destas leituras outras foram utilizadas para uma melhor compreensão e análise acerca deste estudo, pois entender, aceitar e respeitar a diversidade é algo que necessitamos para viver em harmonia em uma sociedade, mas quando falamos no diferente sabemos que não é tão fácil assim, não basta boa vontade e sensibilidade, mas um trabalho em conjunto em prol do respeito e aceitação das diferenças.

Este estudo aponta para o fato de que a escola tem um papel muito importante para a solução desse problema ou pelo menos esta pode de alguma forma amenizá-lo através de projetos de incentivos à discussão do tema na sala de aula, fazendo com que o aluno reflita mais sobre como tratar o diferente, respeitar e aceitar assim como gostaria de ser aceito, excluindo a segregação onde não há mais espaço, e abrindo portas para a inclusão de todos em uma sociedade justa e igualitária.

Uma vez que, vivemos em uma sociedade em que aceitar uma pessoa que é, pensa ou se comporta de forma diferente tem sido um desafio para muitos que não conseguem tolerar, aceitar e respeitar alguém que não seja parecido com ele em ideias, pensamentos, gostos ou características, transparecendo a intolerância e o preconceito pelo outro. Todos os dias ao ligarmos a televisão ou o rádio nos deparamos com noticiários acerca de crimes cometidos por pessoas que não aceitam o outro por ele ser diferente da cultura ou do grupo que ele quer ter ou conviver, como se o mundo o pertencesse e nele ainda houvesse espaço para a segregação.

No entanto, é através das escolas que o professor pode fazer a diferença na vida da criança a partir do uso de metodologias que envolvem o aluno,

valorizando e respeitando o diferente, este tende a ser um caminho positivo para acabar com o preconceito, valorizando a inclusão de todos na nossa sociedade.

Muitas vezes, em sala de aula, o professor esquece as diversidades e foca em uma única linha de ensino/aprendizagem de forma equivocada esquecendo-se das necessidades individuais, a partir desse ponto vejamos o quanto é importante o meio escolar na vida do indivíduo, a convivência e a aceitação parte do pressuposto de ser aceito e respeitado dentro da sua individualidade.

Neste processo de ensino/aprendizagem todos saem ganhando respeitar e ser respeitado são o mínimo que devemos ensinar e aprender para conviver em uma sociedade, ter valores, atitudes boas, apoiar e acolher são gestos que se espalham e a partir desse comportamento, não haverá lugar para o preconceito, discriminação e intolerância.

A inclusão de todos os cidadãos parte do comportamento individual de cada um e boa parte desse comportamento e personalidade se adquire no meio escolar em que ele está inserido outra parte no meio social em que o indivíduo habita.

A aceitação do outro, a tolerância, a solidariedade e o acolhimento são valores importantes na relação humana, e o professor é um ícone no processo de incentivação de tais sentimentos, desta forma estará contribuindo para uma sociedade melhor com igualdade e justiça para todos. A presença do professor na sala de aula proporciona a aquisição dessa postura pelo aluno diante da vida.

No entanto, nos deparamos hoje com a necessidade de mudança, de diminuir as diferenças existentes na sociedade em que vivemos, sem excluir ou ignorar a diversidade de identidades socioculturais, deficiência física, gênero entre outros que se estabelecem no nosso meio, muitas vezes de forma conflituosa.

Para isso, há uma vasta discussão acerca da inclusão uma vez que esta envolve o comprometimento de todos na sociedade, apresentando um significado forte em relação ao preconceito, aceitar é respeitar a diversidade independente

de opinião pessoal, raça ou deficiência física, esse ainda é o sonho de uma sociedade composta por seres humanos os quais ainda desenvolve dentro de seus lares o preconceito e a intolerância consciente ou inconsciente.

Entretanto, como incluir a todos se não há a colaboração de todos, pois a aceitação e a solidariedade são valores importantes na relação humana.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária em que todas as pessoas tenham valores igualitários e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar às crianças as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK, 1999, p.29).

Penso que o processo para a mudança de pensamentos começa na escola, é a partir das crianças que se atingem os adultos, mudando o comportamento dos alunos na rede escolar de ensino, se espera que esse mude o comportamento do meio social onde está inserido. No momento que a instituição escolar reconhece sua responsabilidade com todos, incluindo alunos e professores evitando preferências ou discriminação, adotando novas ideias, novas descobertas, estaremos no caminho certo para acabar com o preconceito incluindo a todos de forma natural, tarefa árdua, mas que deve ser trabalhada e muito na nossa sociedade através das escolas.

A inclusão que todos almejam ainda não é uma realidade nos dias de hoje, pois uma verdadeira inclusão necessita de vários serviços de apoio, envolvendo todos da rede escolar em conjunto no amparo à diversidade, acolhendo a todos que tendem a sofrer preconceito e discriminação.

O papel da escola é educar para a cidadania, agregando valores e preparando o cidadão para conviver em sociedade, mas quando este papel falha, o indivíduo está tendo seu direito como cidadão negado, eis então a importância da instituição escolar na personalidade de cada um.

Acolher as diferenças étnicas raciais, culturais, sociais, religiosas, físicas e mentais, entre outras, é o papel fundamental do currículo. Não podemos conceber que, neste momento histórico, o currículo ocupe-se em segregar e ignorar o diferente. O paradigma incluso aponta claramente, esta nova visão: de que cada um pode, dentro de suas possibilidades e potencialidades, contribuir para a construção do outro (NOGUEIRA, 2009, p.127).

Nessa perspectiva, professor tem o papel de mediador dentro da escola passando para seus alunos valores que estes talvez não tenham acesso em seu meio familiar, desta forma é possível dar ao outro uma oportunidade de construção de seu caráter a partir de relações fora do seu círculo familiar, ou seja, dentro da escola.

Ainda assim, um trabalho integrador entre comunidade e escola pode proporcionar uma oportunidade para todos, aproximando a família, a diversidade e a escola, desenvolvendo um papel transformador de inclusão, aceitação e respeito com o outro.

Considerações finais

Conclui-se que os professores não estão de mãos amarradas em relação ao preconceito, ao contrário, eles têm o poder maior para ajudar a dissipar esse problema levando para sala de aula essa discussão, pois através da reflexão dos alunos deste país é possível atingir o círculo familiar de cada um e mudar a forma de pensar do ser humano, talvez não se atinja a todos, mas certamente atingirá de forma significativa boa parte da população, pois é através da educação a forma mais sensata para a compreensão das diferenças existentes no mundo, afinal somos todos diferentes, mas todos com direitos e deveres em comum independente de situação econômica, crença, gênero, cor, orientação sexual ou deficiência física.

A escola pode mudar o pensamento de um indivíduo em relação ao outro, aceitar, respeitar e conviver com o diferente, pois é na instituição escolar onde tudo começa, onde há o começo e o recomeço de um pensamento novo, de um novo horizonte.

Na Constituição Federal (1988) consta como crime toda forma de preconceito e discriminação, desta forma, acredito que tal atitude deva ser punida de acordo com a lei, mas ainda há muito o que se fazer por parte das autoridades, pois a cada dia há fatos novos de crimes cometidos de uma pessoa contra a outra por ela ser ou pensar de forma diferente, todos os dias há alguém sendo vítima e muitas vezes perdendo a vida em decorrência da intolerância do outro que não aceita alguém de opinião, cor ou religião diferente da sua.

Portanto, não há mais espaço para conviver com a intolerância e com o preconceito, as crianças estão crescendo e sendo vítimas dia após dia, se não eliminado esse mal agora a tendência é criar uma sociedade cada vez mais intolerante, está nas mãos da rede escolar de ensino uma possível solução.

Todavia, a pessoa que comete qualquer tipo de violência, seja ela verbal ou corporal contra o outro por ele ser diferente, deve ser punida e essa punição deve servir de exemplo para futuros adeptos a esse tipo de atitude que não cabe mais em nosso meio global, pois viver em uma sociedade em que haja tolerância e respeito só depende do comportamento de cada um, se cada um fizer a sua parte acrescentando valores e limites para com os seus todos só tem a ganhar.

Referências

ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação:** transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Autentica 2007.

ALVES, Luana B. **O preconceito na sociedade atual.** Artigo publicado em 08 de março de 2016. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 12 jan.2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 de jan. 2018.

FREIRE, P.; FREI, BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003.

FACION, José R; PRESTES, Irene C.P; SILVA, Maria F.M.C. STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na Aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

MITLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

NOGUEIRA, Mario L.; OLIVEIRA, Eloisa; SÁ, Márcia S. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Lua Nova, n.39, 1997.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAUSSIG, Michael. **Mimesis and Alterity**. New York and London: Routledge, 1993. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem: um estudo sobre terror e cura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO

Sandra Andréa Berro Maia*

Andréa Magale Berro Vernier**

Resumo: Este é um relato de experiência inclusiva na Educação Infantil, desenvolvido com uma turma de 19 alunos com idade entre 5 e 6 anos. A professora pensou em alternativas para mediar o aluno que possui uma síndrome rara, a fim de aproximar às crianças através de vivências e experimentações sensoriais tendo como base os campos de experiência apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos principais desafios foi a aceitação do diferente e o convívio, através de tarefas pensadas a luz das necessidades da turma e limitações apresentadas pelo aluno incluso. O trabalho se desenvolveu através de etapas: entrevista com as famílias, primeiro dia de aula, desenvolvimento das atividades e adaptação escolar. O objetivo deste trabalho foi sensibilizar as crianças para a valorização do outro como um ser dotado de possibilidades e potencialidades que devem ser desenvolvidas através da mediação com o grupo onde todos são iguais na sua diferença. A experiência foi significativa, pois às crianças através da vivência construíram noções que levarão para toda a vida, além de transformar conceito em relação ao bullying (desenvolvendo desde cedo a cultura do respeito e valorização da vida), mostrando para os adultos que é possível construir um mundo mais justo e igualitário.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão. Mediação pedagógica.

* Professora EMEI Cecília Meireles. sberromaia@hotmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA, Campus Uruguaiana. andreavernier@hotmail.com

INCLUSION IN PRESCHOOL: PREMISE FOR NA EGALITARIAN WORLD

Abstract: This is a narrative of an inclusive experience in preschool, developed with a group of 19 students aged 5 to 6 years. The teacher thought about alternatives to mediate a student who has a rare syndrome, in order to approach children through experiences and sensorial experimentation based on the fields of experience presented by National Curricular Common Base (BNCC). One of the main challenges was the acceptance of the different and the contact, through tasks designed in the light of the needs of the class and limitations presented by the inclusive student. The research developed through stages: interview with families on the first day of class, development of activities and school adaptation. The objective of this research was to sensitize children to the value of the other as a being endowed with possibilities and potentialities that should be developed through mediation with the group where all are equal in their difference. The experience was significant, because the children through the contact build notions that will take to the whole life, besides to transforming concept in relation to bullying (developing the culture of respect and valorization of life from an early age), showing adults that it is possible to build a fairer and more egalitarian world.

Keyword: Child education. Inclusion. Educational mediation.

Introdução

O presente relato de experiência tem como tema a inclusão de um aluno com uma síndrome rara na Educação Infantil, tendo assim uma premissa para a construção de um mundo igualitário, aborda uma experiência de ensino e aprendizagem de 19 crianças, da Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles do município de Uruguaiana RS.

No que tange à Educação Especial, neste processo é importante destacar que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) N° 9.394/96, garante em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE (necessidades educacionais especiais) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Durante o início do ano letivo de 2019 foram realizadas atividades sensoriais, pois a adaptação na educação infantil é de extrema importância e irá definir o perfil da turma para o restante do ano, é o momento em que o professor conhece seus alunos, suas limitações e valoriza suas potencialidades, esse período dá-se início na entrevista individual com as famílias e na sequência do ingresso dos alunos na escola, que acontece em grupos subsequentes de cinco alunos por dia, sendo que ao término de quatro dias encontram-se todos adaptados, partindo do princípio que os alunos já eram todos da escola.

Durante a entrevista com a família do aluno, a professora foi comunicada que em novembro do ano anterior, o aluno foi diagnosticado, através do mapeamento genético, com uma síndrome rara “Displasia ectodérmica hipodrotica”, o que veio a justificar as observações feitas em anos anteriores, pela equipe de profissionais da escola em relação ao acompanhamento do aluno, visto que já era alunos da escola desde 2015.

A mãe mostrou-se incansável, uma guerreira lutadora, que sem convênio nenhum buscou pelos caminhos do Sistema Único de Saúde (SUS), acompanhamento e atendimento para explicar o físico e o comportamento de seu filho único.

Uma das colocações da mãe, durante a entrevista, emocionou a educadora, quando perguntada sobre o que fazia quando seu filho apresentava momentos de birra e agressividade, ela respondeu que abraçava o menino e rezava e completou dizendo que ele também sabia rezar. Essa colocação chamou a atenção e emocionou a educadora, visto que na ficha de entrevista da escola, há uma pergunta sobre a religião que a família frequenta e a maioria das famílias respondeu que não tem religião, e tendo em vista todas as dificuldades do aluno a família tem fé e acredita no amparo da espiritualidade.

Tendo em vista essa realidade a professora organizou a adaptação escolar da turma de maneira criativa, comprometida e responsável, através de

experiências sensoriais, que buscavam a integração dos alunos por meio do que viam, sentiam e tocavam, dando oportunidade para o desenvolvimento amplo e vivência de todos os sentidos, chamando atenção intrinsecamente de que através dos sentidos, sentimos o outro na sua totalidade de potencialidades e percebemos o mundo na sua integralidade e complexidade.

Como apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre os campos de experiência que se refere as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar, e se movimentar. (Brasil, 2017).

De maneira interdisciplinar, a professora atendeu aos interesses dos pequenos, e produziu um projeto de trabalho que foi desenvolvido durante o período de adaptação, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, através da vivência de atividades sensoriais.

Percebe-se a importância de atividades sensoriais para a descoberta dos ambientes, mas acima de tudo, para a conexão dos indivíduos de um grupo através delas o ser humano se torna mais humano e desenvolve capacidades de tolerância, autocontrole, solidariedade, aceitação e acolhimento do outro, seja ele incluso ou não, extinguindo assim, questões prejudiciais nos relacionamentos humanos da atualidade como o preconceito e o bullying.

Entendendo que a inclusão escolar de sujeitos únicos e as práticas educacionais inclusivas são modos de reconhecer no sujeito suas potencialidades para além de características biologizantes (DRAGO e PINEL, 2014, p. 616) reforçamos as intenções do presente estudo.

Esse relato traz o processo de construção e efetivação da adaptação escolar tendo em vista a inclusão de alunos com síndromes raras, tendo em vista o desenvolvimento de atividades sensoriais, a fim de despertar o conhecimento do eu e a valorização do outro como um ser integral, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior).

Reiterando o que expressa o primeiro campo de experiência apresentado pelo Referencial Curricular Gaúcho, (Brasil, 2018, pag. 85) “O eu, o outro e nos”, que tem como objetivo tornar as crianças aptas a valorizar a sua própria identidade e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças dos outros, valorizando a presença do eu e do outro, diante da construção de um nós coletivo.

1 Mediação pedagógica e inclusão

O projeto foi realizado em uma escola de educação infantil, abrangeu uma turma de dezenove alunos com idade entre cinco e seis anos, contou também com a integração e participação da comunidade.

Após as entrevistas realizadas com as famílias individualmente, onde a professora foi comunicada pela mãe, que em novembro do ano anterior havia sido descoberta através do mapeamento genético que o aluno tinha uma síndrome rara, que atinge um a cada cem mil nascimentos, chamada displasia ectodérmica anidrótica ou hipodrótica, ou Síndrome de Christ-Siemens-Touraine, uma doença recessiva, ligada ao cromossomo X, rara, não progressiva e que apresenta uma tríade clássica: ausência parcial ou completa de glândulas sudoríparas, hipotricose e hipodontia (DE ARAÚJO, 2001, p. 55), entre as características faciais, dentes cônicos, ausência de cílios, cabelos ralos e pele extremamente sensível.

Foi feito um diagnóstico da turma, onde percebeu-se que os alunos necessitavam de atividades que despertassem um olhar atento por meio das

sensações, pois só assim poderiam acolher a todos de maneira afetiva e carinhosa.

O diagnóstico apontou que alguns alunos observavam a diferença do aluno incluso em relação ao seu tamanho e a sua aparência, mas observamos também que este fato passava despercebido pela grande maioria dos colegas do ano anterior. Sendo assim, o desafio foi através de atividades sensoriais colocar os alunos em contato uns com os outros e com o ambiente, a fim de que tivessem a oportunidade de se descobrirem, e descobrirem o outro nas suas potencialidades.

Falando sobre Reggio Emilia, as crianças pequenas, inclusive as com necessidades especiais, são diariamente encorajadas a explorar o ambiente escolar, que sempre se transforma um pouco, e a expressar essa exploração (ANTUNES, 2004, p.82), sendo que essa expressão deve se utilizar de diferentes linguagens como palavras, desenhos, movimentos corporais e outros.

Vitta (2010) reitera a necessidade de conhecer a concepção do educador de educação infantil, quanto à prática educativa diante à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho. Dando continuidade a professora se desafiou a ler e descobrir tudo que se referia a síndrome, entrando em contato com a equipe de multiprofissionais que atendem o aluno, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientadora da escola, psicóloga do posto de saúde e outros.

Posteriormente deu sequência na elaboração e aplicação das atividades do período de adaptação dos alunos.

Foi acordado com a família que o aluno estaria presente desde o início da adaptação, sendo assim ele foi um dos primeiros a chegar, estava na sala para receber os demais alunos juntamente com a professora e o auxiliar da sala de aula.

Para se construir uma sociedade inclusiva e fundamental que as famílias tenham autonomia para cuidar das questões

relacionadas as necessidades especiais de seus filhos. Em uma sociedade inclusiva, as famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos. (DE PAULA, 2007, p. 7).

A decisão de o aluno estar na sala desde o início motivou um sentimento de pertença, que se expressou através da segurança em despedir-se da mãe, e no carinho com que recebia e saudava os colegas, sentimento de pertença este que também motivou o grupo, pois os alunos que chegavam posteriormente já observavam que o colega Cláudio, já tinha seu território conquistado junto com a professora e junto ao auxiliar das salas de aula, cabia então aos demais conquistarem os seus espaços.

Reiterando o que apresenta no primeiro campo de experiência apresentado pela BNCC (Brasil, 2017), ao ressaltar sobre a importância da construção da identidade através de experiência do autoconhecimento e a promoção de interações positivas com os colegas, nesse campo são desenvolvidas as noções de pertencimento e valorização das possibilidades dos educandos.

Os colegas chegavam na sala em grupos de cinco alunos e permaneciam até as dez horas da manhã, posteriormente a professora realizava mais uma série de cinco entrevistas, sendo assim no dia seguinte já eram dez alunos a ficarem até as dez horas da manhã, em quatro dias estavam todos frequentando a escola e no quinto dia todos ficaram o horário normal, ou seja, até o meio dia.

1.1 Primeiro dia de aula com todos os alunos

Uma grande expectativa para o primeiro dia com todos em sala de aula, muitos questionamentos sobre como seria o primeiro contado entre os colegas.

Um dos primeiros a chegar foi o Cláudio, chegou alegre e sorridente, confiante abraçou a professora e o auxiliar, os demais alunos foram chegando e sendo recebidos pelos professores e foram se apresentando e matando a saudade.

Os alunos foram organizados em um grande círculo no centro da sala, e foram convidados a se apresentar através de uma canção cantada e tocada com o auxílio do violão pela professora. Os alunos um a um se apresentaram através de gestos no centro do círculo (Figura 1).

Figura 1 – Apresentação dos alunos através da roda cantada



Fonte: Produzida pelo autor.

Foi quando um dos colegas disse “Como o Cláudio cresceu, ele está quase do tamanho da prof.”, chamando atenção para o colega. A mediação da professora neste momento se fez de extrema necessidade colocando que cada um tem um tamanho, cada um e de um jeito e que devemos aceitar os colegas como eles são, no final da atividade todos terminaram com um grande abraço coletivo, foi quando outro colega chamou atenção dizendo, “O abraço do Cláudio é o maior de todos”.

Essa colocação mostra que a inclusão está em todos os momentos, e o olhar atento do professor deve permear as relações entre os alunos.

1.2 Massinha de modelar caseira

A professora primeiramente, em sala de aula, ofertou para que o aluno Cláudio experimentasse os ingredientes utilizados para a confecção da massinha de modelar caseira, farinha de trigo, azeite, sal. Como ele não demonstrou alergia a farinha e nem ao azeite, então ele participou de toda a atividade de exploração dos materiais, porém optou-se que em função da dermatite, que ele não experimentasse o sal direto na pele (Figura 2).

Figura 2 – Realização da atividade de confecção de massinha caseira



Fonte: Produzida pelo autor.

Os alunos organizados em um grande círculo na área coberta da escola, foram desafiados a experimentar os ingredientes necessários para a confecção da massinha de modelar caseira. A experiência de sentir a textura, a temperatura dos ingredientes motivou colocações sobre os estados físicos da matéria, quando os alunos compararam o azeite com a farinha.

Conformando o que diz na BNCC

É importante que possam participar de situações como explorar relações de peso, tamanho e volume de formas bidimensionais ou tridimensionais e explorar materiais como argila e massa de modelar, percebendo a transformação do espaço tridimensional em bidimensional e vice-versa, a partir da construção e desconstrução (Brasil, 2017).

Depois de pronta a massinha, os alunos tiveram a oportunidade de moldar e brincar criando inúmeras formas de acordo com o imaginário de cada um. O aluno Cláudio, juntamente com os colegas brincaram muito e no final da aula todos levaram para a casa suas massinhas.

Percebe-se que a inclusão acontece no universo infantil, como algo natural e espontâneo, desde que sob o olhar atento e mediador do professor, que pode intervir e mediar relações e possíveis conflitos, pois o aluno Cláudio em determinados momentos quando contrariado age com agressividade, sendo assim, a professora está sempre atenta, através do diálogo fazer com que o aluno se coloque no lugar do outro.

1.3 Gato mia

A professora quando escolheu a atividade, levou em consideração que o aluno Cláudio não pode ser exposto ao sol, e nem realizar tarefas que envolvam esforço corporal intenso, então adequou a atividade para dentro da sala de aula, onde o ambiente é climatizado.

Sendo assim, os alunos foram organizados em um círculo no centro da sala de aula, onde um, de olhos vendados, ficava no centro do círculo e ia tocando nos demais colegas, até escolher um.

Essa atividade foi desenvolvida com o objetivo de que através do toque, com os olhos vendados, os colegas tivessem a oportunidade de observar detalhes e sensações em relação ao outro, observando a pele, o cabelo, os contornos da face, o rosto de cada um, conhecendo suas peculiaridades, através do tato exploraram os sentidos, percebendo outras possibilidades de sentir os colegas em sua totalidade. Posteriormente, quando escolhiam o colega, perguntavam “gato mia”, e através da audição deveriam descobrir o nome do mesmo.

Essa atividade demonstrou que as crianças não têm medo do desconhecido, que explorar e mergulhar sem prejulgamento nas atividades rende frutos fantásticos, em relação ao autoconhecimento de si e conhecimento do outro. Sendo assim, a inclusão se dá de modo, imparcial, ou seja, todos incluídos, em busca de um fazer que mexe com o imaginário, pois ao escolher um colega, tocá-lo, senti-lo e imaginá-lo, tem a oportunidade de percebê-lo além da aparência.

Figura 3 – Atividade de exploração sensorial



Fonte: Produzida pelo autor.

Durante essa atividade o professor percebeu o entusiasmo do aluno Cláudio, quando o colega de olhos vendados tocou no seu rosto, sentiu sua pele, e o acariciou, foi um momento emocionante de integração e troca além dos sentidos.

Como diz na BNCC, no campo “Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações”

As crianças pequenas aprendem sobre as características e propriedades dos objetos usando todos os seus sentidos em situações de exploração e investigação. A partir da oportunidade de realizarem repetidas explorações, elas começam a construir conclusões baseadas em suas percepções físicas imediatas, a fazer comparações entre os objetos e a descrever suas diferenças (Brasil, 2017).

O fato de se deixar tocar, também e algo a se observar, pois, ele só participou desta atividade com entrega total porque desde o início da adaptação escolar se sentiu parte do grupo e sente segurança no ambiente escolar.

1.4 Construção de modelagem com elementos da natureza

A experiência do contato com a argila motiva os alunos pelas sensações do molhado, temperatura, e texturas diferentes, encanta os pequenos e estimula a descoberta de formas e exploração de sensações únicas, o fato de moldar e experimentar é algo mágico.

Uma das limitações do aluno incluso é que não são todos os materiais que ele pode ter contato, por consequência da síndrome apresenta dermatite, que se demonstra com irritação na pele, sendo assim, anteriormente à proposta ele teve contato com um a um dos materiais utilizados na atividade, sendo que não apresentou sinais de alergia com nenhum dos materiais utilizados, o que possibilitou a realização da atividade.

Os alunos foram convidados a fechar os olhos e sentir o material, observando atributos sensoriais como cheiro, textura e temperatura. Ao abrir os olhos deveriam construir uma escultura com a argila, poderiam também complementar suas construções com elementos da natureza como terra, pedras coloridas de diferentes tamanhos, areia, canudos e palitos de madeira.

Como diz a BNCC

Nesse contexto, é importante que as crianças pequenas tenham a oportunidade de realizar diversas situações de exploração e investigação de objetos em suas brincadeiras ou em atividades organizadas pelos(as) professores(as), seja individualmente, em duplas, trios ou pequenos grupos; seja no espaço da sala, organizado de forma a desafiá-las e atraí-

las em suas investigações, seja no espaço externo, sensibilizadas pelos diferentes elementos da natureza e a diversidade de formas possíveis de explorá-los. (Brasil, 2017)

Figura 4 – Realização da atividade com argila e elementos da natureza



Fonte: Produzida pelo autor.

Os alunos depois do término das esculturas foram desafiados a relatar sobre suas obras, a acima de tudo o empoderamento em relação a autonomia e autoestima, em mostrar o que foi feito com as próprias mãos, sendo assim temos o protagonismo responsável está relacionado diretamente como o próprio sujeito e com o outro, como reitera Meneghetti.

A responsabilidade primaria refere-se à própria vida: primeiro, tenho que responder às exigências que constroem o meu valor como pessoa. Em primeiro lugar, há o dever de responder de modo excelente à provocação de construir a si mesmo. Protagonista responsável é, portanto, aquele que sabe na relação humana estabelecer a ordem de função para cultivar o crescimento das pessoas sem impedir a autonomia pessoal (MENEGETTI, 2016, p. 22).

Observou-se com esta atividade a inclusão de maneira efetiva, a turma toda mergulhou na atividade, tanto na entrega ao fazer as esculturas como a atenção dispensada a todos na hora da apresentação das esculturas, cada um a seu tempo, teve a oportunidade de expor sobre o seu trabalho, e o aluno Cláudio deu

um show à parte, quando falou sobre o seu dinossauro.

Considerações finais

Ao analisar os resultados obtidos através das atividades sensoriais desenvolvidas durante o período de adaptação, conclui-se que atingimos com êxito os objetivos propostos, que era sensibilizar as crianças para a valorização de si e do outro, os resultados foram observados de maneira direta e indireta, sendo que se percebeu as mudanças no comportamento dos alunos em relação a aceitação do diferente, bem como a valorização das potencialidades individuais de cada um.

Através das atividades sensoriais realizadas em aula, a adaptação dos alunos ao ambiente escolar como um todo foi facilitada, e promoveu a inclusão de maneira consciente e cidadã, as relações e os laços afetivos construídos nesse período servirão de base para o restante do ano de forma consistente e duradoura.

Durante as atividades sensoriais realizadas, foi possível observar o crescimento dos alunos em relação a questões interdisciplinares observando os campos de experiência, bem como, no que diz respeito a construção da autonomia e protagonismo infantil.

Participar como mediador de atividades sensoriais, é promover no ambiente escolar inquietações e mudanças de comportamentos, que comprovam a importância da experimentação, da observação de diferentes materiais contribuindo assim para o desenvolvimento integral do aluno.

O trabalho com as atividades sensoriais, promoveu uma ampliação do olhar relacionado a ciências humanas e a inclusão, tornando o aluno parte do processo no momento em que ele constrói relações interpessoais atuando como observador e também como protagonista nesse processo.

As aprendizagens tecidas ao longo da adaptação, irão acompanhar os alunos para além dos espaços e tempos de convívio escolar, visto que estas provocaram mudanças no pensar e no agir, gerando novos olhares e perspectivas em relação a inclusão e a aceitação do outro tendo em vista sua necessidade e acima de tudo sua potencialidade.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil – Prioridades imprescindíveis**. 2. ed. Petrópolis RJ: Editora: Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

DE ARAÚJO, Breno F. et al. Síndrome da displasia ectodérmica anidrótica no período neonatal-relato de caso. **Jornal de Pediatria**, v. 77, n. 1, p. 55-58, 2001. Disponível: < <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-01-55/port.pdf>>. Acesso em 25 de mar. de 2019.

DE PAULA, Ana Rita; COSTA, Carmen Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. MEC, SEESP, 2007.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, 2014.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. Posicionamento Institucional. Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 415-428, 2010.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DIANTE DO PROCESSO INCLUSIVO EM ESCOLAS DA CIDADE DE SANTA MARIA, RS

Kate Rodrigues Zuchetto*

Ail Conceição Meireles Ortiz**

Juliane Marschall Morgenstern***

Michele Quinhones Pereira****

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar o cenário atual da educação geográfica diante do processo inclusivo, nas escolas da cidade de Santa Maria, RS. A sequência de acontecimentos, na história de vida de pessoas com deficiência, sempre foi marcada por muitos obstáculos. O processo inclusivo tem provocado muitas reflexões sobre múltiplas dimensões. O percurso metodológico caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva e de levantamento. Os procedimentos de pesquisa ocorreram por meio de levantamento de dados do Censo Escolar/2015, observação dirigida e aplicação de instrumentos de pesquisa aos representantes dos sistemas de ensino, coordenadores pedagógicos, educadores especiais e educadores geográficos de escolas, integrantes da amostra de 30% do universo de escolas públicas e particulares da cidade de Santa Maria, RS. As informações levantadas conduziram à percepção, de que o cenário da inclusão nas instituições escolares pesquisadas, revelam avanços na infraestrutura física e humana, e também manifestam fragilidades, quanto à incorporação das condições básicas de acessibilidade sobre os espaços escolares, bem como fomento aos processos de formação continuada dos professores de todas as áreas do currículo escolar. A qualificação do processo

* Graduada em Geografia/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: katezuchetto@gmail.com

** Mestre em Educação/Docente do Curso de Pedagogia/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: ail@ufn.edu.br

*** Doutora em Educação/Docente do Curso de Pedagogia/Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: juliane.unifra@gmail.com

**** Mestre em Educação/Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: michele_qp@hotmail.com

de inclusão também revelou a urgência, ainda, de uma consciência de convivência com a diversidade entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Inclusão Social. Educação Especial.

THE GEOGRAPHICAL EDUCATION THROUGH THE INCLUSIVE PROCESS IN SCHOOLS OF THE CITY OF SANTA MARIA, RS.

Abstract: This research had as objective to investigate the current scenario of geographic education before the inclusive process, in the schools of the city of Santa Maria, RS. The sequence of events in the life history of people with special educational needs was always been marked by many obstacles. The inclusive process has provoked many reflections, due to frailties over multiple dimensions. The methodological course is characterize by having a qualitative approach, where the type of research is descriptive and survey. Research procedures happen by through data collection in the School Census/2015, directed observation and application of research instruments to representatives of educational systems, pedagogical coordinators, schools' space educators and geographic educators, members of the 30% sample of the universe of public and private schools in the city of Santa Maria, RS. The information gathered led to the perception that the scenario of inclusion in the researched school institutions reveals advances in physical and human infrastructure, however, schools demonstrate weaknesses, as to the incorporation of basic accessibility conditions in school spaces, as well as fostering of processes of continuing education for teachers in all areas of the school curriculum. The qualification of the inclusion process also revealed the urgency, still, of an awareness of coexistence with the diversity among all segments of the school community.

Keyword: Geographical Education. Social Inclusion. Special Education.

Introdução

A temática submetida ao estudo acadêmico está relacionada ao Ensino de Geografia e o processo de inclusão, uma vez que, na atualidade a comunidade escolar, questiona este proceder, pois muitas escolas ainda se encontram desprovidas de recursos físicos e humanos para o acolhimento de educandos com deficiência. A educação geográfica, no decorrer das décadas, passou por várias

transformações com o objetivo de se adequar às exigências e demandas da sociedade, portanto, abrange no presente, o desafio de dispor um atendimento qualificado a crianças e jovens em situação de inclusão. A base teórica perpassa pelos aspectos legais e fundamentos teóricos sobre a inclusão, a educação geográfica como parte do processo inclusivo e as adaptações e flexibilizações curriculares como possibilidade de inclusão escolar. Os procedimentos de pesquisa deram-se por meio de levantamento de dados no Censo Escolar e com representantes dos sistemas de ensino público e privado, análise de documentos escolares, levantamento de dados por meio de observação dirigida acerca da acessibilidade em espaços escolares, e a realização de entrevistas semiestruturadas aos representantes dos sistemas de ensino, coordenadores pedagógicos, educadores especiais e educadores geográficas, das escolas pesquisadas. Na atualidade, o processo de inclusão tem gerado uma análise meticulosa, e se percebe que o processo inclusivo revela fragilidade no aspecto da infraestrutura física das escolas, tanto quanto, no processo de formação inicial e continuado dos professores. Na contemporaneidade, quando falamos de pessoas com deficiência, nos deparamos com o processo de inclusão social, sendo que a educação inclusiva demanda uma análise complexa. Os diversos tipos de deficiências exigem diferentes procedimentos que possam garantir, de forma, ao menos satisfatória, o atendimento eficiente desses cidadãos em condição de fragilidade. A inclusão social abrange o atendimento do ser humano sobre múltiplas dimensões, sejam eles com deficiência física, comprometimento mental, evidências de superdotação, diferenças de gênero, etnia, crença e nível socioeconômico.

1 Aspectos legais e fundamentos teóricos sobre a inclusão

A política educacional brasileira sustenta-se em discursos internacionais inclusivos, que visam universalizar a educação básica nos países em desenvolvimento. Em 1990 a UNESCO iniciou a chamada para a “educação inclusiva” e a “inclusão educacional” seguida pelo Banco Mundial (1995), que usou está ideia, como um instrumento para assegurar a educação básica como estratégia de redução da pobreza, em 2000 o Banco Mundial destacou a inclusão social, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (RANSON, 2001) defendeu a educação como responsável pela educação de uma subjetividade democrática solidária inclusiva. A década de 1990 foi marcada pela reforma educacional em países em desenvolvimento e foi conduzida, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica, que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social, e a educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates, (GARCIA, 2008).

Na contemporaneidade, quando nos referimos ao processo de inclusão social, nos reportamos a todas as pessoas que de alguma maneira são excluídas por não terem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, devido a seu credo, gênero, sexualidade, raça, e etc. O processo de inclusão social tem causado muita inquietude, perante a comunidade escolar, em razão de ser um assunto recente e por muito tempo foi pouco debatido nos ambientes educacionais. A palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar” (FARIAS, SANTOS E SILVA, 1999).

Este termo pode ser utilizado quando queremos nos referir a qualquer indivíduo, que esteja excluído de um meio social onde ele possa estar desprovido

de certa acessibilidade, que pode ser um fator preponderante no processo de inclusão, onde seu sentido está relacionado às barreiras físicas de um determinado espaço social. O site oficial do Ministério da Educação define que “o termo acessibilidade significa incluir a pessoa com deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações. Alguns exemplos são os prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para deficientes”.

A inclusão educacional é aquela que acolhe todas as pessoas, sem exceção, mas algumas inclusões são fáceis de serem trabalhadas nas escolas, uma vez que podem ser abordadas nos assuntos transversais. Contudo, “toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo” (MANTOAN 2007, p. 25).

No entanto, quando falamos da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, isso se torna um assunto laborioso, em razão, das fragilidades presentes nos ambientes escolares, uma vez que estes, apresentam-se desprovidos de infraestrutura e de profissionais preparados para trabalharem com algumas deficiências e as escolas devem amparar toda e qualquer criança com necessidades especiais, (física, mental, auditiva, visual e múltiplas - associação de duas ou mais deficiências). “A expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994, p. 18).

Em 1988 a Constituição, declara que todo cidadão, tem direito a educação e é dever do Estado garantir este direito. O artigo 208, inciso III, prevê como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que tem como objetivo principal assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país, e afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. Conforme o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é dever do estado garantir o processo de inclusão social para portadores de necessidades especiais, tendo que oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Estabelece que o atendimento especializado deve integrar uma proposta pedagógica, da escola, e menciona como importante a participação da família e dos estudantes, para que se possa atender as necessidades do público-alvo da educação especial. Sendo o gestor da escola e as Secretarias de Educação e administração, os responsáveis em requererem os recursos necessários para garantir a acessibilidade dos alunos incluídos. A trajetória e aceitação de pessoas com deficiência têm sido permeada por obstáculos e limitações. Muitos são os questionamentos sobre o processo de inclusão no processo educacional, é preciso que se tenha uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto e, assim, “a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior” (MANTOAN, 2007, p. 45). Para que haja uma compreensão de como se deu no decorrer dos tempos o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais é preciso recorrer ao passado, para entender como era o comportamento da sociedade perante aos portadores de deficiências.

Se voltarmos ao passado, nos deparamos com uma realidade muito sub-humana em que as pessoas com deficiência eram submetidas, a prática espartana e clássica, tinham como princípio abandonar ou até mesmo eliminar esta parcela da sociedade, uma vez que, na antiguidade e em um certo período da Idade

Média, estes eram excluídos e afastados do convívio social. Somente com a difusão do Cristianismo e a formação de novos valores religiosos, todas as pessoas que eram detentoras de alguma anomalia passaram a ser considerados como filhos de Deus. Mas mesmo com tal fato, os deficientes físicos e os mentais eram vistos como possuidores de demônios e com isso os confinavam e os castigavam, tais atos eram vistos como uma caridade, pois eles tinham alimentos e um teto. Com isso Pessotti afirma que, “enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil”. (1984, p. 4). Com o passar dos tempos, no Renascentismo, já se teve outro olhar para com as pessoas portadoras de algum tipo de anomalia, a deficiência passou a ser vista como uma patologia e não mais uma possuíção demoníaca, mas, infelizmente estes seres humanos, ainda eram discriminados devido a sua incapacidade física ou mental.

Frequentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza (...). Os demônios eram expulsos com os açoites ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente é ele que se deve expulsar (PESSOTTI, 1984, p.187).

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência tem como marco primordial o Instituto Imperial dos Meninos Cegos criado em 1854, por D. Pedro II que atualmente é o Instituto Benjamim Constat, no Rio de Janeiro. Em 1857 teve-se a criação do Instituto dos Surdos-mudos que na atualidade é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. É necessário que se reflita sobre o processo de inclusão, pois cada vez mais vamos nos deparar com essa realidade e devemos nos capacitar para que possamos vencer as adversidades que vamos encontrar no decorrer da prática docente, uma vez que o conhecimento do professor regente não substitui o conhecimento da educadora especial, que se especializa nas abordagens das deficiências, e utiliza os recursos corretos para

facilitar o aprendizado. De acordo com Baptista (2003, p. 53), “não se trata, portanto, de conhecer profundamente ‘a deficiência’, como imaginam alguns educadores, mas de potencializar a ação técnica de referência para aquele que ensina”. Todas as formas de educação são consideradas inclusivas quando o docente possui o entendimento de que todos os seus alunos são diferentes entre si, respeitando o individual de cada um.

Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (BAYER 2010, p. 28)

Segundo o IBGE, no Censo de 2010, foram pesquisados os seguintes tipos de deficiência no Brasil: visual, auditiva, motora e mental/intelectual e, para as três primeiras, também verificou o grau de severidade. Os resultados revelam que, no Brasil, quase $\frac{1}{4}$ da população (23,9%) tinha algum tipo de deficiência, o que engloba cerca de 45,6 milhões de pessoas. Quando investigado o tipo de deficiência, podemos analisar na figura 1, onde o Censo mostrou que a deficiência visual atingia 35.774.392 de pessoas; 9.717.318 apresentavam algum grau de deficiência auditiva; 13.265.599 possuíam deficiência motora; e 2.611.536 eram portadores de deficiência mental/intelectual, nesta pesquisa algumas pessoas declaram possuir mais de uma deficiência, por isso quando somadas as ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, e não de ocorrências de deficiência. E segundo o mesmo instituto, em relação à escolarização, 95,1% das crianças de 6 a 14 anos de idade com deficiência frequentavam a escola.

1.2 A educação geográfica como parte do processo inclusivo

O ensino de Geografia tem como objetivo estudar o espaço geográfico como um todo, através de reflexões e análises críticas da realidade vivida do aluno, construindo uma consciência com um olhar responsável perante os seus direitos e um agente de transformações aprazíveis que contemple a sociedade de uma forma global. Para que isso seja possível “a leitura de mundo é fundamental para que todos nós que vivemos em sociedade possamos exercitar nossa cidadania” (CALLAI, 2005, p. 228). O ato de ensinar requer responsabilidade, metodologias diferenciadas, definir quais os conceitos que se quer construir e analisar se a metodologia é coerente com a realidade dos alunos ou até mesmo da escola.

O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino. (CAVALCANTI, 2002, p. 71),

O ensino de Geografia proporciona ou muitas vezes necessita que seja utilizado em sala de aula vários recursos audiovisuais (mapas, imagens, tecnologias da informação e comunicação, dentre outros), para a facilitação da construção do conhecimento geográfico. No pretérito a Geografia era vista como um conteúdo de aula e nada mais, uma disciplina desinteressante que requer memória, mas nos dias de hoje essa concepção não é a mais adequada, pois, na atualidade ela busca trabalhar os conteúdos de uma forma mais crítica e contextualizada, fazendo com que o educando reflita sobre as questões do seu cotidiano e amplie seus horizontes, tendo uma visão do mundo como um todo.

Com a inclusão de alunos na educação básica, é preciso que se faça uma reorganização no planejamento de metodologias aplicadas em sala de aula, diante disso faz-se mister que o professor regente possua um conhecimento mínimo sobre as características das várias deficiências e como auxiliar o educando portador destas em sala de aula e que ele tenha a garantia de um aprendizado de qualidade, da mesma maneira que o restante.

[...] torna-se necessário analisarmos a formação do Geógrafo diante da realidade da educação brasileira, que está constantemente passando por mudanças, com propostas advindas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96) e também por professores e escolas que estão procurando tornar o ensino mais significativo. (CALLAI, 1999, p. 16).

Um ensino significativo é aquele que oferece meios para que a sua construção ocorra por intermédio de um ambiente escolar democrático e reflexivo, e que sempre respeite o tempo de aprendizagem de cada sujeito inserido neste contexto educacional. A diversidade humana é algo que sempre esteve presente na sociedade, no passado era vista com muito preconceito, sendo o diferente mantido à margem da sociedade. Na contemporaneidade nos deparamos com uma realidade um pouco diferente, onde as escolas estão passando por mudanças, através de uma reflexão sobre a diversidade humana, perpassando pelo entendimento de que cada sujeito é dotado de certas características e habilidades, que irão torná-lo único e original, e que esta individualidade deve ser aceita e respeitada.

A escola é um reflexo da sociedade em que está inserida, sendo assim é um ambiente cheio de diferenças, manifestando-se diversidades, seja ela racial, econômica, credo, gênero, cultural, entre outras. Uma escola inclusiva é um ambiente com múltiplas diferenças, onde o currículo e as práticas pedagógicas,

devem ser repensadas e adaptadas, para que se atinja um processo de ensino e de aprendizagem com qualidade. Como ela é responsável pela na formação de cidadãos, tem como dever criar um ambiente acolhedor onde a diversidade seja vista de uma forma natural, visto que todos os seres humanos são únicos dotados de certas potencialidades que vão nos tornar diferentes uns dos outros. Segundo Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n. 017/2001, reconhece que,

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 200, p.11).

O Ensino de Geografia é de suma importância, uma vez que visa a formação de cidadãos, que tenham a capacidade de conceber certas competências que façam com que ele possa compreender o mundo de uma forma real, que almeje o bem-estar comunitário, através de uma compreensão da diversidade social.

O ensino da Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças, jovens a compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de cultura (CAVALCANTI, 2002, p. 47).

Um ensino crítico é aquele em que a escola proporciona caminhos para a construção do saber científico, utiliza de práticas democráticas e reflexivas para que o educando possa compreender o cotidiano e assim torna-se um cidadão crítico, reflexivo e atuante com as questões sociais.

1.3 Adaptações e flexibilizações curriculares como possibilidade de inclusão escolar

Para que haja um ensino de qualidade para pessoas com deficiência, é preciso que o currículo escolar sofra algumas adaptações e flexibilizações e a legislação para que estas ações sejam colocadas em prática estão respaldadas no Art. 5º, Inciso III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, onde se tem o amparo de que as,

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (MEC, 2001).

Para incluirmos os alunos com deficiência, no sistema educacional é necessário conhecermos quais os tipos de deficiência que os alunos inclusos apresentam e, por fim, fazer uma adaptação curricular, onde os professores e a coordenação pedagógica modificam e transformam o currículo escolar, com a finalidade de um atendimento de qualidade, possibilitando uma aprendizagem significativa a todos os seus alunos. Tudo isso é realizado para que esses alunos além de possuírem acesso ao ambiente educacional também possuam um sentimento de pertencer a ele, e sentir satisfação em frequentá-lo para que se mantenha a permanência destes educandos em todos os níveis educacionais reduzindo ao máximo a sua evasão, “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.33). Para que se tenha um processo de inclusão satisfatório é necessário que o professor consiga tornar o ambiente escolar acolhedor, onde possa contar com

uma rede de apoio que faça as adaptações curriculares necessárias ao acesso deste aluno ao ambiente escolar, com o envolvimento dos familiares, com o comprometimento dos gestores escolares e de profissionais especializados em educação especial. Com isso tem-se uma aprendizagem de qualidade e não somente um processo de socialização. O espaço escolar torna-se um espaço para todos, em um mesmo contexto escolar.

2 Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa que busca significados atribuídos aos fatos observados. A abordagem qualitativa é definida sendo como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 43). Os procedimentos de pesquisa se deram por meio de levantamento de dados do Censo Escolar e com representantes dos sistemas de ensino público e privado, análise de documentos escolares, levantamento de dados por meio de observação dirigida acerca da acessibilidade em espaços escolares, e a realização de entrevistas semiestruturadas a representantes dos sistemas de ensino, coordenadores pedagógicos (as) e educadoras especiais das escolas pesquisadas e educadoras (os) geográficas. A amostragem de pesquisa abrangeu 30% de escolas estaduais, municipais e particulares da cidade de Santa Maria, RS.

3 Resultados e discussão

Conforme os dados informados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, este sistema de ensino envolve 41 escolas, e o total de 21.274 alunos, sendo 670 com Atendimento Educacional Especializado (AEE). O total de educadores especiais integrantes da 8ª CRE, em Santa Maria, abrange

aproximadamente, 50 profissionais. Segundo o Censo/Escolar/2015 o município de Santa Maria possui um total de 77 escolas municipais, abrangendo um total de 19.000 alunos, sendo que 1400 alunos em Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com 48 educadoras especiais. As escolas particulares, conforme o Censo/ 2015 abrangem uma totalidade de 14 escolas, com um total de 10944 alunos e, destes, 1250 em AEE, sendo que 5 instituições, não contam com o auxílio de profissionais especializados, educadoras especiais.

Atualmente, um total de 19.000 alunos matriculados nas escolas municipais, sendo 1400 em AEE atendidos por 52 educadores especiais, que contem com 58 salas multifuncionais, para tanto, propõe inúmeras ações e políticas públicas, as quais envolvem parcerias com as instituições de ensino superior, com organizações não governamentais, entre outras.

A rede de ensino particular de Santa Maria, RS abrange 14 escolas, deste total, selecionamos 30% para a pesquisa, portanto, foram entregues, instrumentos a 05 escolas, dos quais, retornaram 04, sendo que, apenas 02 forneceram dados completos referente ao instrumento de pesquisa. Em um universo de 04 escolas entrevistadas, 03 possuem rampas, corrimão e banheiros adaptados. Apenas 01, possui sinalização tátil e interprete (libras). Deste total pesquisado, 02 escolas possuem alargamento de portas e todas apresentam justificativa e registro no Projeto Político Pedagógico da inserção de equipamentos, que garantam acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais. Constatou-se, que apenas uma escola, contempla as todas as adaptações para a garantia de acessibilidade. Sobre a estrutura institucional, escola A, relata que está em fase de adaptação e no momento é uma fragilidade e a escola B, diz que a escola está em constante adaptação, para sanar as necessidades dos alunos. Com relação às adaptações e flexibilização curriculares, a escola A, diz que as flexibilizações são feitas pelos professores, através de laudos ou orientação pedagógica. De acordo com os relatos, segundo a escola B, tudo é

registrado em ata e as adaptações e as flexibilizações são feitas com os coordenadores pedagógicos, familiares e professores.

Evidenciam-se, uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar. (HEERDT, 2003, p. 70),

Conforme a formação acadêmica, a educadora especial da escola B, possui graduação em Educação Especial, é especializada em Psicopedagogia e mestre em Educação Especial, atuando como profissional da área há 12 anos, e atende aproximadamente, de 09 alunos com necessidades educacionais especiais. Na escola C, o profissional é graduado em Educação Especial e exerce sua função há 03 anos e não informou quantos alunos atende no momento. Sobre a educação geográfica, ambas responderam que há flexibilização e adaptação nas avaliações e atividades de rotina da sala de aula. Quando questionados acerca dos avanços e fragilidades da inclusão, a educadora geográfica da escola A relata que, [...] considera com um avanço a aceitação, integração e a socialização existente entre os colegas. E que a maior fragilidade que ela encontra é a falta de profissionais especializados, como educadora especial e psicóloga. A educadora geográfica da escola D diz que, [...] considera a estrutura adequada, tendo profissionais em turno integral, a escola oferece cursos e palestras para diferentes áreas de atuação e os pais são bem presentes e comprometidos.

Com relação às flexibilizações curriculares, a professora de Geografia da escola A, informa que os alunos assistem às aulas e as atividades são elaboradas, conforme a necessidade e capacidade do aluno com necessidades especiais.

Quanto às escolas municipais, a observação realizada possibilitou perceber que tanto a escola E, quanto a F, possuem rampas, corrimão, banheiros adaptados, alargamento de porta e justificativa no Projeto Pedagógico, mas

ambas não têm sinalização tátil, sonora e tradutor intérprete em Língua Brasileira dos Sinais. Quando indagada sobre os avanços e fragilidades do processo de inclusão, a coordenadora pedagógica da escola A, declara que as fragilidades são muitas e diárias, mas que estas necessidades são conquistadas e superadas. A formação acadêmica da educadora especial da escola A, corresponde à graduação em Educação Especial, Pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia e especialização em Educação à Distância, com um tempo de efetivo exercício profissional de 05 anos, atende 03 alunos na escola, duas vezes na semana, em turno inverso. Quanto à educação geográfica: práticas de adaptação e flexibilização curricular, as duas educadoras evidenciam que tudo depende da particularidade do aluno. A educadora geográfica da escola A destaca, que as adaptações curriculares, em qualquer área, devem ser realizadas em colaboração entre professor de sala de aula regular e a educadora especial.

As escolas estaduais, abarcam um total de 41 escolas na cidade de Santa Maria, RS, abrangendo um total de 21.274 alunos matriculados em 2015/2016. Definiu-se para a pesquisa 30% deste universo. Foram entregues 15 instrumentos, mas somente 8 retornaram e, alguns estavam incompletos. Notou-se, que das 08 escolas, apenas 01, não tem rampa de acesso, 05 apresentam corrimão. Apenas 03, possuem banheiros adaptados e alargamento de portas, 01 possui sinalização tátil e sonora e, somente 05 escolas apresentam, tanto justificativa, como registro em Projeto Pedagógico, acerca da educação inclusiva. Somente 01, das instituições, não tem nenhum destes itens técnicos de acessibilidade. Foram analisadas as respostas de 06 coordenadores. Quando indagados sobre os avanços e fragilidades, 12,5% consideram, como avanço as salas de recursos, 25% o suporte das educadoras especiais e 25%, a aceitação da grande maioria dos professores. Referente às fragilidades, destacaram a falta de comprometimento por parte de alguns familiares, 12,5% relatou a baixa frequência dos alunos, 25% destacaram a estrutural física frágil e 25% mencionou a formação continuada dos

professores. Segundo os informantes, os pais destes alunos com necessidades especiais, em alguns casos, não procuram os recursos necessários, e alguns, não aceitam a condição do aluno. Já, conforme as informações, outros acreditam que o melhor seria uma escola especializada para suprir as necessidades de seus filhos. Os pais manifestam-se satisfeitos com o serviço oferecido pelas escolas, 25% não aceitam a situação e, 37,5% dos coordenadores, pois manifestaram, certo desconforto, em fazer uma análise da participação dos pais no processo inclusivo. Das educadoras especiais entrevistadas, todas são graduadas em Educação Especial, e apenas 03 não possui alguma especialização. A maior parte das profissionais entrevistadas possui 09 anos de profissão, sendo que 03 exercem a sua profissão há 20 anos, e todas atendem acima de 09 alunos. Conforme os dados levantados, todas atendem mais de 05 alunos, por escola. Do universo de educadores geográficos entrevistados, 25% consideraram como avanço a socialização e, 62,5% consideraram a integração dos alunos. Já 12,5%, não informaram. Estes mesmos educadores apontam, como fragilidades a formação dos professores, num percentual de 62,5% e, 25% indicam a falta de apoio da equipe multiprofissional.

Considerações finais

O êxito do processo inclusivo impõe ações integradas de todos os integrantes da comunidade escolar, sejam eles gestores, professores, alunos e familiares. A pesquisa empreendida evidenciou que o processo inclusivo, nas escolas de Santa Maria, RS, obteve muitos avanços pertinentes, como a introdução de educadores especiais nas escolas, salas de recursos para o atendimento dos alunos com deficiência, porém, ainda manifesta fragilidades, principalmente, quanto urgentes modificações na estrutura física, acerca da acessibilidade. As práticas de adaptações e flexibilizações curriculares para a educação geográfica, atendem à necessidade dos alunos, incluindo atividades lúdicas e dinâmicas, com

a utilização de imagens, maquetes, softwares e confecção de mapas e gráficos. Os educadores geográficos manifestam, que ainda há falta de capacitação e assim, percebe-se insegurança para o desenvolvimento de práticas exitosas no atendimento destes alunos. Os resultados obtidos, por meio dos dados levantados, mostram avanços significativos no processo de inclusão, que perpassam por uma nova postura diante da diversidade, mas é urgente, a incorporação de políticas públicas, na área educacional, que imprimam mais investimentos em estrutura física e humana, abrangendo programas de formação continuada aos profissionais de todas as áreas do currículo escolar, bem como a dotação de apoio multiprofissional às instituições escolares.

Referências

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C; FREITAS, L.B.L; CARVALHO, D.C. **Psicologia da educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

BAYER, H. **Inclusão e avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 017/2001**. Brasília. MEC/CNE 2001.

CALLAI, H. **A formação do profissional de Geografia**. Ijuí. RS. Ed. Unijuí. 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, E. B. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. In: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. Educação especial: diálogo e pluralidade; Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HEERDT, M. L., C. Paulo de. **Como Educar Hoje? Reflexões e propostas para uma educação integral**. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Juliane Marschall Morgenstern*

Resumo: O trabalho objetiva apresentar e discutir as ações parciais desenvolvidas em um projeto de extensão voltado à criação de jogos digitais que possam ser utilizados como recurso pedagógico na educação de surdos. O referido projeto vem sendo desenvolvido na Universidade Franciscana – UFN, em Santa Maria- RS, ao longo deste ano e tem como público-alvo estudantes surdos que frequentam a educação básica. Justifica-se a necessidade de disponibilizar a este público recursos pedagógicos que contemplem a experiência surda traduzida em sua diferença cultural e linguística na produção de materiais didáticos a partir do uso de abordagens bilíngues, que considerem a diferença surda como primordial, a partir do uso e exploração de tecnologias. Neste primeiro momento do projeto realizaram-se observações em contexto escolar de surdos e diálogo com professores de surdos, nos quais se verificou a necessidade de construção de jogos voltados a ampliação do uso da língua portuguesa escrita no cotidiano de jovens surdos e a redução das dificuldades ortográficas observadas. O jogo vem sendo desenvolvido por acadêmicos do Curso de Tecnologia em Jogos Digitais a partir de uma proposta interativa e lúdica com associação de elementos linguísticos da língua brasileira de sinais, datilologia e língua portuguesa escrita.

Palavras-chave: Educação de surdos. Jogos Digitais. Aprendizagem. Novas Tecnologias.

DIGITAL GAMES WITH PEDAGOGICAL RESOURCES IN DEAF PEOPLE EDUCATION

Abstract: This article aims to present and discuss partial actions in an extension project focused in creation of digital games which can be used as pedagogical resource in education of deaf people. The project has been developed over this

* Coordenadora do Projeto. Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação e Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Graduada em Educação Especial pela UFSM. Professora da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: juliane.unifra@gmail.com.

year at UFN, Santa Maria - RS, Brazil. The target audience are deaf people who's currently at basics education. The porpouse of the study is based on provide pedagogical resources that contemplates the deaf experieencie to this public, showed as in their cultural and linguistic issues in dynamic material production based on bilingual topics, considering deaf's differences as primordial using technologies exploration. At this very first step of the project, observations were realized in deaf scholar contexto and teacher's dialog. Observations that concluded the needs of games development focused on daily writing portuguese language using ampliacion on young deaf people lives and reducing observed orthografic difficulties. The game has been developed by academics from the Technology Course in Digital Games since an interactive proposal with the association of linguistic elements from brazilian sign language, datilology and writing portuguese language.

Keywords: Deaf people education. Digital games. Learning. New technologies.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as ações desenvolvidas em um projeto de extensão voltado à criação de jogos digitais que possam ser utilizados como recurso pedagógico na educação de surdos. O referido projeto vem sendo desenvolvido na Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria/RS, ao longo deste ano e tem como público-alvo estudantes surdos que frequentam a educação básica, mais especificamente o ensino médio e curso de magistério de uma escola de surdos da rede estadual, localizada em Santa Maria/RS.

Com o projeto mais amplo, espera-se proporcionar aos professores e outros profissionais que atuam na educação de surdos novos recursos pedagógicos que possam ser utilizados no processo de escolarização. Espera-se que, ao longo do projeto também se possa contribuir para a inovação no campo das práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos ressignificando o ensino e a aprendizagem desse grupo. Ainda, considerando o avanço crescente de novas

tecnologias nas últimas décadas e sua inserção no cotidiano, almeja-se utilizá-las no contexto educacional para inovar no ensino de jovens surdos.

Justifica-se a necessidade de disponibilizar aos estudantes surdos, recursos pedagógicos que contemplem a experiência visual, traduzida na diferença cultural e linguística desse grupo. Ao encontro disso, justifica-se, também, a necessidade de qualificar os recursos humanos, ou seja, os acadêmicos de licenciaturas, os professores e profissionais atuantes na educação de surdos, bem como capacitar os acadêmicos de áreas tecnológicas na construção de jogos digitais adequados à peculiaridade do grupo surdo. Com isso, pretende-se promover espaços de aprendizagem significativos nas escolas de surdos e outros contextos de educação não-formal que atendem surdos.

Por fim, pretende-se auxiliar educadores de surdos na produção de materiais didáticos a partir do uso de abordagens bilíngues, que considerem a diferença surda como primordial, relacionadas ao uso e exploração de tecnologias. Espera-se, portanto, que os participantes se familiarizem com o uso de tecnologias e outros artefatos digitais a fim de utilizarem as mesmas em seu fazer pedagógico cotidiano de modo a potencializar a aprendizagem.

1 Recursos didáticos na educação de surdos

Considerando a especificidade do ensino de pessoas surdos no Brasil, onde os professores têm pouco acesso a materiais didáticos que os embasem com metodologias próprias a uma língua visual-gestual (ALBRES, 2016), entende-se a necessidade de investir na produção de recursos didáticos e de conhecimento sobre utilizar esses recursos na educação de surdos. Gesser (1999) também aponta a falta de estrutura metodológica no ensino de Libras ou por meio da Libras, demarcados muitas vezes como encontros ou conversas informais que carecem de um embasamento metodológico como curso de língua. Para a autora

mencionada e outros (LODI, LACERDA, 2009; LACERDA, 2013; QUADROS, 2015) até o momento, no Brasil, os professores de surdos e aqueles que trabalham com o ensino da língua de sinais tiveram um acesso restrito às discussões referentes a área de ensino de segunda língua, o que os levou a construir sua metodologia de trabalho tendo como base um modelo no qual foram educados, muitas vezes pautado no ensino de uma língua oral, ou ainda, em uma prática que carece de articulação com saberes científicos e técnicos.

Os cursos de formação de professores que abordam os saberes pedagógicos e metodológicos sobre o ensino da Libras e que a consideram como segunda língua, foram criados recentemente no país e ainda são escassos os espaços de formação de professores de Libras que sejam acessíveis nessa língua. Até pouco tempo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS era o único espaço em que a formação de professores de Libras ou que ensinam por meio da língua de sinais, poderia acontecer por um período mais prolongado. Esses fatores levaram a uma confusão entre “competência linguística e competência didática” (ALBRES, 2016, p. 27), ou seja, muitos professores surdos e ouvintes que trabalham com a libras acabaram compreendendo que a competência linguística, condição necessária para o ensino, seria suficiente, deixando a competência didática em segundo plano.

Nesse sentido, Lodi e Lacerda (2009) e Quadros (2015) consideram fundamental promover a formação dos professores de modo que eles se apropriem de conhecimentos específicos da língua, bem como aprofundem seus conhecimentos em relação a metodologias e didática para a qualificação de seu fazer docente. Nessa direção, propõe-se articular o conhecimento científico e técnico com a experiência docente para o fortalecimento da formação de professores que trabalham com o ensino de Libras ou por meio da Libras.

O avanço crescente das novas tecnologias e as novas formas de construir conhecimento atravessadas pelo ambiente digital podem contribuir para a

elaboração de recursos que sejam inovadores para as metodologias bilíngues utilizadas no ensino de Libras ou por meio da Libras. Novas interfaces e ferramentas podem ser desenvolvidas para ensinar ou trabalhar com a língua de sinais, “sobretudo com a utilização de características de games na composição dessas interfaces” (RIOS, 2017, p. 11). Assim, na busca de outras possibilidades para o ensino e a aprendizagem principalmente de crianças e jovens surdos, justifica-se a necessidade de propor a eles recursos pedagógicos que contemplem a sua diferença cultural e linguística, a fim de potencializar a sua educação.

Salles et al (2004) apontam que a tecnologia pode ampliar as possibilidades de ensino e o aprendizado da língua de sinais quando promove a discussão de conceitos e metodologias de ensino de língua levando em conta as especificidades do grupo surdo. Do mesmo modo, Mascio et al (2013), defendem que a tecnologia aplicada a partir de jogos digitais pode contribuir para a educação de surdos tendo em vista o estudo desenvolvido sobre aspectos como a compreensão textual, atenção visual, atenção focal e interação social dos sujeitos, as quais podem ser incorporadas em games educativos. Vaz (2012) reitera a posição de que a tecnologia funciona como um facilitador na redução de barreiras comunicativas entre surdos e entre surdos e ouvintes e demonstra, ao pesquisar as tecnologias da informação e comunicação com as quais os surdos se identificam, que o potencial da internet e sua aceitação pelo grupo surdo podem ser usados na educação desses sujeitos, motivando-os e ampliando a interação.

As ferramentas digitais, em seu caráter interativo, vêm sendo apontadas como potentes recursos educacionais que ampliam as possibilidades de mediação realizada pelos professores na construção de conhecimentos (ROCHA et al, 2016). Dentre as ferramentas educativas digitais, tem-se os games ou jogos: “sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato” (ROCHA et al, 2016, p. 897) no qual há regras, interatividade e feedback que na maioria das vezes gera uma reação emocional positiva. Os jogos digitais são realizados de forma

espontânea havendo engajamento do jogador pelo prazer que proporciona. Por meio de jogos, é possível desenvolver novas habilidades e construir conhecimento a partir de desafios apresentados aos participantes. Na educação, os jogos ou games visam principalmente aprimorar habilidades, “apresentar desafios que dão contexto a aprendizagem; engajar os alunos em atividades mais participativas; potencializar o aprendizado de um determinado conteúdo; favorecer a mudança de comportamento e proporcionar mecanismos de socialização e aprendizagem em grupo” (ROCHA et al, 2016, p. 897).

Nessa direção, se reconhece a centralidade do uso das novas tecnologias para fins educativos, apesar da restrita bibliografia brasileira sobre o assunto, verificada nos últimos anos. Vê-se que os estudos encontrados partem de uma discussão do campo das tecnologias, sendo que os pesquisadores vinculados a área tecnológica têm buscado pensar a educação de surdos para propor recursos e metodologias que utilizem tecnologias digitais, e não o contrário. Sendo assim, entende-se haver a necessidade de realização de estudos que tomem a educação de surdos, a língua de sinais e a experiência visual como ponto de partida para conectarem-se as tecnologias. Assim, o entrelaçamento entre a educação de surdos e as tecnologias, pode contribuir, sobremaneira, na criação de recursos educativos inovadores (RAMIREZ, 2009).

Ao encontro disso, justifica-se, também, a necessidade de qualificar os recursos humanos, ou seja, os acadêmicos de licenciaturas, os professores e profissionais interessados na educação de surdos, para que eles possam promover espaços de aprendizagem significativos em suas escolas, associações de surdos e outros contextos. Ainda, pretende-se auxiliar educadores de surdos na produção de materiais didáticos a partir do uso de abordagens bilíngues, que considerem a diferença surda como primordial, relacionadas ao uso e exploração de tecnologias. Por fim, espera-se que os participantes se familiarizem com o uso

de tecnologias e outros artefatos digitais a fim de utilizarem as mesmas em seu fazer pedagógico cotidiano de modo a potencializar a aprendizagem.

Dentre os objetivos das ações extensionistas, aponta-se como objetivo geral promover a criação de recursos pedagógicos com o uso das novas tecnologias a fim de contribuir para a qualificação e implementação de práticas educativas que possam ser inovadoras no âmbito das pedagogias bilíngues para surdos. E, como objetivos específicos: conhecer as novas tecnologias a fim de utilizá-las na promoção de metodologias bilíngues para surdos com caráter inovador; elaborar aplicativos, jogos digitais e outros artefatos tecnológicos que possam ser utilizados na educação de surdos; desenvolver atividades que aproximem o ensino e a pesquisa da extensão contribuindo para a criação de novos conhecimentos utilizáveis pelas pedagogias bilíngues para surdos e, estreitar a relação entre a Universidade Franciscana e os setores da sociedade vinculados ao ensino de surdos no contexto Local, Regional e Estadual.

1.1 Resultados e impactos esperados

Tendo em vista os objetivos propostos no projeto, almeja-se contribuir para a criação e implementação de recursos pedagógicos que sejam inovadores para a educação de surdos. Ainda, quer-se qualificar a formação profissional dos acadêmicos de Cursos de licenciatura e professores que trabalham em Escolas de Surdos e/ou demais espaços de educação não formal ou informal.

Como resultados, espera-se alcançar: a participação expressiva dos participantes inscritos nas oficinas, com frequência mínima de 70%; a contribuição para a qualificação profissional dos professores e acadêmicos dando-lhes subsídios teóricos e práticos para inovar no ensino bilíngue para surdos; instrumentalização dos docentes e graduandos quanto às estratégias e possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas com seus alunos surdos, a

fim de estimular o desenvolvimento de habilidades úteis para a qualificação do ensino; refletir sobre o trabalho docente no que diz respeito à atuação junto a alunos na escola e nos espaços não formais de educação; contribuir com as escolas de surdos e espaços não formais ou informais de educação de surdos com a construção de parcerias cujo intuito é beneficiar a comunidade local. Ressalta-se que essas parcerias poderão contribuir de maneira significativa para a qualificação das práticas docentes de professores que atuam com educação bilíngue para surdos.

2 Atividades e metodologia das ações de extensão

A realização do projeto está prevista em diferentes momentos: o primeiro momento condiz com a realização de um curso em forma de oficinas, o qual prevê atividades de estudo com os Cursos de Pedagogia e Tecnologia em Jogos Digitais da Universidade Franciscana. As atividades educativas do curso serão ofertadas na modalidade presencial e à distância. O segundo momento do projeto prevê a construção jogos digitais e outros recursos tecnológicos com intenção pedagógica. O terceiro momento se direciona à implementação dos jogos e recursos criados, de modo a refletir sobre seu caráter pedagógico inovador. Por fim, prevê-se a realização de um Evento público em forma de Seminário, com exposição dos materiais criados, para apreciação da comunidade acadêmica e público em geral. Como produto, propõe-se a difusão e análise das ações desenvolvidas com a publicação de um Livro digital ou impresso. Entretanto, importa ressaltar que, ao longo de sua execução, o projeto terá os dados parciais, referente a elaboração das atividades e recursos, divulgados em Eventos da área, bem como nos encontros e reuniões do grupo. As atividades e momentos que compõem o projeto serão melhor explicados nesta seção, a seguir.

Até o momento, foram realizadas observações na escola de surdos, conversa com os professores e outros profissionais que trabalham na escola e foi realizado um encontro em forma de Oficina onde os acadêmicos disponibilizaram diversos tipos de jogos para os estudantes experimentarem. A Oficina foi realizada durante o período de aula no turno da tarde e contou com a participação de três turmas, duas de ensino médio e outra de magistério. Foram disponibilizados jogos digitais disponíveis na internet e outros elaborados pelos acadêmicos no Curso de Jogos digitais para uso geral, assim como jogos de tabuleiro impressos em 3D pelos acadêmicos. A atividade de oficina possibilitou a criação de protótipos para elaboração dos jogos digitais específicos voltados para o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira para que os estudantes surdos. Tais ações foram indispensáveis para a construção do projeto e escolha dos tipos de jogos a serem criados.

Para sua execução, como mencionado anteriormente, o projeto de extensão envolverá a realização de um Curso em forma de oficinas. Os encontros das oficinas acontecerão semanalmente e terão como objetivo a compreensão da temática acerca da criação e utilização de jogos digitais como recurso pedagógico na educação de surdos. Ressalta-se a importância das referidas oficinas como condição necessária para que os jogos possam ser criados de forma adequada aos anseios e necessidades da educação de surdos. É necessário compreender aspectos centrais do desenvolvimento linguístico dos surdos, principalmente no que diz respeito a aquisição da língua brasileira de sinais como primeira língua e do português como segunda língua. A faixa etária das crianças e jovens surdos também precisa ser respeitada atentando para suas peculiaridades no que diz respeito a aquisição de uma língua de modalidade visual-gestual. Os encontros acontecerão preferencialmente aos sábados, nos turnos da manhã ou tarde, a fim de facilitar a participação dos acadêmicos, professores e outros profissionais. O ambiente de aprendizagem virtual também será utilizado a fim de alocar os

materiais para leitura e/ou outra solicitação dos professores ministrantes. Para o último encontro, está prevista a análise das atividades realizadas para elaboração de um artigo científico com os resultados parciais das produções, com a intenção de apresentar o artigo em um Evento da área.

O segundo momento do projeto está destinado à aplicação dos jogos produzidos e à discussão e análise dos resultados do uso desses materiais didáticos, bem como do processo de criação dos mesmos. A aplicação será realizada em escolas de surdos localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, as quais serão definidas posteriormente. Ainda, o uso dos aplicativos e jogos digitais poderá acontecer nas Associações de Surdos e/ou em outros espaços de educação não-formais ou informais. Posteriormente, está prevista a realização de um encontro presencial para análise da aplicação dos materiais produzidos e elaboração de um artigo científico a ser publicado em Periódico da área da Educação de surdos.

Após a realização do Curso que será ministrado em forma de oficinas, será realizado um Evento público aberto a comunidade, onde será feita a apresentação e discussão das atividades de extensão e resultados. O Evento será organizado pelo grupo de trabalho da Universidade Franciscana, em parceria com as outras instituições participantes. Por fim, será produzido um livro contendo as publicações realizadas ao longo do projeto. Optou-se pela produção final em forma de livro por entender que essa forma de publicação chega mais facilmente às escolas, atingindo um maior número de professores, gestores e outros profissionais. Entende-se que as publicações podem ser distribuídas entre Periódicos da área e o Livro, de modo que todos os participantes sejam contemplados.

2.1 Instituições/entidades envolvidas na ação e população beneficiada

A Universidade Franciscana ficará responsável pelo desenvolvimento e execução do projeto de extensão, disponibilizando os recursos humanos (professores e acadêmicos voluntários) e a infraestrutura para a execução do mesmo. Ao oferecer o Curso local, a Universidade Franciscana selecionou acadêmicos interessados no projeto. A referida Universidade também indicará professores de diferentes Cursos, que tenham proximidade com a temática da educação de surdos e/ou tecnologias digitais para a participação no projeto.

Para o desenvolvimento das ações conta-se também com a participação de professores que atuam em uma escola de surdos e com integrantes da Associação de Surdos da cidade. A população alvo das ações de extensão são os acadêmicos da Universidade Franciscana e professores de surdos ou atuantes em outras instituições de educação não formais que estejam envolvidos com a educação de surdos.

O grupo de trabalho da Universidade Franciscana contará com 2 professoras de Libras vinculadas ao Curso de Pedagogia, 1 aluna de pós-graduação, 5 acadêmicos dos Cursos de Graduação da Universidade Franciscana e 3 professores de surdos ou associados na Associação de Surdos de Santa Maria. Os acadêmicos deverão estar cursando Graduação em uma licenciatura ou o Curso de Tecnologia em Jogos Digitais, preferencialmente. Caso sobrem vagas, as mesmas serão disponibilizadas para acadêmicos das demais áreas.

Ainda, o projeto solicitou 1 aluno bolsista de graduação. Este aluno ficará responsável por auxiliar na preparação de materiais para as oficinas, providenciar reservas de materiais audiovisuais e didáticos; auxiliar na preparação de slides, na organização do espaço físico, manter as listas de informações pessoais dos participantes atualizada (nome, telefone, endereço, formação, escola de atuação, etc.) e fazer contato com os participantes sempre que necessário.

O projeto será realizado na Universidade Franciscana, instituição sede das ações deste projeto de extensão. Para a realização dos encontros presenciais do Curso/Oficinas e do Evento público será necessário um auditório pequeno que disponha de recurso audiovisual e microfone. Para a realização dos jogos digitais e orientação dos mesmos, será preciso um laboratório de informática com acesso à internet.

O referido projeto de extensão prevê solicitação de custeio para pagamento dos professores envolvidos nas atividades do Curso ministrado e de orientação dos jogos produzidos. O projeto também prevê o pagamento de um aluno bolsista. Outras despesas relacionadas aos materiais didáticos impressos utilizados no Curso serão custeadas pelos próprios participantes ou pelos professores ministrantes do curso.

Considerações finais

O projeto de extensão denominado “Jogos digitais como recurso pedagógico na educação de surdos”, com registro na Universidade Franciscana, instituição sede do projeto, vem sendo desenvolvido ao longo deste ano e propõe a criação de jogos digitais visando o uso dos mesmos na educação de surdos.

Dentre as ações desenvolvidas até o momento, estão as observações realizadas em uma escola de surdos, mais especificamente, em duas turmas de segundo ano do ensino médio e uma turma de magistério. Também foram realizados diálogos com os estudantes surdos, com professores e gestores da escola, o que permitiu a melhor compreensão de quais jogos poderiam ser elaborados. Optou-se pela realização de uma oficina de experimentação com jogos digitais e de tabuleiro, a fim de que os acadêmicos pudessem perceber as preferências e necessidades dos estudantes surdos e seguir na construção de jogos digitais.

Os jogos trazem, em sua elaboração, uma proposta lúdica, dinâmica e interativa com associação de imagens, elementos linguísticos da língua brasileira de sinais, datilologia e língua portuguesa escrita, visando a melhor compreensão da língua portuguesa e literatura, dificuldades pontuadas pelos professores das turmas observadas na escola de surdos. A previsão para a finalização dos jogos é o final do semestre letivo, momento em que serão aplicados esses novos jogos digitais, criados pelos acadêmicos participantes.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

GESSER, Audrei. Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description. **Dissertação**. Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês da UFSC, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So1o1-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

MASCIO, Tani Di; GENNARI, Rosella; MELONIO, Alessandra; VITTORINI, Pierpalo. Designing games for deaf children: first guidelines. **International Journal of Technology Enhanced Learning**. Research Gate. v. 5, n. 3-4. p. 223-239. 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. Letramento, **Bilinguismo e Educação de Surdos (Orgs.)**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Mara Lúcia (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

RIOS, Lucas Tadeu Rosente. **A gamificação no processo de aprendizagem de LIBRAS**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Inteligência e Design Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

ROCHA, Paul Symon Ribeiro; LIMA, Rommel Wladimir de; MACEDO, Robson Locatelli, LEITE, Cicilia Raquel Maia; NETO, Francisco Milton Mendes. **Gamificação**: um aplicativo para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação - CBI. 2016.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. (Org.). Ensino de língua portuguesa para surdos. **Caminhos para a prática pedagógica**. 2 ed. v. 2, n. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

VAZ, Vagner Machado. **O uso da tecnologia na educação do surdo na escola regular**. FATEC- SP. São Paulo, 2012, 69 p.



EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM PAULO FREIRE

Mariana Parise Brandalise Dalsotto*

Resumo: O texto apresentado é o recorte de uma pesquisa de mestrado já finalizada e de doutorado que está sendo realizada. A intenção é apresentar a concepção de educação humanizadora a partir de Paulo Freire. Entendendo que o educador buscou colocar em prática sua concepção de educação através do chamado 'método Paulo Freire', busco abordar também as características de tal prática, no que se refere às suas primeiras formulações (realizadas no final dos anos 1950 e início de 1960, no Brasil). A partir disto, divido o texto em duas partes: (1) Paulo Freire e a concepção de educação humanizadora e (2) O 'Método Paulo Freire. Além da leitura do próprio Paulo Freire (1983; 1996; 2000; 2005), abordo escritos de outros teóricos que explicam e comentam tal concepção de educação e a prática realizada, como Gadotti (1996; 2007), Brandão (1991), Beisiegel (1974; 1982), entre outros.

Palavras-chave: Educação humanizadora. Paulo Freire. Método de alfabetização.

HUMANIZING EDUCATION IN PAULO FREIRE

Abstract: The text presented is the cut of an already completed master's and doctoral research in progress. The intention is to present the conception of humanizing education from Paulo Freire. Understanding that the educator sought to put into practice his conception of education through the so-called 'Paulo Freire method', I also try to address the characteristics of this practice, in regard to its first formulations (realized in the late 1950s and early 1960s, in Brazil). From this, I divide the text into two parts: (1) Paulo Freire and the conception of humanizing education and (2) The 'Paulo Freire Method. In addition to reading Paulo Freire (1983, 1996, 2000, 2005), I approach other writers who explain and comment on this conception of education and practice, such as Gadotti (1996, 2007), Brandão (1991), Beisiegel 1974, 1982), among others.

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mpbrandalise@ucs.br

Keywords: Humanizing education. Paulo Freire. Literacy method.

Introdução

Paulo Freire foi um importante educador brasileiro, que buscou pensar a educação como uma prática humanizadora. Nesta perspectiva, este texto visa explicitar alguns de seus pensamentos no que tange à esta concepção de educação. Estas reflexões foram formuladas a partir de minha pesquisa de mestrado (finalizada) e a de doutorado (corrente). Como Paulo Freire foi um educador que pensava a partir de seu tempo e de sua realidade, além de abordar algumas de suas concepções teóricas a respeito da educação, busco apresentar brevemente o seu “método de alfabetização”.

Pensando na primeira formulação dos círculos de cultura, do final da década de 1950 e início de 1960, os abordos com a intenção de exemplificar uma possível prática de educação humanizadora e inclusiva. Educação que, segundo Paulo Freire, abre portas para a participação das pessoas enquanto sujeitos históricos e sociais ativos. Por isso, deveria ser um direito e deveria ser realizada para todos e, especialmente, ‘com’ todos.

1 Paulo Freire e a concepção de educação humanizadora

A humanização, para Paulo Freire, é vocação das pessoas, porém, nem sempre sua realidade. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2005, p. 32). A desumanização está nas relações de opressão, enquanto a humanização está nas de libertação. É preciso, então, superar a contradição entre opressor e oprimido. E isto só será possível na medida em que as pessoas tenham consciência crítica de sua realidade e busquem agir através de uma práxis libertadora. Esta práxis

libertadora é a ação e a reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005), “[...] é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (ZITKOSKI, 2008a, p. 130).

Freire (2000b) entende o ser humano como um ser inacabado que, quando consciente de sua ‘inconclusão’, pode ir além dela. Tornar-se consciente de sua ‘inconclusão’ impulsiona a esperança e a busca* pela (re)construção. Isto faz com que a educação se torne um processo permanente, de busca pelo ‘ser mais’, pois através dela o ser humano, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983). A esperança† do ser humano pelo ‘ser mais’ é o que organiza seu movimento para a paz, a justiça e a democracia.

O educador traz a concepção do “ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo” (FREIRE, 2000b, p. 87), e o considera a vocação ontológica dos homens. Neste processo o ser humano não é determinado e está constantemente em construção, na busca pela humanização. A consciência do inacabamento e a construção do ser humano, na qual se dá a busca pelo ‘ser mais’, são viabilizadas pela educação.

A educação, neste sentido, pode ser um movimento construtor de “otimismo e esperança na humanidade por [esta] saber-se histórica, inacabada e afirmar-se na luta por um mundo melhor” (ZITKOSKI, 2008b, p. 215). Freire (1983, p. 76) afirma que a educação deve ser libertadora, tendo como um de seus objetivos “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem”. Para Freire, segundo Zitkoski (2008b, p. 216) a educação libertadora tem como função “cultivar a dialética ação-reflexão na busca da concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo”.

* Segundo Freire (2004, p. 273), seria impossível ter esta consciência “sem ao mesmo tempo se inserir num permanente processo de procura e busca”.

† Segundo Romão (2008), Paulo Freire entendia que a esperança era característica singular da natureza humana.

Seguindo esta concepção de educação, Freire, segundo Gadotti (1996, p. 80) a entende também como “ato político, como ato de conhecimento e como ato criador” que deve estar em relação com a realidade. Freire (1983, p. 43) toma, ainda, a ação dialógica como característica necessária à educação e afirma que, para o humanismo

não há outro caminho se não a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Freire (1983, p. 69) conceitua, assim, que a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A educação é uma situação dialógica na qual o conteúdo deve ser organizado através do diálogo entre o educador e o educando, havendo, assim, uma relação dialética da educação com a cultura.

Este diálogo “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, 1983, p. 43). Neste encontro, se dá a existência humana que é pronunciar e modificar o mundo, pois é na ação-reflexão, na palavra, no trabalho que as pessoas se constituem sujeitos. Para Freire, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.” (ZITKOSKI, 2008a, p. 130).

Desse modo, através deste encontro dialógico as pessoas constroem sua significação enquanto pessoas e o diálogo torna-se uma exigência existencial e sem o qual não é possível alcançar tal significação. Sendo comunicação, a ação

educadora entende o educando como um ser inserido em um contexto histórico, podendo apreendê-lo, transformá-lo e reinventá-lo, aplicando o “aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p. 28). Isto é possível na medida em que é feita a conscientização, que é objetivo da prática educacional.

A conscientização, em Freire, assume um sentido de comprometimento relacionado à práxis humana. Além da apreensão da realidade, deve haver uma busca constante por conhecê-la e refletir criticamente sobre ela. Como afirma Freitas (2008, p. 99) “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”.

A partir da realidade dos educandos deve ocorrer a busca pelos conteúdos a serem desenvolvidos e esta busca realiza-se com o diálogo. Nesta “prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2005, p. 65). Assim, a humanização dos educadores e dos educandos é um pressuposto da prática problematizadora, visto que esta só é possível quando a ação do educador media a reflexão crítica e a busca pela conscientização dos educandos através da “inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2005, p. 80).

Sendo humanizadora, a prática educativa não é instrumento para o educador manipular o educando, mas é uma relação dialógica entre eles que contribui para a libertação dos oprimidos. Esta dialogicidade permanente entre educador e educando é parte da educação problematizadora que busca o pensar autêntico e frente a isso “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 2005, p. 80). Sendo assim, na prática problematizadora

[...] vão os educandos desenvolvendo sua compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. [...] A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2005, p. 82).

A prática pedagógica, para Freire (2005), visa a compreensão da realidade e, para isso, problematiza o saber, buscando a conscientização para a atuação. Esta conscientização acontece quando o sujeito se dá conta de sua 'inconclusão', percebe o mundo ao seu redor e a opressão existente nele. Ao perceber a si mesmo e o mundo em que se encontra, começa, num processo de reflexão e ação, a buscar a transformação do mundo, para a prática de sua liberdade, sua emancipação. Assim, a educação problematizadora contribui para a construção de "um outro mundo possível", segundo Gadotti (2007, p. 36).

Para Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 20), Freire "destaca a importância e viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio da práxis social transformadora". Desta forma, a concepção de educação aqui apresentada, toma o sentido de formação humana, que visa a interação das pessoas para a significação e transformação da sociedade através de uma práxis ativa e consciente. Em *Educar para um Outro Mundo Possível*, Gadotti (2007, p. 38) afirma que

[o] mundo é uma construção histórica, humana. Como o mundo foi construído ele pode ser desconstruído e reconstruído. A esperança de mudança não está na autoregulação de nenhum espírito sobrenatural, mas na forma como os seres humanos constroem coletivamente o seu futuro, uma missão histórica da humanidade como um todo e não a missão de um sujeito ou de uma classe social.

A esperança está na transformação possível da realidade, que se dá através da reflexão crítica sobre ela, da conscientização, da ação. Através da práxis transformadora, o mundo se constrói e reconstrói, assim como os seres humanos. Para que esta práxis reflexiva e transformadora seja possível, porém, é necessária a educação conscientizadora. Tendo estas ideias como pressuposto e pensando que a educação perpassa os interesses da sociedade – pois nela e a partir dela ocorre –, a educação é entendida como uma ação que beneficia o desenvolvimento dos indivíduos e deveria, assim, atuar para realizar nos sujeitos características de ‘ser humano’.

2 O “Método Paulo Freire”

Com estas ideias em mente, Paulo Freire buscou desenvolver um exemplo de prática educacional, na qual estas características pudessem ser evidenciadas. De sua busca por uma educação humanizadora surgiram os círculos de cultura, a forma com a qual Freire organizou seu método de alfabetização.

No contexto do final da década de 1950 e início da década de 1960 emergia uma preocupação com a educação de adultos no Brasil, em função da formação de mão de obra para participação nos processos de desenvolvimento que vinham sendo planejados (industrialização e urbanização) e também para a participação política (tanto por meio da possibilidade de participação nas eleições[‡] quanto na consciência crítica da realidade política). Segundo Paiva (1987, p. 141)

Com o final da Guerra e a criação da Unesco, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização,

[‡] Segundo Paiva (1987, p. 82), com a lei Saraiva, “a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita.” Ainda segundo a autora, junto das iniciativas para a educação de adultos em todo o país, em todo o período de 1958 a 1964, o preconceito contra o analfabeto foi questionado, havendo lutas por sua possibilidade de votar.

como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos.

Tratando-se especificamente da Unesco (criada em 1945), apesar de inicialmente pensar na educação para todas as idades, a organização voltou-se para a educação de adultos analfabetos, segundo Beisiegel (1974). Entendendo-a como mais que o simples aprendizado da linguagem escrita, a Unesco buscava a promoção de uma educação de adultos que auxiliasse no desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos necessários para sua qualidade de vida. Paulo Freire, seguindo a mesma lógica, voltou-se também para a educação de adultos, organizando uma forma de alfabetização e educação humanizadoras.

Ferraro (2009) aponta que o período de 1950 a 1960 destacou-se em virtude uma queda mais acentuada na taxa de analfabetismo que, durante todo o século XX foi lenta, apesar de contínua. Exatamente no final dos anos 50 e início dos 60 “ressurge o interesse pela educação das massas” (PAIVA, 1987, p. 178). Começou-se a planejar novas alternativas para os problemas educativos, tomando, ainda, a educação como necessária ao desenvolvimento do país. Além disso, passou-se a valorizar a cultura popular e a participação do povo na sociedade e em sua transformação.

No Recife, onde teve início parte do pensamento de freireano, Paulo Rosas (2003) escreve que um movimento de jovens universitários, professores e outros profissionais colocavam-se no lado oposto do pensamento das elites da época, questionando alguns pensamentos conservadores, sem desvincularem-se da religião. No Brasil criaram-se vários grupos que organizavam os movimentos católicos em prol de uma ação a favor dos oprimidos e da mudança da realidade existente. Todos os grupos à luz dos ensinamentos da Igreja, mantinham posicionamentos políticos e participativos que visavam a justiça social, ainda segundo Rosas (2003).

Muito do pensamento conservador foi sendo substituído. Além de preocuparem-se com a expansão do ensino, entendendo a educação como fator de transformação social, os cristãos entendiam como necessário que as pessoas tivessem consciência de sua participação na sociedade, priorizavam a promoção do sujeito e visavam uma educação humanista, para sua libertação. Tinham a intensão de tornar a sociedade verdadeiramente cristã (PAIVA, 1987).

Assim como outras ideias que foram formuladas na mesma época, as ideias de Paulo Freire foram construídas a partir desta realidade histórica, da realização de experiências com os grupos populares, de influências do pensamento de teóricos franceses, da visão cristã do mundo, além do pensamento isebiano sobre a consciência nacional⁵. Ainda que Paulo Freire (e os demais autores que discorrem sobre os círculos de cultura) indique que o método inicialmente formulado não é um modelo a ser seguido, mas sim, reinventado, creio ser importante explicar sua base metodológica inicial. É preciso frisar que o principal objetivo do movimento que Paulo Freire organizou não era a alfabetização, em si. Era o entendimento da necessidade de estar consciente sobre a realidade, sabendo que é possível agir para transformá-la.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida do brasileiro, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e sua conseqüente erradicação. [...] O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa “inexperiência democrática”, através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza. (FREIRE, 2003, p. 87).

⁵ Segundo Beisiegel (1982) o pensamento freireano formulou-se a partir do contato com várias frentes: assistentes sociais, o SESI (contato com trabalhadores), a ação e o pensamento cristãos, isebianos (Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, entre outros) e pensadores franceses. Além destas influências (também por causa delas), Freire mostrava um compromisso com a realidade brasileira (as “condições faseológicas” da nação, o seu desenvolvimento econômico, etc.), buscava a promoção do diálogo, a conscientização da realidade e das necessidades que emergiam no contexto brasileiro da época. Para conhecer mais das influências do pensamento freireano, indico a leitura de Beisiegel (1982) e Paiva (1973).

Antes mesmo de preocupar-se com a alfabetização propriamente, Paulo Freire tinha como foco a participação popular na tomada de decisões das pessoas a respeito de suas próprias vidas. A liberdade era a matriz da proposta e deveria estar evidenciada nas ações educativas. “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 2000a, p. 112).

O processo de alfabetização tinha como ponto fundamental a reflexão e o diálogo sobre a realidade, sobre as pessoas como criadoras de cultura, sujeitos de suas vidas, capazes de pronunciar e transformar o mundo. “Seus conteúdos estavam vinculados a um projeto de melhoria da sociedade” (BEISIEGEL, 1982, p. 15). Assim, o processo de alfabetização fazia-se em meio a um processo de conscientização para a transformação (para a re-construção da sociedade de acordo com as características desejadas para seu futuro em desenvolvimento).

Paulo Freire entendia que “[n]inguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo” (1983, p. 39) e que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p. 78). Com isso, organizou uma nova forma de educação, na qual os educandos passavam a reconhecer a si próprios como criadores de cultura e se educavam através do diálogo.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo. (FREIRE, 2015, p. 192).

Sendo a educação um ato coletivo, um dos pressupostos desta prática educativa era uma diferente organização dos educandos no espaço onde os círculos de cultura aconteceriam. Como o nome mesmo remete, os educandos/participantes e o animador cultural/coordenador ficavam juntos em

um círculo que tinha como objetivo ser um espaço de troca de aprendizagem, de partilha de conhecimentos, de diálogo. Este era condição essencial dos círculos de cultura.

A intenção era colocar os educandos/participantes e o animador cultural/coordenador num ambiente de coparticipação. A prática, o trabalho e a cultura dos educandos eram os pontos de partida da proposta que tinha como objetivo final a compreensão crítica, a partir da qual poderiam entender-se como sujeitos produtores da cultura (que também os faz), autores da própria história e da história da sociedade.

A proposta partia da experiência vivida, da problematização da realidade concreta. Sendo assim, para a elaboração dos círculos de cultura, na primeira fase (FREIRE, 2000a), o animador cultural/coordenador buscava conhecer a comunidade, inserindo-se nela e dialogando com os educandos para fazer a pesquisa de seu universo vocabular e seu universo temático, a partir do qual eles iriam debater. Fazia uma investigação que daria o norte para a aprendizagem na qual a fala tornar-se-ia escrita. O universo local estava sendo pesquisado através do contato com a realidade que o animador cultural/coordenador fazia, através do diálogo com os educandos/participantes.

A escolha das palavras geradoras dava-se na segunda fase. Elas eram selecionadas a partir da riqueza fonêmica e temática, vinculando-se à realidade cultural. Brandão (1991) comenta que a proposta de Paulo Freire era que em cada círculo de cultura as palavras-geradoras e as temáticas abordadas em meio à alfabetização, fossem escolhidas 'com' a comunidade através do diálogo e, por isso, "este é um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado [...]" (BRANDÃO, 1991, p. 24). As palavras geradoras escolhidas referiam-se a temas concretos da vida dos educandos e das relações que permeavam sua realidade. Elas eram usadas para a leitura da língua, mas, também, para a releitura coletiva da realidade social.

Começava, então uma terceira fase: a criação de situações existenciais com o uso de imagens. “São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador” (FREIRE, 2000a, p. 122). A quarta fase, seria a elaboração de fichas-roteiro e a quinta fase é a montagem de fichas com a decomposição fonêmica das palavras-geradoras (FREIRE, 2000a). Todos eram chamados a participar ativamente em todas as fases, partilhando, construindo e significando seus conhecimentos. O material construído, inicialmente as imagens e depois as próprias palavras e sílabas (famílias fonêmicas), era elaborado em slides ou cartazes, possibilitando a exposição aos educandos.

Após esta preparação, partia-se para a realização dos círculos propriamente. Através das chamadas *fichas de cultura* (BRANDÃO, 1991) que continham as imagens representando situações existenciais, as palavras geradoras (codificadas pelos desenhos das fichas) passavam a ser decodificadas com o diálogo e a reflexão sobre seu significado e a problematização da realidade. A decodificação era realizada dialeticamente pelo animador/coordenador e pelos educandos em conjunto. Era um dos momentos em que se fazia a leitura da realidade.

Feita a problematização através das imagens, as fichas com as palavras geradoras e com suas sílabas eram também apresentadas e o debate continuava, com o reconhecimento da palavra escrita. Relacionava-se imagem e palavra para, depois, trabalhar somente com a palavra. Realizava-se, também, um trabalho de reconhecimento das famílias fonêmicas, a partir do qual os educandos formavam novas palavras. Cada nova palavra gerava um novo debate, uma nova problematização.

Aos poucos, todas as palavras geradoras inicialmente selecionadas iam passando pelo mesmo processo, enquanto frases e pequenos textos também passavam a ser formulados. Este era um processo de escrita e leitura sempre

permeado pela discussão, pelo debate, no qual a intenção era uma participação cada vez maior dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem, assim como nas decisões que perpassavam suas vidas. O universo local era utilizado para iniciar a construção das aprendizagens de leitura e escrita, com o intuito de que os educandos pudessem (re)conhecer e refletir sobre sua realidade, codificando-a e decodificando-a, para transformá-la na medida em que refletiam sobre ela e ampliavam seu universo vocabular. Assim, com a intenção de realizar uma conscientização que gerasse uma práxis transformadora, seria possível pensar na humanização da realidade.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi trazer recortes de duas pesquisas, uma já finalizada e uma em andamento, para abordar a concepção de educação humanizadora em Paulo Freire, exemplificando uma possibilidade prática através do método de alfabetização fundamentado e proposto pelo educador brasileiro. Este entende que a educação é, em si um processo de humanização. Porém, para atingir realmente este objetivo, uma prática educativa humanizadora, segundo ele, deve estar pautada em uma relação dialógica permanente, que faça com que os educandos reflitam permanentemente sobre a realidade, podendo conscientizar-se e agir nela através de uma práxis transformadora.

Paulo Freire pensava uma educação contra a opressão e para a libertação. Entendia que todo o ser humano tem direito à liberdade (de vida, de pensamento, de consciência, etc.) e que, para exercê-la, precisaria da educação. Só com a educação o ser humano passa a ter a consciência e o direito à participação nas decisões de sua própria vida, em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais. A partir disto, é possível relacionar (ainda que brevemente) o pensamento freireano à Declaração Universal dos Direitos Humanos, entendendo

que ambos apresentam diretrizes para a humanização similares, como as apresentadas logo acima.

Além disso, a Declaração indica-se como um ideal a ser atingido através da educação e do ensino. Assim, mais uma relação pode ser feita, pois de acordo com o descrito na Declaração, e de acordo com Paulo Freire, é a educação que possibilita a realização de uma verdadeira transformação na realidade. Para isso, entendo que somente uma educação humanizadora, que poderia ser desenvolvida a partir do pensamento freireano, poderia fazer-nos alcançar a proposta da Declaração, para a humanização das pessoas.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2000a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana L. S. Conscientização. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 99-101.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 69- 116.

_____. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

ROMÃO, José E. Educação. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 150-152.

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. Paulo Freire: Uma breve cartografia intelectual. In: _____ (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 17-26.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008a. p. 130-131.

ZITKOSKI, Jaime J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008b. p. 214-216.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ENGLISH DAY: O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO MARISTA

Liz Behr Siqueira*

Valentina de David Antônio Sperandio**

Resumo: O presente artigo é o resultado de uma proposta de trabalho realizada com os jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria, da cidade de Santa Maria/RS. O objetivo principal deste trabalho foi proporcionar uma experiência prática e inovadora no aprendizado da Língua Inglesa. Para tanto, foi organizado um dia com atividades executadas apenas em Língua Inglesa. Atividades que contaram com quatro peças teatrais apresentadas para todos os estudantes do colégio. Como resultado, foi possível observar que os estudantes puderam desenvolver ainda mais a empatia para com o outro, além de promover a inclusão, a liberdade de expressão e o protagonismo juvenil conforme as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.

Palavras-chave: Empatia. Inclusão. Protagonismo juvenil.

ENGLISH DAY: THE PROTAGONISM OF MARIST HIGH SCHOOL STUDENT

Abstract: This article is the result of a proposal work made to the students of the first year of High School of the Marist School Santa Maria. The main objective of this work was to provide practical and innovative experience in English language learning. For that, it was organized a day with activities held only in English. Activities that relied on four plays presented to all students of the College. As a result, it was possible to observe that the students could develop even more empathy to each other, in addition to promoting inclusion, freedom of expression

* Professora Titular do Componente Curricular de Língua Inglesa do Colégio Marista Santa Maria, Santa Maria/RS. *E-mail:* liz.siqueira@maristas.org.br

** Estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria, Santa Maria/RS. *E-mail:* valesperandio@gmail.com

and youth protagonism according to the Basic Education Curriculum Matrices of Marist Brazil.

Keyword: Empathy. Inclusion. Youth protagonism.

Introdução

Histórias infantis têm a capacidade de fazer o imaginário, a criatividade e o sonho tornarem-se realidade. A imaginação permite atravessar os tempos e assim realizar importantes conexões. Através das histórias infantis, ampliamos horizontes e passamos a acreditar que outro mundo é possível. Fazem com que adultos sintam-se crianças novamente e despertam o fascínio em todas as gerações. O teatro tem o poder de desenvolver a capacidade de recriar: recriar as histórias infantis. O objetivo deste trabalho foi proporcionar aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria uma experiência prática e inovadora no aprendizado da Língua Inglesa, através de uma apresentação teatral de quatro histórias infantis, além de promover a empatia, a inclusão, a liberdade de expressão e o protagonismo juvenil. Uma experiência pautada no desenvolvimento de competências trabalhadas na Língua Inglesa do Ensino Médio com base nas Matrizes Curriculares Maristas.

1 *English day*: formação integral, interdisciplinaridade e criatividade no aprendizado da língua inglesa

No ano de 2018 foi lançado um desafio aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria. O desafio foi realizar o 1º *English Day*, evento onde todos os estudantes da escola, desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Médio assistiram à apresentações em inglês de quatro histórias infantis, sendo elas: *Snow White and the seven dwarfs* (Branca de Neve e os sete anões),

Cinderella (Cinderela), *Sleeping Beauty* (Bela Adormecida) e *Beauty and the Beast* (A Bela e a Fera).

Mas por que a escolha por histórias infantis? Inicialmente porque são narradas utilizando o passado simples, conteúdo que estávamos abordando. Então, a partir delas podemos contextualizar com mais facilidade o uso deste tempo verbal. O que muda aqui não é o conteúdo a ser trabalhado, mas a forma como ele é transmitido. Em seguida, porque quando lemos histórias, imaginamos situações, personagens, sentimos emoções e experiências novas e diferentes. Todas estas vivências só são possíveis quando partimos de uma leitura. Ensinar sobre emoções e sentimentos é essencial, ajuda-nos a ter uma vida mais plena tanto emocional quanto intelectualmente. Assistir uma peça teatral exercita a imaginação que é infinitamente maior que o mundo real, pois leva o estudante a perceber que não existe apenas o seu ponto de vista, mas muitos e diferentes do seu, o que também o auxilia a compreender a pluralidade do mundo em que vivemos de uma forma positiva. Neste sentido, Nussbaum (1997) destaca algumas manifestações culturais e artísticas como tendo um papel importante na formação da nossa compreensão sobre as pessoas que convivem conosco. E, que em um currículo para a cidadania mundial, a literatura é uma forma de expressão especialmente rica por ter a capacidade de representar problemas gerais e específicos de pessoas de diferentes tipos.

Ainda sobre este mesmo tema Nussbaum (1997) argumenta que compaixão é essencial para a responsabilidade cívica, podendo ser desenvolvida através da imaginação literária. Portanto, temos ótimas razões para ensinar obras que promovam este sentimento e uma das formas de fazer com que isso se torne realidade é dar voz as experiências de grupos em nossa sociedade, ouvir o que os grupos, dentre eles os adolescentes, têm a dizer.

Como primeiro objetivo, a ideia seria proporcionar uma experiência em Língua Inglesa. Mas o objetivo inicial foi ultrapassado quando se pode observar

entre os estudantes a promoção da empatia, da inclusão, da liberdade de expressão e o protagonismo juvenil.

Empatia, segundo o dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, é qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura; ou, ainda, a habilidades de imaginar-se no lugar de outra pessoa; a compreensão de sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem.

Ainda no mesmo dicionário, inclusão é descrita como o ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, do âmbito econômico, cultural, político, religioso etc.

A liberdade de expressão é um direito humano, protegido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo o Artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.”

Com relação ao protagonismo juvenil, busca-se auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua autonomia, através da participação ativa do mesmo, sendo ele próprio elemento central na construção do aprendizado. Aprendizado que precisa ser significativo, pois como cita Camargo e Daros (2018) em seu livro *A sala de aula inovadora*:

(c)riar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 04).

Com relação aos projetos em grupos os mesmos autores dizem que:

(e)xperiências como atividades realizadas em grupos, mais de um professor na classe acompanhando a execução de tarefas, realização de projetos, solução de problemas reais e estudos de caso são estratégias que, se bem conduzidas, podem gerar uma verdadeira inovação pedagógica. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 6).

Mas para que tudo isso ocorra, é necessário que o conteúdo seja relevante, que possamos desenvolver nos estudantes, habilidades para o século XXI, oportunizar o protagonismo estudantil dando-lhes voz e vez em suas escolhas e ainda proporcionar apresentações públicas, experiências reais que aumentarão a motivação dos estudantes em fazerem trabalhos de melhor qualidade, com mais esforço pessoal. Como abordado por Camargo e Daros (2018) “Se os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora”. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 7). A melhor forma de se aprender é fazendo.

Antigamente, o maior objetivo das escolas era o desenvolvimento das aptidões cognitivas, atualmente sabemos que é de suma importância ir muito além. A escola dos dias de hoje está cada vez mais voltada para as habilidades socioemocionais, ferramentas necessárias para um desenvolvimento mais saudável, que caminha em direção à coletividade, com empatia, porém não esquecendo que este mundo atual é frequentemente frustrante.

Quando pensamos na formação do indivíduo como um todo, por inteiro, pensamos em estudantes que estão inseridos em um contexto de casa, escola, cidade, país e mundo. Estudantes que não são como tabulas rasas, pelo contrário, que trazem uma bagagem de conhecimentos bastante ampla, significativa. Pessoas sedentas por conhecimento novo, imersas em um mundo digital com todas as facilidades que temos de informação hoje. Informações que podem e dever estar conectadas, que são abordadas de forma interdisciplinar e que

promovem conhecimento significativo aplicado ao dia-a-dia dos estudantes desta instituição.

De acordo com a União Marista do Brasil:

(a)s Matrizes Curriculares emanadas do Projeto Educativo do Brasil Marista se constituem, portanto, em uma malha/teia curricular que sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada Unidade educativa da rede de escolas do Brasil Marista. (UMBRASIL, 2016, p. 08).

A Matriz Curricular do Brasil Marista, não é simplesmente uma estruturação do que deve ser ensinado, mas um chamado à problematização dos currículos praticados e de todas as etapas que constituem as práticas no ambiente escolar. Uma das finalidades propostas é “(q)ualificar a prática educativa, a gestão da aula, as situações de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação pedagógica, com base em referenciais teórico-metodológicos definidos como opções institucionais.” (UMBRASIL, 2016, p. 11).

Com relação aos elementos constituintes das matrizes, é explicado que:

(a) área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (BRASIL, 2015). (UMBRASIL, 2016, p. 20).

No que se refere ao ensino da Língua Estrangeira Moderna, “tem como objetivo permitir o contato do estudante com outras culturas, outros modos de viver e de expressar-se, dentro de uma perspectiva pluricêntrica, que considere a diversidade lingüística e cultural dos falantes.” (UMBRASIL, 2016, p. 37). No Ensino Médio, é necessária a observação de temas relevantes para o mundo dos jovens e sua participação na sociedade, com vistas a uma análise crítica dos textos, à construção de argumentos e ampliação das competências já desenvolvidas no Ensino Fundamental. (UMBRASIL, 2016, p.37).

Sendo assim, pautei o trabalho nas competências referentes à Língua Inglesa, sendo elas:

(c)ompetências Acadêmicas - Leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros, considerando a estrutura, efeitos de sentidos, estabelecendo relações com a língua materna; [...] Competências Ético-estéticas - Produção cultural em língua inglesa como representação da diversidade cultural e lingüística; [...] Competências Políticas - Uso da língua oral na manifestação das vivências e na explicação da realidade, explorando as diferentes nuances da pronúncia; [...] e Competências Tecnológicas - Uso de recursos verbais e não verbais na organização de um texto, para ampliar a capacidade de compreensão e emprego da língua inglesa. (UMBRASIL, 2016, p. 72).

Como conteúdos nucleares foram trabalhados:

[...] (c)omunicação em tempos verbais simples, progressivo, perfeitos, modais e condicionais; [...] Participar de interações orais em língua inglesa sobre modos de viver e perceber o mundo, o que nos referencia e como vemos o outro, usando recursos linguístico-discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos e valores; [...] Fazer uso de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) no auxílio à produção de texto; [...]

Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido; Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido; Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado, assim como o efeito do uso de marcas de formalidade e informalidade e Utilização da Língua Inglesa para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões, simulações e role-play. (UMBRASIL, 2016, p. 72).

Para que tudo isso fizesse sentido, cinco foram os passos adotados até chegar na apresentação final: **ouvir** as histórias em inglês (os estudantes ouviram as histórias gravadas em um CD e puderam visualizá-las em um livro infantil, logo após receberam uma folha com a história faltando algumas palavras e as completaram); **formação** dos grupos (os grupos foram formados por afinidades, porém nenhum colega poderia ficar de fora); **escolha** dos personagens e de todos que atuariam nos bastidores (escolha feita pelos próprios estudantes a partir de uma conversa em grupo. Cada estudante colocou o próprio nome em um cartaz ao lado da função que teria na peça, levando-se em consideração os mais tímidos, os que gostam de atuar em palcos, os que têm habilidade com sonorizações, etc.); **criação** dos figurinos e cenários (esta parte foi realizada fora do horário de aula); **ensaio** dos narradores (alternando o tom de voz conforme o personagem), dos narradores em conjunto com os estudantes responsáveis pela sonoplastia (com a intenção de alinhar o tempo de cada um), dos estudantes que atuaram nos bastidores (organizando os cenários em tempo cronometrado) e ensaio dos personagens (algumas vezes sem as vestimentas e outras já caracterizados).

Abaixo pode ser evidenciada uma imagem da atividade prática desenvolvida no dia de apresentações.



Fonte: Divulgação/Colégio Marista Santa Maria

2 Percepções sobre os resultados pedagógicos do *english day*

Os estudantes vivenciaram uma experiência protagonista no contexto de aprendizagem da Língua Inglesa, que envolveu a adaptação das falas, organização dos espaços ocupados para as apresentações e trabalho em equipe para a realização do evento.

Assim, tivemos a possibilidade de presenciar momentos de empatia entre os estudantes quando conseguiam colocar-se no lugar dos outros; de alteridade (situação que se constitui através de relações de diferença); de aceitação de opiniões diversas, tornando rica e diversificada as escolhas diferentes das deles; inclusão, de todos os colegas, inclusive os mais tímidos; desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de liberdade de expressão.

A forma como os estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio foram atingidos, também foi diferenciada. A Educação Infantil, por ainda não dominar a Língua Inglesa e muitos dos estudantes estarem entrando em contato com a língua pela primeira vez, ficou envolvida na atividade através dos personagens que fazem parte do dia-a-dia e que vez por outra já ouviram estas histórias. O Ensino Fundamental I, que já

vem com uma bagagem maior tanto com relação às histórias como com relação a utilização da Língua Inglesa, pode ater-se na história propriamente dita. O Ensino Fundamental II conseguiu aprofundar mais ainda o nível do Ensino Fundamental I, conseguiram além de compreenderem a história, identificar nomes de personagens e de objetos utilizados em cena. Já o Ensino Médio, por seu vasto conhecimento na Língua Inglesa, até mesmo em função do ensino progressivo que acontece na escola através do engajamento de todos os professores envolvidos nesse processo, compreendeu as peças na íntegra.

Deste modo, consideramos que além de facilitar a apropriação do idioma trabalhado, tais processos contribuíram na formação de cidadãos críticos, ativos e dispostos a melhorar o lugar que habitam.

Conclusão

Concluimos que esta metodologia de trabalho contribuiu significativamente para a formação dos estudantes e que a inclusão ocorreu desde a formação dos grupos e escolha dos personagens até o momento da apresentação, respeitando e auxiliando cada estudante no e com o seu limite. Este é um exemplo típico onde o direito à liberdade de expressão e a inclusão fazem com que estudantes sejam protagonistas da educação.

Referências

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>.
Acesso em: 13 mar. 2019.

Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Matriz-Linguagens.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. (Capítulo III).



O DISCURSO DAS 'DITAS' MINORIAS NA LITERATURA BRASILEIRA: A ESCRITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Janaína da Silva Sá*

Michele Moraes Lopes**

Resumo: A partir da segunda metade do século passado, houve interesse pelo debate acerca de novas formas de significação do pensamento teórico ocidental, de tal forma que novos contingenciamentos, que envolviam a ideia de sujeito, subalternidade, alteridade, diferença, centro e periferia, fizeram-se sentir. Para tanto, no mundo das artes, especificamente na Literatura Brasileira, outras vozes literárias se alastravam e passaram a ressignificar e reconstituir o sentido daquilo que alguns se aventuravam a delimitar como o cânone nacional. Na presente discussão, pretende-se fazer uma abordagem de como o discurso de Carolina Maria de Jesus, uma autora negra que ousou a se arriscar pelo mundo das letras, foi conduzido para o estrelato e, depois de algum tempo, foi se arrefecendo a ponto de ser quase esquecido e tratado como menor nas letras nacionais. Desse evento, pode-se fazer referência ao pensamento de Michel Foucault (2003), cujo trabalho de investigação aborda alguns discursos submersos no século XVIII e que se assemelham ao que ocorre com o discurso carolineano. O reconhecimento dessa outra voz dissonante traz momentos reveladores de nossa história e questiona como os processos de reconhecimento das ciências predisõem alguns discursos em detrimento de outros.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus. Discurso. Foucault.

* Doutora em Letras (UFSM); Docente do Instituto Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos; E-mail: janaina.sa@iffarroupilha.edu.br

** Mestra em Patrimônio Cultural (UFSM); Docente do Instituto Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos; E-mail: michele.lobes@iffarroupilha.edu.br

THE DISCOURSE OF 'MINORITY' IN BRAZILIAN LITERATURE: THE SCRIPTURE OF CAROLINA MARIA DE JESUS

Abstract: From the second half of the last century, there was interest in the debate about new forms of Western theoretical thought, so that new contingencies, involving the idea of subject, subalternity, alterity, difference, center and periphery, feel. For this, in the world of the arts, specifically in the Brazilian Literature, other literary voices were spread and began to re-signify and reconstitute the sense of what some ventured to delimit like the national canon. In the present discussion, it is intended to approach how the discourse of Carolina Maria de Jesus, a black author who dared to risk the world of letters, was led to stardom and, after some time, was cooling to the point of being almost forgotten and treated as minor in national letters. From this event, reference can be made to the thinking of Michel Foucault (2003), whose research work addresses some discourses submerged in the eighteenth century and which resemble what occurs with Caroline's discourse. The recognition of this other dissonant voice brings revealing moments of our history and questions how the processes of recognition of the sciences predispose some discourses to the detriment of others.

Keywords: Carolina Maria de Jesus. Discourse. Foucault.

Introdução

Este trabalho parte de inquietações reproduzidas em minha prática docente junto ao NEABI - JC*, cujo objetivo primordial assenta-se em fazer com que a Lei 10.639/2003[†] das Diretrizes e Bases da Educação Nacional seja instituída. Esta lei prevê a obrigatoriedade do ensino dos seguintes temas: a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. A lei, portanto, almeja resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na História do Brasil.

* NEABI-JC: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, RS.

[†] Lei nº 10.639/2003. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em 20/06/2017.

Dessa forma, tendo como objetivo contribuir para o cumprimento da referida lei, parto do intuito de ministrar no âmbito do currículo escolar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira, especialmente no que compete às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. A dinâmica do trabalho está em observar, junto aos discentes, a representação do negro nos campos da Arte, da Cultura, da Literatura e da História. Para isso, no campo literário, utilizo o discurso da autora mineira Carolina Maria de Jesus e procuro verificar seu ato enunciativo, cuja particularidade converge para novas apreensões sobre o lugar dimensionado para o negro na sociedade do final do século XX e os seus desdobramentos nos anos seguintes, atentando também para como a questão dos direitos humanos pode abranger essa causa.

Na Literatura Brasileira, a compreensão do tipo de autoria tida como significativa passa por processos que, muitas das vezes, *excluem*[‡] determinadas vozes representativas. Para tal discussão, abordo o discurso de Carolina Maria de Jesus, uma vez que verifiquei que essa autora teve grande adesão ao mercado dos bens simbólicos com a publicação de *Quarto de Despejo*, em 1960, no Brasil. Nos anos seguintes, houve outros livros publicados, como *Casa de Alvenaria* (1961) e *Pedaços da Fome* (1963), que não tiveram o mesmo alcance. Nesse sentido, questiono-me do porquê de o discurso dessa autora ter sofrido um desaparecimento fantasmagórico que a retirava miraculosamente do panorama literário do período, sendo que, anteriormente, Carolina Maria de Jesus havia ascendido às mídias representativas da época, como os jornais *Folha da Manhã* e *Folha da Noite*, ambos de São Paulo.

Diante desse impasse, para justificar tal desaparecimento misterioso do discurso carolineano, comparo as análises feitas por Michel Foucault a documentos que examinavam existências breves de indivíduos que, em

[‡] Grifo meu.

determinado momento de suas vidas, confrontavam-se com certas instâncias de poder, expressando-se como uma 'existência clarão'. Segundo o autor, esse momento era bastante valioso, pois se tornaria, em seguida, um discurso esquecido.

O sumiço do nome de Carolina Maria de Jesus do cenário autoral do século XX encontra-se em consonância com a obra foucaultiana no que se refere ao fato de que muitos discursos do passado necessitavam ser negligenciados, valorados como de "menor importância". Acredito que essa análise aponte para aquilo que Michel Foucault provocou no século passado ao questionar o porquê de algumas vozes se sobreporem a outras. Nesse sentido, posso questionar e procurar subverter os moldes de uma cultura construída sobre padrões homogeneizantes.

Diante desse parâmetro de análise, busco uma pretensa abertura para a exploração de vozes dissonantes que se ampliaram e instauraram um novo âmbito a ser explorado, no qual outros valores identitários e estéticos vêm sendo trazidos à tona. Assim, por esse vetor, pretendo criar uma brecha, uma fissura, em que a obra de Carolina Maria de Jesus possa ser evidenciada⁵. Para isso, parto no sentido de promover uma análise da história cultural e da representação de indivíduos que, muitas vezes, tiveram sua construção pautada no estereótipo da sujeição.

No Brasil, principalmente a partir da década de 1950, experimentou-se uma busca pela investigação e ressignificação dos processos que se voltavam para uma orientação sociológica diferenciada, a fim de avaliar as configurações da historiografia nacional e dos procedimentos que tratavam da formação cultural brasileira. Em relação a isso, é possível aferir que, antes dos anos 50, as teorias na quais o pesquisador esbarrava ainda advinham de um tempo positivista – e não

⁵ Este trabalho se utiliza de uma compreensão metodológica baseada em estudos que visam a uma abordagem interdisciplinar. Para tanto, comungo da ideia de Fazenda (2005) sobre esse fazer: "requer parceria, diálogo e compreensão do outro como um ser particular e com a capacidade de se modificar no contato com o outro e modificar o mundo que o rodeia" (FAZENDA, 2005).

menos determinista –, em que os indivíduos eram fixados por um mapeamento que os estigmatizava a determinados grupos e, no mais das vezes, distanciava-os de condições mínimas de percepção e dignidade. Desse impasse, pressinto ser necessário avaliar as condições e as delimitações que suscitaram o surgimento do nome de Carolina Maria de Jesus como provável escritora da década de 1960.

Nesse período analisado, constato que o panorama nacional – do ponto de vista sócio-político-econômico – encontrava-se em vias de se incorporar a uma nova lógica, conhecida como o período desenvolvimentista, liderada pelo presidente Juscelino Kubitschek, eleito em 1955. Segundo o historiador Bóris Fausto,

...os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado da construção de Brasília. Os “cinquenta anos em cinco” da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população (FAUSTO, 2002, p. 233).

Nesse cenário efervescente de lutas políticas pós-governo Getúlio Vargas, havia a promessa de industrialização do país e vivia-se o sonho do desenvolvimentismo. Para tanto, nesse governo, foi elaborado um Plano de Metas** que movimentou os ânimos nacionais e almejava mudanças em vários setores.

Ainda, observou-se que os fluxos migratórios eram bastante periódicos nas localidades brasileiras, visto que muitos grupos, na busca por melhores condições de vida, recorriam a esse comportamento. Carolina Maria de Jesus, motivada pela onda de novidade, dirige-se do interior de Minas Gerais para a metrópole de São Paulo. A partir dessa investida, acredito que ela tenha instaurado uma verdadeira

** Plano de Metas. Política econômica definida pelo governo JK, que abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília (SILVA, s. d.).

saga na busca pela sobrevivência na qualidade de indivíduo, tendo como horizonte a possibilidade de se instituir como provável escritora e como um ser perceptível aos olhos de uma sociedade excludente.

Por essas vias, procuro evidenciar o discurso de Carolina Maria de Jesus. Por meio da averiguação dessa voz que se sobressai de uma trajetória peregrina (cidade de interior x grande metrópole), constato trechos em que é dizimada uma forte carga historiográfica que evidencia os fluxos do povo^{††} negro na segunda metade do século XX, por exemplo. Assim, embora esse discurso tenha se arrefecido nos anos que seguiram o ápice de *Quarto de despejo* (1960), Carolina Maria de Jesus impacta por se impor como uma ‘existência clarão’, à moda daquilo que Michel Foucault nos deixou como referência de estudo.

1 Carolina Maria de Jesus como uma ‘Existência Clarão’

Neste trabalho, tenho como ponto de partida a busca dos rastros de uma existência que sofreu o risco de ser dissipada, visto que o simples fato de se fazer presente em determinado meio ofuscava o seu real delineamento. Isso se dava porque a imagem dessa existência e o que se poderia depreender dela, no mínimo questionava, polemizava e subvertia certa lógica estabelecida.

Menciono a escritora Carolina Maria de Jesus como um desses indivíduos – possivelmente sujeitos – a serem dragados pelas incontingências das teorias e dos emaranhados epistêmicos que, por via das dúvidas, tratariam de extingui-la pelo simples fato de pretender-se como escritora. Permito-me pinçá-la desse universo de conjecturas para que se tome nota de sua experiência – a qual foi motivada

^{††}A definição de povo que acredito ser conveniente para minha análise vai ao encontro da seguinte alusão do antropólogo Darcy Ribeiro: “O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável” (RIBEIRO, 1995, p. 23).

por uma trajetória errante e pelo anseio pleno de agenciamento – em uma sociedade que não pretendia incorporá-la como indivíduo agente de seu processo enunciativo.

Como horizonte de expectativa, utilizo o pensamento de Michel Foucault (1995), quando ele pretendeu dar maior ênfase às escavações que fizera nos registros encontrados na Biblioteca Nacional Francesa. Nessa biblioteca, vasculhando documentos datados entre os séculos XVII e XVIII, os quais foram recolhidos de arquivos de internamento da polícia e incluíam petições ao rei e cartas régias com ordem de prisão, Foucault apurou haver a incidência de um discurso que deveria ser apagado.

Em relação à condição da escritora Carolina Maria de Jesus, sabe-se que ela teve seu discurso recolhido a partir de folhas de papéis avulsos e, muitas vezes, acomodados junto a materiais que recolhia do lixo, como cadernos com apontamentos que testemunhavam o relato de uma vida modesta e itinerante. Dessa compilação, nasceu *Quarto de Despejo*, publicado no ano de 1960 e considerado um grande episódio de vendas, visto que havia muita inquietação e entusiasmo em torno do nome da escritora desconhecida.

A título de não perder as pistas dessa formulação discursiva, parto da análise do livro *Quarto de Despejo* (1960) a fim de compreender como um corpo negro, feminino e marginalizado, que – em minha apreciação – sofre de um sentimento análogo aos indivíduos que tiveram suas vidas atravessadas por circunstâncias nas quais se pretendia fazer desaparecer determinados rastros e/ou indícios de suas existências.

No caso dos documentos recolhidos por Michel Foucault, seu interesse objetivava compreender “vidas singulares, tornadas, não sei por que acasos, estranhos poemas, eis o que quis juntar em uma espécie de herbário” (FOUCAULT, 2003, p. 203). Acerca dessa exumação, faço a amostragem de uma delas:

Mathurin Milan. Posto no hospital de *Cherenton* no dia 31 de agosto de 1707: “Sua loucura sempre foi a de se esconder de sua família, de levar uma vida obscura no campo, de ter processos, de emprestar com usura e afundo perdido, de vaguar seu pobre espírito por estradas desconhecidas, e de se acreditar capaz das maiores ocupações (FOUCAULT, 2003, p. 203-204).

O procedimento metodológico realizado por Michel Foucault pretende trazer à tona uma existência no momento específico em que ela se choca com as relações de poder. Esse interesse se pronuncia na investigação do exato momento em que essa força – poder – marca com suas garras e faz com que as palavras, então ditas e/ou escritas, organizem-se em um discurso que se encontra em vias de desaparecer. Essas palavras recolhidas são tidas pelo autor como rastros, murmúrios contundentes e até enigmáticos, pois são promovidas exatamente no momento de seu contato instantâneo com o poder.

O interesse do autor reside em fazer um resgate de fragmentos de discursos proferidos por essas figuras obscuras, ou melhor, em tentar auscultar “essas milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastro” (FOUCAULT, 2003, p. 207). Assim, Foucault orienta seu trabalho com o intuito de iluminar essas figuras, como se elas fossem arrancadas de seu momento de extrema noite, a fim de que um feixe de luz – ao menos por um instante – fizesse com que elas fossem conhecidas, justamente quando se digladiavam com as instâncias de um poder instituído. Na concepção do autor, cabe fazer o resgate dessas existências breves, resgatadas por falas que atravessaram o tempo, fazendo chegar, até hoje, o seu mais imperceptível ruído. Tenta, portanto, resgatar “o breve clarão que as traz até nós” (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Nesse mapeamento, o autor sugere um estatuto referente a essas manifestações ditas e/ou escritas, concebendo o nascimento de uma “imensa possibilidade de discurso” (FOUCAULT, 2003, p. 219), no qual verifica, primeiramente, que “o banal não podia ser dito, descrito, observado, enquadrado

e qualificado senão em uma relação de poder que era assombrada pela figura do rei” (FOUCAULT, 2003, p. 209).

Desse ponto, o autor parte para uma ressignificação dos saberes instituídos, articulando uma nova dimensão para refletir, inclusive, sobre a arte literária. Em sua análise, denuncia que, a partir do século XVII, a intromissão da fábula incumbir-se-ia como uma narrativa que deveria ocupar a vida do cotidiano, visto que se dispunha a fascinar ou a persuadir; portanto, “era preciso que a vida fosse marcada com um toque de impossível” (FOUCAULT, 2003, p. 209).

Já em fins desse mesmo século, o autor aponta o surgimento de uma tendência: “uma espécie de imposição para desalojar a parte mais noturna e mais cotidiana da existência” (FOUCAULT, 2003, p. 221), na qual a ficção viria a substituir o fabuloso; em seguida, o romance assumiria o seu lugar nesse constructo. Segundo o autor, seria, então, a predisposição da literatura:

A literatura, portanto, faz parte desse grande sistema de coação através do qual o Ocidente obrigou o cotidiano a se pôr em discurso; mas ela ocupa um lugar particular: obstinada a procurar o cotidiano por baixo dele mesmo, em ultrapassar os limites, em levantar brutal e insidiosamente os segredos, em deslocar as regras e os códigos, em fazer dizer o inconfessável, ela tenderá, então, a se pôr fora da lei, ou ao menos, a ocupar-se do escândalo, da transgressão ou da revolta. Mais do que qualquer outra forma de linguagem, ela permanece o discurso da “infâmia”: cabe a ela dizer o indizível – o pior, o mais secreto, o mais intolerável, o mais descarado. (FOUCAULT, 2003, p. 219).

A título de comparação, penso que as escavações realizadas por Michel Foucault em textos de séculos passados, quando buscou desvelar os discursos obliterados pelas demarcações epistemológicas de seus referidos tempos, faz com que se possibilite a compreensão da existência de Carolina Maria de Jesus como escritora.

Conjecturo que, se a literatura obrigou o cotidiano a se fazer presente impondo uma nova concepção do discurso, e, conseqüentemente, promoveu o aparecimento de novos modelos narrativos, Carolina Maria de Jesus instaura-se nesse interstício. Nesse sentido, pressinto que sua existência possa ser notabilizada pela energia e pela potência de sua formulação discursiva, as quais promovem esse “deslocar das regras e dos códigos”, visto que vasculha um cotidiano por baixo dele mesmo, como menciona Michel Foucault (1995).

Verifico que, na tentativa de se fazer escritora, Carolina Maria de Jesus se fixa como um discurso da infâmia, pois, mesmo tendo apenas dois anos de formação escolar, sua escritura subverte a não aceitação dos círculos artísticos que a repeliam ou a negligenciavam. Desse ponto, considero-a como uma ‘existência clarão’, cujo discurso será averiguado neste trabalho, justamente no que se refere aos seus embates com o poder. Sobre as condições da autora, sabe-se que

...Carolina Maria de Jesus foi uma figura ímpar. Viveu sozinha, com três filhos – um de cada pai – em uma favela da cidade de São Paulo, desde 1947. Sua trajetória, até sua morte na década de 70, foi incomum e perturbadora (LEVINE, 1994, p. 17).

A trajetória de Carolina Maria de Jesus configura-se nesses trâmites, já que, considerando o inventário de suas realizações, muito de sua existência foi forjada no embate com as inúmeras relações de poder que a circundava. Uma dessas relações é a que se constitui na questão de sua formação escolar, como é possível verificar na forma como se deu o seu processo de alfabetização, de acordo com excerto a seguir:

Ela (a professora) percebendo que eu não me interessava pelos estudos desenhou no quadro negro um homem com um tridente nas mãos que transpassava uma criança e disse-

me: — Dona Carolina, este homem é o inspetor. A criança que não aprende a ler até o fim do ano ele espeta com um garfo. [...] Aquele desenho impressionou-me profundamente. Eu olhava o desenho, e olhava o livro (JESUS, 1986, p. 125).

O argumento que remete ao período de sua formação escolar, que lhe era imposto que aprendesse a ler a qualquer custo – mesmo sob o olhar atento do homem/inspetor com o tridente –, não impossibilitou que Carolina Maria de Jesus despertasse para assuntos de seu interesse que se encontravam nos livros e que, em muitos episódios, abrandavam sua existência peregrina:

2 de maio de 1958

Eu não sou indolente. Há tempo que eu pretendia fazer um diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perda de tempo. [...] Eu fiz uma reforma em mim. Quero tratar as pessoas com mais atenção. Quero enviar um sorriso amável às crianças e aos operários (JESUS, 1960, p. 23).

Os relatos de Carolina estão balizados pela condição de como ela se percebe na qualidade de escritora. Tomando como referência a figura de si e vivendo sob o estigma de ser catadora e moradora de favela, a relação que exerce com a escritura de seus textos reflete a situação de miserabilidade em que vive, expressando, também, uma profunda incompreensão do mundo que a cerca:

28 de maio

A vida é igual um livro. Só depois de termos lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como nossa vida transcorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (JESUS, 1960, p. 155).

Nessa passagem, a extensão do ato de escrever dialoga com a própria condição existencial da escritora, pois 'vida = livro'. A construção de seu universo narrado é condicionada pela decorrência dos dias vivenciados na favela,

juntamente com as páginas lidas de um livro. Nessa trajetória, seu discurso ainda revela a condição social ligada à questão da cor da pele e do seu estereótipo, como no caso de 'pele = preta', 'lugar onde moro = habitat = preto'. O fato de ser negra e pobre inviabiliza os acessos a uma vida digna e à obtenção de um convívio social que a abrigue e que a absorva.

Nesse caso, penso que sua narrativa expõe uma parte mais noturna e mais cotidiana da existência, pois seus relatos revelam que os percursos por onde trafega e as relações que se estabelecem entre ela e o sistema (poder) são sempre voltados para a inviabilização de sua existência, como se pode observar nos exemplos a seguir: "Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer" (JESUS, 1960, p. 33); "De quatro em quatro anos se muda os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursais nos lares dos operários" (JESUS, 1960, p. 35); "Os favelados aos poucos estão se convencendo que para viver precisam imitar os corvos" (JESUS, 1960, p. 36); "Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado" (JESUS, 1960, p. 36).

Acredito que o discurso de Carolina Maria de Jesus, de acordo com os exemplos citados acima, revela o instante em que sua existência é impactada pelas instâncias de poder. Seu discurso se pronuncia como o discurso dos seres infames, porque o seu lugar de fala é condicionado ao lugar daqueles indivíduos desonrados e submersos no caos social dos grandes centros. Quando esse discurso da infâmia faz crítica a esse estado excludente que a aprisiona, Carolina se comporta como uma 'existência clarão'. Quando menciona o fato de se alimentar de lixo e de perder a credibilidade nos representantes políticos, quando expõe a condição dos favelados sendo comparados a corvos e quando clama para viver em um lugar decente, pressinto que é nesse momento que o seu discurso sinaliza a marca indelével deixada pelo poder. Assim, verifico essa formulação discursiva como um rastro, como um murmúrio contundente de um tempo

específico, mas que se insurge para que não perca a sua importância com em um clarão.

Considerações finais

Nesta análise, busquei entender minimamente a irradiação desse discurso que se sobressai do âmago das relações sociais e que se mostra prestes a ser apagado a qualquer momento. Carolina Maria de Jesus, mesmo sendo negligenciada pelos desígnios do cânone literário nacional, instaura-se por irromper sua força discursiva como um breve instante em que um 'clarão' possa fazê-la perceptível.

Auscultar os ruídos Carolina Maria de Jesus permite que a sua breve existência sirva de anteparo para que novas formulações, nos campos da ideologia e da cultura nacional, sejam compreendidas, tomando-se novas categorias de apreciação que não tenham o intuito de apagá-la ou negligenciar a sua relevância – nem como escritora, nem como ser humano nômade que efetua diversas trocas com o intuito de ser minimamente percebida.

O 'clarão' do discurso de Carolina cintila a ponto de justificativas serem buscadas para se agarrar a essa existência reveladora que não se cansa de persistir diante dos poderes instituídos, buscando superar tantas adversidades, como as que envolvem os impasses sociais e políticos. Além disso, essa chama discursiva anima uma reflexão sobre como se dão os procedimentos de validação de um discurso que se encontra fora dos desígnios de um poder oficial que despreza outras enunciações.

Promover a obra dessa escritora brasileira, negra, que tem a peculiaridade de emergir de um momento específico da história do país, faz com que se elucide mais que a identidade nacional é pautada por um hibridismo étnico que se fundamenta em um verdadeiro caldeirão cultural pelo qual somos formados.

Negligenciar a obra dessa escritora seria fechar os olhos e os ouvidos para o reconhecimento do negro como partícipe e protagonista de nossa história cultural.

Referências

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**, Dirce Encarnacion Tavares e Herminia Prado Godoy. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do Livro. Editora Francisco Alves, 1960.

LEVINE, R.; MEIHY, J. C. **Cinderela Negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

SILVA, S. B. da. **O Governo de Juscelino Kubitschek. FGV CPDOC**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

IMAGINÁRIO SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS: INTERFACES HISTÓRICAS NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

Lucinara Bastiani Corrêa*

Vantoir Roberto Brancher**

Resumo: Este artigo tem a intenção (ou pretensão) de promover o entrelaçamento do imaginário social, no viés de Castoriadis, com a história da educação e do Movimento Social Surdo e dos direitos humanos, por entendermos que são temáticas que reverberam na atuação de professores no contexto atual da educação inclusiva. De acordo com os autores trazidos no texto, a história das pessoas surdas não é diferente das demais pessoas com deficiência, sendo que eles passaram pelas mesmas situações de eliminação, exclusão e segregação antes de receberem oportunidade de demonstrarem suas capacidades intelectuais, o que começou a acontecer somente a partir do século XVI. A partir dos estudos de Stokoe, por volta de 1960, houve a comprovação de que a língua de sinais é, de fato, uma língua, e com isso um novo olhar é lançado às pessoas surdas e sua educação. O Movimento Social Surdo foi fundamental para que se subvertesse a significação imaginária negativa relativa a esses sujeitos.

Palavras-chave: Imaginário Social. Movimentos Sociais Surdos. Direitos Humanos.

* Licenciada em Educação Especial, Docente de Libras; Mestre em Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal Farroupilha. E-mail: lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br

** Licenciado em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutor em Educação. Instituto Federal Farroupilha E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

SOCIAL IMAGINARY AND DEAF SOCIAL MOVEMENTS: HISTORICAL INTERFACES IN THE FIGHT FOR HUMAN RIGHTS

Abstract: This article intends (or pretends) to promote the entanglement of the social imaginary, in the bias of Castoriadis, with the history of education and the Deaf Social Movement and human rights, because we understand that these themes reverberate in the work of teachers in the current context of inclusive education. According to the authors of the text, the history of deaf people is no different from that of other people with disabilities, and they experienced the same situations of elimination, exclusion and segregation before they were given the opportunity to demonstrate their intellectual abilities, from the sixteenth century onwards. From the studies of Stokoe, around 1960, there was proof that sign language is, in fact, a language, and with this a new look is thrown at deaf people and their education. The Deaf Social Movement was fundamental to subvert the negative imaginary meaning of these subjects.

Keyword: Social Imaginary. Deaf Social Movements. Human rights.

Introdução

Entendemos as questões do imaginário e da história das pessoas surdas e dos movimentos sociais surdos nesse trabalho na perspectiva dos direitos humanos, sendo que buscamos, no decorrer da investigação, nos aproximar das significações imaginárias que instituíram a forma de perceber os sujeitos surdos, bem como proporcionaram seu reconhecimento como seres humanos com direitos de cidadãos. Para tanto, recorreremos aos escritos de Cornelius Castoriadis (1982, 2006, 2012).

Nesse sentido, adentrar ao campo do imaginário não é tarefa fácil, sendo que muitas são as possibilidades de problematizá-lo, em se tratando de um saber que demarca o simbólico e o subjetivo como instituintes da sociedade e da cultura que nos permeia, nos constrói, nos constitui. Ao mesmo tempo em que engendra instituições, ancorado nas significações que as modificam, e nos modificam, no decorrer do tempo. Assim, este artigo tem a intenção (ou pretensão) de promover

o entrelaçamento do imaginário social, no viés de Castoriadis, com a história da educação e do Movimento Social Surdo por entender que são temáticas que reverberam na atuação de professores no contexto atual da educação inclusiva. Movimentos sociais são “ligados às crenças, símbolos, valores e significados relativos ao pertencimento a um grupo diferente” (BRITO, 2013, p. 65) que busca por sua identidade e tenta subverter a cultura dominante, consideramos possível olhá-la a partir do imaginário social o qual considera a sociedade um sistema de interpretação do mundo que cria um mundo que lhe valha, lhe faça sentido, ou seja, sua identidade é esse sistema de atribuição de sentidos.

1 Entrelaços: imaginário social, história da educação e dos movimentos sociais surdos

Começamos nossa inserção aos estudos do imaginário social através de Valle (2009), que fundamenta seus escritos na concepção de imaginário de Cornelius Castoriadis, do qual demarca o seguinte:

[...] o imaginário é poder radical de criação que faz ser cada sociedade, e que não pode ser imputado a nenhuma instância supra-humana nem extra-social, a nenhum Ser, ideia, Lei, acontecimento, indivíduo ou grupo, senão ao “coletivo anônimo” que, a cada vez é a própria sociedade. Quanto à imaginação, ela é poder igualmente radical, mas que designa a atividade de autoconstituição do sujeito, que não pode tampouco ser reduzida a nenhuma determinação imposta pela natureza ou pelas leis sociais (VALLE, 2009, p. 475).

A partir disso, entendemos que a sociedade, suas instituições – dentre elas a escola e os movimentos sociais – são concebidas/construídas/instituídas a partir de uma existência simbólica, ou seja, do imaginário, tendo em vista que “a

imaginação e o imaginário pertencem à ordem constituinte do humano, ali onde emerge o mundo do sujeito e do social-histórico” (OLIVEIRA; PERES, 2009, p. 461).

No entendimento de Castoriadis (2006) a existência do homem se dá “na” e “pela” sociedade, sendo ele - o homem - um ser bio-psico-social. Biologicamente nasce inapto à vida tendo sua sobrevivência possível pela sociedade como *instituição*, a qual por sua vez é repleta de *significações*. Ao referir-se à instituições, o autor fala de “um conjunto de ferramentas, da linguagem, dos métodos de fazer, das normas e dos valores” (CASTORIADIS, 2006, p.64) que permeiam as relações e a vida em sociedade.

Já as significações imaginárias que às constituem referem-se ao “tecido de sentidos que penetram na vida social, a dirigem e orientam: significações imaginárias sociais” (idem, p. 65). Diante disso, entendemos que a instituição para Castoriadis não é um lugar, mas sim o que permeia e constitui os diversos lugares e fazeres - o conjunto das significações imaginárias - algo abstrato, não palpável, não determinável em seu princípio e/ou fim, simbólico (valores, crenças, linguagem) “porque não são racionais (construídas logicamente) nem reais (não derivam das coisas)” (ibidem, p. 66) - as quais nem sempre são sancionadas explicitamente, embora por vezes o sejam através das leis por exemplo.

Nesse mesmo sentido, a instituição social imaginária é instituída por uma trama de valores, normas, modos de fazer que definem as relações sociais, “não porque tenham uma vestimenta jurídica (elas podem muito bem não tê-las em certos casos), mas porque foram estabelecidas como maneiras de fazer universais, simbolizadas ou sancionadas” (CASTORIADIS, 1982, p. 151).

Aproximando essas questões com a história da educação de surdos pensamos ser possível perceber como as significações imaginárias relativas a estes sujeitos se materializaram. Nesse propósito buscamos nos escritos de Skliar (1997); Sá (1999); Sacks (2002); Honora *et al.* (2008); Mori (2008); Dall’Alba (2013);

Brito (2013) elementos que remetem às significações atribuídas aos surdos, à surdez e à língua de sinais em diferentes momentos.

De acordo com esses autores, a história das pessoas surdas não é diferente das demais pessoas com deficiência, sendo que eles passaram pelas mesmas situações de eliminação, exclusão e segregação antes de receberem oportunidade de demonstrarem suas capacidades intelectuais, o que começou a acontecer somente a partir do século XVI.

Na Grécia Antiga tivemos uma sociedade dividida em polis (cidades-estados) e as que mais se destacaram foram Atenas e Esparta. Em Atenas, a educação era voltada para a formação integral do indivíduo tendo a filosofia um espaço importante ao lado do preparo físico, psicológico e cultural. Nesse contexto, a fala era diretamente ligada ao pensamento, sendo considerada a expressão dele, que por sua vez determinava a humanidade do ser.

A pessoa com surdez que, por esse motivo, não desenvolvia a fala era considerada não humana e tinha seus direitos de cidadão desconsiderados. Para ilustrar essa afirmação Honora *et al.* (2008, p. 19) ressalta que “até o século XII, os surdos eram privados até mesmo de se casarem”.

Já em Esparta, o foco principal da educação eram as atividades físicas e militares o que excluía as pessoas com algum tipo de deficiência. Nessa sociedade que “valorizava e cultuava o corpo perfeito, aqueles que nascessem com alguma anomalia podiam ser eliminados” (MORI, 2008, p. 14). Com essas colocações é possível perceber que a significação de homem perfeito promove a instituição de uma cultura de desvalorização e eliminação de quem destoa dela.

Com o advento do Cristianismo, os homens passaram a ser vistos como seres criados a imagem e semelhança de Deus e tinham nos sacramentos a libertação de seus pecados e a conquista da vida eterna. Aos surdos, como a outras pessoas com deficiência, se atribuía a presença de forças ocultas demandando o exorcismo. Além disso, “o status sub-humano dos mudos era

parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como único e verdadeiro modo como o homem e Deus podiam falar” (SACKS, 2002, p. 28) tornando o ensino da fala objetivo primordial.

Esse cenário começa a ser modificado quando a presença de surdos entre famílias nobres aumenta por razão de casamentos consanguíneos, que ocorrem no intuito de evitar a divisão dos bens familiares. Como na organização social da época os deficientes não poderiam gerir seus bens, a Igreja passa a se preocupar com o assunto e dá o primeiro passo para ensiná-los e garantir também o auxílio que recebia de suas famílias. Embora haja registros anteriores de educação de surdos, a experiência de Charles Michel de L'Épée, abade francês, que inicia a educação de surdos na França, por volta de 1750, sem distinção de nobres ou plebeus, é a que mais se destaca nos registros da história canônica da educação de pessoas surdas.

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857 com a abertura do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Por volta de 1870, uma mudança radical passa a se delinear, embasada por um movimento político bastante significativo de opressão e intolerância às minorias, submetendo-as à maioria dominante.

Com relação à educação de surdos a proposta é de que a Língua de Sinais (LS) seja substituída pela língua oral (LO) alegando, dentre outras coisas, que a Língua de Sinais restringiria o convívio entre surdos sem integrá-los aos ouvintes. É possível perceber aqui o juízo de valor atribuído aos diferentes grupos que compunham a sociedade, ou seja, *minorias* sendo submetidas a *maiorias* - palavras que indicam a condição social instituída de tentativa de homogeneização - bem como, a instituição da LO, e conseqüentemente seus usuários, como superiores à LS, na tentativa de obrigar aos surdos adequarem-se para a participação social.

Então, em 1880, realizou-se em Milão na Itália, o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos que decidiu pelo ensino da língua oral em detrimento

da língua de sinais. Determinou-se que a linguagem gestual utilizada até então fosse eliminada do contexto educacional e a língua oral fosse o único meio e principal objetivo da educação a partir de então. Alexandre Graham Bell, vindo de uma família, de certa forma, contraditória – por um lado “a tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala” [...] e de outro “uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso)” (SACKS, 2002, p. 40), teve um peso enorme na hora da decisão entre LS e LO.

Tal decisão constituiu um grande retrocesso na aprendizagem das pessoas surdas e retomou a visão de incapacidade instituída anteriormente. Cabe ressaltar que no referido Congresso muitos professores surdos se faziam presentes e lhes foi negado o direito de voto. De acordo com Sá (1999) esse período foi considerado a fase negra da educação de surdos. Desde então, registra-se pelo menos um século de perdas educacionais por parte dos surdos, sendo que o ensino da Língua Oral necessita de muitos anos – entre cinco e oito, segundo Sacks (2002) - período esse em que pouco tempo é dedicado ao ensino como um todo.

Assim, o tempo escolar que deveria ser destinado ao ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos das diferentes áreas era utilizado para o trabalho da fala, adiando o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e social das pessoas surdas.

Em função deste período de desvalorização da língua natural das pessoas surdas, da mudança significativa em seu processo educativo, e dos recorrentes fracassos observados, se institui novamente por um longo período (e para alguns até os dias de hoje) a atribuição do sentido de incompetência cognitiva e incapacidade de aprendizagem à elas.

Em 1960 retomam-se os questionamentos sobre os resultados do oralismo e a busca por possibilidades de mudança. Para isso, a primeira tentativa foi a

utilização da língua de sinais e a língua oral - em uma metodologia semelhante à utilizada por L'Épée em meados de 1750.

A essa tentativa deu-se o nome de Comunicação Total, pois possui como foco principal a utilização de diferentes recursos para efetivar a comunicação com a pessoa surda (SÁ, 1999), e com isso a aprendizagem da língua oral, objetivo primeiro dela.

A partir dos estudos de Stokoe, por volta de 1960, e com a comprovação de que a língua de sinais é, de fato, uma língua e como tal apresenta plenas condições de suprir as necessidades apresentadas pelo ser humano para o desenvolvimento das funções complexas superiores, um novo olhar é lançado à educação das pessoas surdas e, com o passar do tempo e novas pesquisas, uma proposta de educação bilíngue para surdos se estabeleceu.

Tendo em vista que o convívio social e as trocas culturais são fundamentais ao desenvolvimento, de acordo com a teoria histórico cultural, a linguagem ocupa lugar de destaque, pois é a base da estruturação das funções complexas do pensamento e mecanismo de mediação inter e intrapessoal, oferecendo subsídios para a classificação e a generalização por exemplo. Esta proposta educacional prima pela utilização da língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua da comunidade majoritária a segunda (L2) enfatizando sua expressão escrita, preservando a independência linguística de ambas as línguas com momentos e funções distintos. Sendo que, as Línguas de Sinais são línguas de modalidade distinta das línguas orais, "são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço" (QUADROS, 1997, 39 p. 46). Além disso, apresentam uma estrutura gramatical própria.

Nesse momento surge a valorização da pessoa surda como ser histórico-cultural e de sua comunidade como produtora de cultura. Eles passam a ser vistos

não mais como “deficientes”^{*} e sim como “diferentes”[†] em suas especificidades. Para Strobel (2009, p. 6) a comunidade surda não é constituída somente de surdos, sendo que dela também participam familiares, intérpretes, professores e amigos ouvintes “que *participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização* que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.” (grifo nosso).

Consideramos as comunidades surdas como instituições sociais que se constituem como um novo espaço simbólico e político que promove o surgimento de outras significações imaginárias sobre estes sujeitos. Tais comunidades instituem também um espaço de produção e visibilidade da cultura surda que, baseada nos Estudos Culturais, remete a um campo de luta em torno da significação social, “e dos Estudos Surdos, [...] como espaço de “contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.16).

Dall’Alba (2013, p.30) considera que “há um conjunto de costumes, ideias, desejos e experiências reunidos num conjunto de imagens, de objetos visuais que simbolizam e marcam o que é ser surdo” e que isso representa a cultura surda. É nesse sentido que nos referimos a Comunidade Surda enquanto instituição social imaginária, sendo que as instituições possuem funções vitais, como pensam os funcionalistas, porém partindo do entendimento de Castoriadis (1982) elas não se resumem a elas e não podem ser compreendidas a partir delas, mas sim constituem-se e só podem existir no simbólico. Como tal, sua existência promove novas significações imaginárias sociais ao passo que são produzidas por elas.

Além disso, alimentam movimentos sociais que buscam alavancar novas formas de estar, fazer e existir na sociedade. Com este intuito nos anos 1980 se

* Terminologia baseada em uma visão clínico terapêutica da surdez, onde o sujeito é considerado a partir do que lhe falta e o foco está na reabilitação. (SKLIAR, 1997).

† Reconhecimento da pessoa surda como parte de uma comunidade surda, usuária de uma língua gestual-visual, produtora de cultura e identidade surda. (SKLIAR; QUADROS).

mobiliza no Brasil o Movimento Social Surdo – MSS, na tentativa de subverter a padronização social e a “integração cultural do surdo ao mundo ouvinte [...] gerando novos códigos culturais e o reconhecimento de novos direitos e responsabilidades” (BRITO, 2013, p. 67-68). Dall’Alba (2013) refere-se ao objetivo inicial do movimento surdo de quebrar o ciclo da perspectiva clínica referente aos sujeitos surdos e com a hegemonia do método oral em sua educação.

Tal movimento marca um conflito instituinte de outra significação (paradigma sócioantropológico) contra um imperativo sistêmico (paradigma clínico), possível a partir de um processo social de solidariedade (surdos+ouvintes+intelectuais) na promoção de ações coletivas (por exemplo, a 1ª Passeata de Surdos do Brasil em 1984 no Rio de Janeiro solicitando legenda na TV Educativa em cumprimento à Lei 6.606 de 07/12/1978) que buscam a instituição de outros projetos simbólicos e culturais (BRITO, 2013).

Brito (2013) salienta em sua tese que os anos 1980 se apresentam como um momento sócio histórico propício para a emergência do Movimento Surdo no Brasil por ser um período de redemocratização política e pela existência de movimentos sociais internacionais e nacionais pelo direito das mulheres, dos gays, das pessoas com deficiência, dentre outros, desde os anos 1960. Em 1980 e 1981 ocorreram em Brasília e Recife, respectivamente, o 1º e o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com pouca representatividade da comunidade surda e sem a presença de intérpretes de Libras, porém os representantes presentes despertaram para a necessidade de mobilização e luta por seus direitos e assim, no ano de 1983 durante o 3º Encontro os surdos presentes optaram por começar uma luta individualizada, como outros grupos separados por tipos de deficiência representados por “Federações Nacionais por tipos de deficiências” (BRITO, 2013, p. 108).

O autor descreve os representantes surdos presentes nesses encontros como “a elite dos surdos brasileiros” (p. 103), pois representavam uma pequena

parcela das pessoas surdas que tinham conhecimento da Língua Portuguesa e acesso à informação, o que os possibilitava o entendimento do momento histórico e social que estavam vivenciando e das condições para mobilizar outros surdos e entidades para subvertê-lo.

As pessoas surdas não possuíam uma entidade/federação que fosse representativa das significações pelas quais estavam dispostos a se mobilizarem. O que havia era a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – que já trazia em seu nome um atributo estereotipado – *Deficiente Auditivo* - que abarca a ideologia clínica, oralista e o modelo médico da surdez, ou seja, uma significação imaginária a ser substituída. Tal Federação tem sua existência desde 1977 sempre com uma diretoria ouvinte, porém em 1986 através do movimento social surdo que se fortalecia vence uma diretoria surda que já em 1987 a torna FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo.

Assim, passa de uma instituição *para* surdos para uma instituição *de* surdos, com um novo estatuto e outro foco: educação de qualidade e integração social, saúde e profissionalização e valorização da comunicação em sinais. Sendo assim, o foco principal da Feneis nos anos 1980 foi o ensino de Língua de Sinais - LS para ouvintes com o objetivo de formar intérpretes que atendessem em instituições públicas e privadas, além da LS ser utilizada na educação de surdos e nas escolas especiais.

Com o intuito de reconhecimento dos intérpretes de LS aconteceu o 1º Encontro Nacional dos intérpretes de Língua de Sinais em 1988. Nos anos 1990 o foco mais específico foi na oficialização da Libras e na aprovação de uma lei federal que a reconhecesse. Dall’Alba (2013) aponta que a Lei pela qual o movimento surdo lutou deu seus primeiros passos no ano de 1996 com o projeto de lei apresentado pela senadora Benedita da Silva, o qual foi baseado no

documento “As comunidades surdas reivindicam seus direitos” elaborado pela FENEIS.

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial – PNEE demarca o apoio do MEC/SEESP à oficialização da Libras embora mantenha a indicação da visão clínica e da reabilitação da fala. Porém, este é um primeiro passo importante a caminho do reconhecimento da Libras. Brito (2013) aponta que na primeira metade dos anos 1990 o MSS adquiriu um aumento de sua capacidade de mobilização tanto material, quanto humano e simbólico, exemplificando através da trajetória da Feneis que passou de representante de 16 entidades *de e para* surdos em 1987 alocadas em 7 estados e mais no Distrito Federal - DF, para 88, distribuídas em 19 estados e DF em 10 anos.

Além disso, possui uma representação permanente de seus membros nos colegiados de órgãos federais, estaduais e municipais, demonstrando seu potencial de representação política. Assim, entre os anos 1990 e 2000 houve a consolidação dos cursos de formação de instrutores e professores multiplicadores de Libras, tendo a Feneis como única certificadora desses profissionais, conseguindo também reserva de vagas de trabalho. Com isso, há uma progressiva luta pelo método bilíngue de educação para surdos, com embasamento de linguistas da Libras e outros intelectuais.

A partir daí também se estabeleceu em 1995 o Comitê Pró-oficialização da Libras no Rio de Janeiro–RJ, em que o principal argumento estava embasado na omissão do direito de acesso à informação e à educação presente na Constituição Federal, tendo como benefícios, em sua aprovação, um melhor aprendizado, mais informação e participação das pessoas surdas.

Esta primeira fase de mobilizações do movimento surdo em prol do reconhecimento da Libras atingiu seu objetivo principal em 24 de abril de 2002 com o sancionamento da Lei 10.436 a qual explicita o reconhecimento da Libras

como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas brasileiras.

A partir de então um novo processo se estabelece rumo à regulamentação de como a Libras irá adentrar as instituições de ensino nas quais os alunos surdos frequentam, bem como as que formam Educadores Especiais, Fonoaudiólogos e para o exercício do Magistério (médio e superior), pontos também demarcados na referida Lei. O processo de discussão, tramitação e sancionamento levou três anos para ser concluído e deu origem ao Decreto 5626/2005.

Considerações finais

Retomando o viés do entrelaçamento entre o imaginário social proposto por Cornelius Castoriadis (1982, 1987, 2006, 2012) e a história da educação e do movimento social surdo consideramos que as mudanças relativas à forma como as pessoas surdas e sua língua foram tratadas e concebidas ao longo do tempo se deram a partir das significações imaginárias que formaram o tecido sócio histórico em cada tempo e lugar, e devido a sua fluidez e temporalidade possibilitaram as mudanças.

Dessa forma, vemos a existência de um imaginário instituído socialmente de que a pessoa surda apresenta dificuldades cognitivas e/ou de aprendizagem, precisando organizar-se na luta para que sua diferença seja reconhecida, respeitada e valorizada socialmente, através do Movimento Social Surdo, fundamentado em uma ideologia comum que integra os membros do grupo e “fixa limites de pertencimento e critérios de permanência” (BRITO, 2013,p. 71) nele ao originar uma identidade coletiva.

Entendemos que as significações imaginárias sociais produzem tais ideologias e se tornam o elemento de ligação entre seus membros ao produzir ao mesmo tempo a identidade coletiva, sendo que procedem do imaginário social

sendo “compartilhadas, compartilhadas, por esse coletivo anônimo, impessoal, que a sociedade também é a cada vez” (CASTORIADIS, 2006, p. 66). Ademais, tendo em vista que tais movimentos sociais são “ligados às crenças, símbolos, valores e significados relativos ao pertencimento a um grupo diferente” (BRITO, 2013, p. 65) que busca por sua identidade e tenta subverter a cultura dominante, consideramos possível olhá-la a partir do imaginário social o qual considera a sociedade um sistema de interpretação do mundo que cria um mundo que lhe valha, lhe faça sentido, ou seja, sua identidade é esse sistema de atribuição de sentidos.

No entendimento de Castoriadis (2006, p. 87) os movimentos sociais são “movimentos a favor da autonomia e voltados para ela. [...] Visam deixar de se submeter à instituição da sociedade tal como ela lhes é imposta e modificá-la”. Essa foi a motivação do MSS, e as leis citadas anteriormente se apresentam como a materialização das conquistas mais marcantes que a mudança de significação imaginária instituiu no período compreendido entre 1980-2005, de acordo com o estudo de Brito (2013), porém continuam a dar frutos e gerar novos enfrentamentos.

Referências

BRASIL. **Lei 10436**. Brasília. Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Decreto 5626**. Brasília. Ministério da Educação, 2005.

BRITO, F. B. de. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. **Tese (Doutorado em Educação)**. 2013. 275f. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

CASTORIADIS, C. Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates – 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

CASTORIADIS, C.. **A instituição imaginária da Sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

DALL'ALBA, C. Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda. Tese de doutorado. PPGE-UFSM. Santa Maria-RS, 2013.
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7063/DALL%20ALBA%2C%20CARILISSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 05/04/2019

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais. Ciranda Cultural. In: MORI, N. N. R. (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MORI, N. N. R. (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008.

OLIVEIRA, V. F. de; PERES, L. M. V. **Dois grupos de pesquisa... falas convergentes... imaginários que se aproximam**. In: Educação/Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, n 3, set./dez. 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do Bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SKLIAR, C. (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Larissa Santi Gabert*

Mara Rúbia Santos Melo**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um recorte da atividade desenvolvida no projeto de extensão denominado “Aprender brincando: Pedagogia lúdica como espaço de aprendizagem”, tendo como plano de bolsista o subprojeto “Afetividade e ludicidade: caminhos para a aprendizagem”. O projeto, em andamento desde 2007, atende ao Programa de Assessoria Pedagógica e Psicológica (PEAP) e, proporciona atendimento pedagógico com vistas a encontrar formas dinâmicas e diversificadas de mediação do conhecimento. O projeto está classificado na área temática da educação e na linha programática de extensão de grupos sociais vulneráveis, tendo como objeto, questões de processos de atenção à educação, o respeito a identidade individual e a inclusão, defesa e garantia de direitos (aprender a aprender).

Palavras-chave: Aprendizagem. Equidade. Ludicidade.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONSTRUCTION OF LEARNING

Abstract: This article aims to present an excerpt to the activity developed in the extension project: "Learning by playing: Playful Pedagogy as a learning space", and having as a scholarship plan the subproject called "Affectivity and ludicity: paths to the learning". The project, in progress since 2007, serves the Pedagogical and psychological Advisory Program (PEAP) and provides pedagogical assistance, with a view to finding dynamic and diversified forms of mediation of knowledge. The

* Acadêmica do Curso de Pedagogia, Bolsista do Projeto de Extensão da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Santiago. E-mail: larissasantigabert@gmail.com

**Mestre em Educação; Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Campus de Santiago. E-mail: mararubia@urisantiago.br

project is classified in the thematic area of education and in the programmatic line of extension for vulnerable social groups, having as object, issues of processes of care for education, respect for individual identity and inclusion, defense and guarantee of rights (Learn to learn).

Keywords: Learning. Equity. Ludicity.

Introdução

O projeto tem como objetivo principal desenvolver a aprendizagem de crianças com defasagem no processo de alfabetização e letramento, matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, por meio de ação didática implicada com a ludicidade e a afetividade. Dentre as ferramentas de ensino, se optou pela utilização da mediação do conhecimento com estratégias lúdicas, no sentido de enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos envolvidos.

As crianças participantes do projeto são estudantes da Escola Municipal de Turno Oposto (EMTO), da cidade de Santiago, a qual atende crianças oriundas das escolas da Rede Municipal e que, no turno oposto, são encaminhadas para a referida escola, visando o atendimento de turno integral.

Atualmente, estão participando no projeto de extensão 32 crianças, sendo 17 do 3º ano atendidas nas terças-feiras e, 15 crianças do 2º ano atendidas nas quintas-feiras. Os encontros pedagógicos ocorrem no turno da manhã, totalizando, quatro horas semanais, sendo duas horas para cada grupo. Para composição do grupo de intervenção pedagógica, se realizou uma reunião com a equipe gestora da escola, que por meio dos relatos das professoras de sala de aula, foram verificando quais as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem e necessidade de acompanhamento. Como etapa no projeto, elencou-se as crianças iniciais e após, conforme o andamento das atividades, na medida que houvesse melhora na aprendizagem, essas crianças seriam

desligadas e seriam chamadas novos integrantes, estando ciente desse processo, a equipe gestora da escola, as coordenadoras da EMTO e do projeto de extensão e a bolsista.

A reflexão e preocupação na elaboração do projeto de extensão respeita o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. A medida apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca assegurar o direito de alfabetização de todas as crianças que estudam em escolas públicas e, o projeto tem de forma efetiva, contribuído para a qualificação do processo de alfabetização dos alunos envolvidos. Projetos nesse sentido ampliam a possibilidade de efetivação da equidade, principalmente para crianças oriundas de famílias em desvantagem social, considerando uma possível falta de estímulos cultural, intelectual e social.

Entendemos que todas as crianças precisam aprender e, é nosso papel enquanto Universidade, pensar e encontrar formas singulares e diversificadas de mediação do conhecimento, inclusive e principalmente, para aqueles que apresentam alguma dificuldade, sendo assim, temos o compromisso de realizar trocas com a comunidade, no sentido de apresentar alternativas educacionais efetivas e diferenciadas.

Ao elaborar e pensar as atividades do projeto, levamos em consideração as atividades lúdicas e a afetividade, fatores extremamente necessários para que o processo de ensino aprendizagem das crianças que estão vulneráveis na escola, por conta das dificuldades de aprendizagem possam avançar gradativamente. Estudiosos como Bergamo (2015), Santos (2001, 2014) e Kishimoto (1998), reforçam a importância da ludicidade na aprendizagem infantil, destacando o significado da ludicidade que está relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação e autonomia. De acordo com Santos (2001, p. 148), reafirma-se a ideia de que "(...) as vivências lúdicas possibilitam que a criança desenvolva uma expressão verbal e gestual rica, aumentando a espontaneidade

criadora e, em consequência, o processo de desenvolvimento e aprendizagem”. Neste sentido, entendemos a que a utilização de atividades lúdicas impulsiona a curiosidade, o desejo de aprender e o desenvolvimento de autoconfiança.

Para melhor a compreensão e aproximação ao projeto, optamos por dar continuidade neste artigo por meio de relato de experiência. Como bolsista, iniciei as atividades no projeto em 2017, ficando encantada ao perceber as diversificadas e significativas aprendizagens que poderia realizar, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia. Durante o curso, ouvimos falar sobre a existência de crianças que apresentam dificuldades diante do processo de aprendizagem, no entanto, ter a oportunidade de estar com elas e fazer algo para que efetive esse processo é desafiador e gratificante. Ao mesmo tempo, a aproximação com a complexidade da docência na formação inicial traz um desafio para os futuros educadores, Pimenta (2005, p.18) a afirmar que:

(...) os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes –fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A metodologia utilizada visa ação-reflexão-ação, valorizando o diálogo e a participação dos envolvidos em grupo de estudo. Desta forma, os procedimentos básicos que norteiam as atividades incluem: atividades educativas associadas a ludicidade, participação e realização de sessões de estudos e roda de conversa, tendo como temática assuntos que desencadeiam a reflexão sobre o processo de aprendizagem escolar. Sendo assim, o projeto tem por objetivo geral ampliar espaços de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Santiago, suscitando reflexões acerca do referencial teórico discutido no Curso de Pedagogia, despertando a curiosidade epistemológica dos envolvidos

(orientadora, professores da escola, bolsista), no sentido de encontrar caminhos para intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, promovendo alfabetização e letramento de qualidade.

Para tanto, os objetivos específicos previstos no plano de trabalho do subprojeto são:

- Planejar atividades significativas e lúdicas para despertar o interesse pela leitura, escrita e alfabetização matemática;
- Investigar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem;
- Observar o desempenho das crianças através de um processo avaliativo e de acompanhamento das dificuldades apresentadas;
- Investigar as teorias que fundamentam a proposta pedagógica para despertar a curiosidade e o desejo de aprender;
- Vivenciar a experiência de extensão e pesquisa científica durante o período de mediação do conhecimento com as crianças, para a promoção de reflexões que possam qualificar o processo aprendizagem dos envolvidos;
- Coordenar as ações administrativas do projeto;
- Participar das reuniões do projeto e das sessões de estudos que acontecem na EMTO.

O grupo de estudos mencionado complementa a atividade do projeto, na forma de ação social, visando discutir e refletir com os regentes da Escola os problemas de aprendizagem detectados. Através dos encontros realizados com a coordenadora do projeto de extensão e a equipe gestora da EMTO, é possível entender e assumir com convicção a responsabilidade, compromisso perante as ações do projeto e, de forma mais específica, as atividades desenvolvidas enquanto bolsista. Ressalto a importância deste trabalho em sua dimensão social, pois tem o compromisso de olhar para os envolvidos, pensando na construção de autonomia, autoconceito, autoimagem, iniciativa, proatividade e desejo em aprender.

Destaco que os encontros realizados serviram ainda, para ampliar o conhecimento sobre o papel das ações pedagógicas, no sentido de qualificar as aprendizagens e promover educação para todos. Durante as reflexões do grupo, entendemos que a qualidade pretendida, no processo educativo, perpassa por diferentes espaços envolvendo diversos atores e diferentes elementos que precisam de respeito e acolhimento.

1 Processo de aprendizagem por meio do prazer em aprender

Ao discorrer sobre alfabetização, estamos nos referindo a um processo longo, delicado e que implica em fazer a criança compreender o processo de aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, o papel dos executores no desenvolvimento do projeto, diante do olhar alfabetizador, provoca a atividade reflexiva sobre a singularidade de cada criança e dos motivos que suscitaram as dificuldades de aprendizagem.

Durante a participação, enquanto bolsista do projeto, venho percebendo e reafirmando que carinho, acolhimento, cuidado com cada uma das crianças, empatia para entender seus medos e receios diante das inúmeras dificuldades, contribui de forma significativa para que possam avançar, mesmo que vagarosamente. Destaco ainda, que quando aprendemos com alegria, descontração e interação com os colegas, os resultados são rapidamente visíveis e significativos. Corrobora com o entendimento de que o brincar é: “uma ponte por onde passa o significado simbólico dos objetos para a investigação ativa de suas verdadeiras funções e particularidades” (BETTELHEIM, 1988, p.179). Ainda, segundo Maluf (2003, p. 9): “O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo”.

Fica a convicção de que as atividades desempenhadas são de suma importância para o desenvolvimento do projeto e, no cotidiano, somos desafiados em assumir a responsabilidade de criar e recriar os espaços de mediação do conhecimento, disponibilizando atividades diversificadas e materiais que favoreçam o uso da criatividade e a imaginação das crianças. Nesse sentido, Kramer (2009) enfatiza a importância do aperfeiçoamento contínuo e atualização pedagógica dos professores como forma de reelaboração e redefinição do currículo em uma perspectiva crítica, bem como, na prática cotidiana torna-se essencial o acesso aos conhecimentos que vêm sendo produzidos.

Durante os encontros faço a mediação da construção do conhecimento envolvendo a preocupação com a interação: mediador/criança e criança/criança. Dessa forma, o lúdico é o caminho de estabelecimento e o eixo integrador entre o conhecimento e os sujeitos da aprendizagem. Todavia para que tenhamos resultado, precisamos cuidar e individualizar os alunos, enquanto pessoa, para compreender e assim, construir através do brincar e das atividades envolvendo a descoberta com o outro, novas estratégias de aquisição do conhecimento.

Segundo Vygotsky apud Borba (2006), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

O perfil dos alunos atendidos confirma a necessidade de um trabalho com atividades diferenciadas no que se refere à leitura e escrita, visando diminuir as tensões e os bloqueios com relação ao ato alfabetizador. Podemos afirmar que o nosso desafio diário é transformar estes medos em esperança, ajudando as crianças envolvidas na busca de superação das dificuldades, pois precisam se sentir realizadas e realizadoras.

Segundo Gentile (2005, p. 54):

Situações emocionantes, como jogos e brincadeiras, ativam o sistema límbico, parte do cérebro responsável pelas emoções. Ocorre então a liberação de neurotransmissores. Com isso, os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas.

É gratificante observar a criança do projeto, diante do ato de brincar, se coloca por inteiro na ação, demonstrando o potencial criador, imaginativo e ainda, extravasando sentimentos positivos ou negativos, conhecimentos confusos, e o mais importante, esquecendo o medo que carrega diante do estigma do erro, organizando a acomodação que envolve o medo do fracasso. Aprender com emoção, alegria e descontração carrega energia e vigor para a ação.

1.1 Pontos positivos da proposta de aprendizagem no grupo de estudo

Por meio da escuta atenta e o brincar ativo durante as atividades de aprendizagem, foi possível elaborar o perfil das dificuldades apresentadas pelo grupo de estudo e, assim, organizar atividades estimuladoras para o desenvolvimento das crianças. Levou-se sempre em consideração os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, buscando atender e compreender as limitações, necessidades e interesses singulares. As produções das crianças nos encontros, são anexados em arquivo individual, para subsidiar o momento da elaboração do planejamento do próximo encontro e assim, observar a evolução e as dificuldades.

Ao acompanhar e avaliar a participação e o desenvolvimento dos alunos, ao constatar progresso significativo na leitura, na escrita, alfabetização matemática e no processo de autonomia aprendente, realizamos conversas com os professores regentes da escola e analisamos cuidadosamente o momento de realizar a troca por outras crianças que estejam apresentando dificuldades, visto

que existe na EMTO rotatividade permanente de crianças e desta forma, crianças com dificuldades variadas não sendo incluídas.

Durante o ano 2018, foram substituídas 18 crianças que haviam conquistado avanços significativos e apresentavam condições para acompanhar as atividades propostas na escola de

origem. No entanto, 14 crianças permaneceram no projeto e foram incluídos novos alunos, totalizando 30 alunos que permanecem no grupo atualmente.

Ao analisar os resultados destaco que sinto-me honrada em participar do projeto “Aprender brincando: Pedagogia lúdica como espaço de aprendizagem”, o qual, tem acrescentado e agregado valor para minha trajetória acadêmica. Participar da atividade extensionista tendo a oportunidade de vivenciar a busca coletiva de alternativas para efetivação da equidade e a qualidade de aprendizagem, é gratificante e estimulante. Fico tocada e influenciada pelo desejo ser uma professora responsável pela qualidade da ação educativa.

1.2 As dificuldades apresentadas no grupo de estudo

Pensando sobre as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto, podemos dizer que nosso grande desafio é proporcionar o processo de autonomia e autoria das crianças, pois como estas chegam ao projeto, marcadas por suas dificuldades e pelos estigmas do não aprender, se faz necessário estabelecer uma acolhida pedagógica que desmistifique o erro como erro, propiciando espaço para que as crianças socializem suas ideias e assim reorganizem seus conhecimentos tendo por base seus pensamentos iniciais. A constituição da subjetividade da criança carece de orientação e cuidado permanente do professor no sentido de reforçar a efetivação da autonomia,

possibilitando a argumentação e a tomada de decisão, pois educar demanda respeito na transmissão de conhecimento e ao outro.

De acordo com Borba (2006, p. 41), “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”. Levando em consideração o que foi exposto anteriormente, constatamos que as crianças apresentam, ao chegar ao projeto, ansiedade, insegurança e medo diante do processo de produção da escrita, fato que nos faz construir caminhos envolvendo a ludicidade como forma de gradativamente desenvolver o processo de escrita, muitas vezes partimos da produção oral, textos coletivos e outras estratégias visando desvendar a produção escrita.

Considerações finais

As aprendizagens que realizei, enquanto bolsista, durante os dois anos de projeto, sem sombra de dúvidas, engrandece minha trajetória acadêmica e acrescenta conhecimento sobre ações necessárias diante do encontro com crianças com dificuldades de aprendizagem. As dificuldades percebidas nos alunos participantes suscitaram comprometimento com a busca de respostas, problematizando de forma permanente o fazer pedagógico. O fato instigou a busca no sentido de promover uma prática significativa, que envolva ação permanente na superação das dificuldades das crianças e na construção do conhecimento.

Para concluir, sem pretensão de esgotar a reflexão, ressalto o papel da ação participativa no projeto, descrevo a satisfação de fazer parte de um projeto que coletivamente busca o aprimoramento da construção de estratégias inovadoras na mediação para o processo de alfabetização/letramento, bem como, alfabetização de conceitos matemáticos das crianças, envolvendo ação no sentido de superar os problemas identificados no contexto escolar. O acompanhamento

dos alunos com dificuldades de aprendizagem desafia nossa capacidade acadêmica e profissional, no sentido de buscar intervenções pedagógicas que promovam aprendizagem e potencializem a aventura intelectual da busca do conhecimento de ser professora.

Referências

BERGAMO, Mayz. **O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula:** uma experiência no ensino superior. 2017. Disponível em: <<http://univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho:** Pais bons o bastante. 30. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988 [publicação original 1987].

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006.

GENTILE, P. **É assim que se aprende.** Nova Escola. n. 179, Jan/Fev. 2005.

JÚNIOR, A. S. S. **A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental.** IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: pioneiras, 1998.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, S. M P. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.



UM OLHAR PSI FRENTE AO TRATAMENTO MAIS OFERTADO PARA O AUTISMO NA INFÂNCIA

Shayene Ata Ramadan*

Cristiane Sperling Elesbão**

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso que tem como objetivo investigar qual o tipo de tratamento mais ofertado pela psicologia no autismo na infância. Percebeu-se a importância da família em observar as características do autismo facilitando a procura de profissionais para o diagnóstico precoce, e, conseqüentemente, ajudando no tratamento. Além disso, observou-se que o cuidado provido à criança sobrecarrega o cotidiano dos pais, gerando cuidadores superprotetores, e a necessidade de um encaminhamento desta criança para um profissional qualificado, que escute, acolha e oriente também a família, para isso será realizada uma revisão integrativa. Com isso, buscou-se mobilizar um olhar mais ampliado para Transtorno do Espectro Autista, relacionando questões sobre o acompanhamento e importância da família e o tratamento mais utilizado dentro da psicologia.

Palavras-chave: Autismo. Tratamento. Criança.

A PSI LOOK AT THE BEST TREATMENT FOR AUTISM IN CHILDREN

Abstract: This article is a cross-section of a research of a Course Completion Work that aims to investigate the type of treatment most offered by psychology in childhood autism. It was noticed the importance of the family to observe the characteristics of autism, facilitating the search of professionals for the early diagnosis, and, consequently, helping in the treatment. In addition, it was

* Acadêmica do curso de Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA. E-mail: shayramadan@yahoo.com.br

** Psicóloga, docente no curso de Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA. E-mail: cristiane.elesbao@fisma.com.br

observed that the care provided to the child overwhelms the daily life of the parents, generating caregivers overprotective, and the need for a referral of this child to a qualified professional, who listens, welcomes and also guides the family, for this will be carried out an integrative review. With this, we sought to mobilize a broader look at Autism Spectrum Disorder, relating questions about the family's accompaniment and importance and the most used treatment within psychology.

Keyword: Autism. Treatment. Kid.

Introdução

O autismo pode ser classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento, o qual causa dificuldades em habilidades sociais tanto na interação social, quanto na comunicativa. Além disso, pessoas com autismo tendem a apresentar padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo ocorrer automutilação, agressividade e alta sensibilidade diante do ambiente (VASCONCELOS, 2009).

Dessa maneira, o autismo compromete o desenvolvimento psiconeurológico levando a uma desordem cerebral, afetando a capacidade de se comunicar, compreender e falar, podendo causar problemas no convívio social (OLIVEIRA,2013). Com isso, no DSM-IV-TR era classificado como Transtorno Autista e reconhecido como autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e de transtorno de Asperger (APA, 2002). Depois, no DSM-V, o termo espectro é usado dependendo da gravidade do transtorno, do nível de desenvolvimento e da idade (APA, 2014).

Na atualidade, o autismo possui determinação orgânica e social, sendo uma questão muito polêmica, uma vez que não é causado por fatores psicológicos e também não há indícios de que cause danos físicos no Sistema Nervoso Central (SNC). Além disso, pode ser encontrado em pessoas com distúrbio social leve, as

quais não possuem deficiência mental, podendo também pode ser encontrado em pessoas com deficiência mental severa. Deste modo, o transtorno em questão possui multicausalidade considerando a interação do ambiente e também genética (OLIVEIRA, 2013).

Em relação, ao cuidado disponibilizado a uma criança com autismo, este pode ser cansativo, fazendo com que os pais muitas vezes tornem-se superprotetores, pois, o transtorno causa movimentos diferenciados que inspiram cuidado e atenção constantes, principalmente se os pais não possuem entendimento referente ao mesmo, o que deixa o dia a dia sobrecarregado. Além disso, os mesmos podem encontrar dificuldades de entrar em contato com o mundo da criança, assim tem que reagir de forma rígida diante dos comportamentos considerados inadequados (como caminhar em círculos, movimentos estereotipados) e tentando inserir esta criança no mundo e na sociedade, a partir do que é tido como esperado (LOCATELLI; SANTOS, 2016).

Os cuidadores, por serem as pessoas que estão em maior contato com a criança com autismo ao longo do desenvolvimento, podem visualizar, desde cedo, entraves no desenvolvimento das habilidades. Assim, os pais ou cuidadores podem ser os primeiros a perceber sinais e sintomas. Entretanto, fatores como a pouca informação e o não reconhecimento destes sinais na criança, podem atrasar o diagnóstico, dificultando, conseqüentemente, seu tratamento (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Para o diagnóstico não existe um exame específico. Primeiramente, ocorre uma observação da criança, considerando a história e os dados clínicos. Após ela é encaminhada para um especialista para a confirmação do diagnóstico (LOCATELLI; SANTOS, 2016). Em relação, ao papel do psicólogo, este pode realizar seu acompanhamento em diversas frentes de trabalho, tais como: investigador enquanto parte da equipe que realiza o diagnóstico do autismo, psicoterapeuta tendo uma abordagem individual (no consultório), psicoterapeuta numa

abordagem institucional, coordenador de uma equipe multidisciplinar institucional e/ou orientador sistemático desta família. Além disso, se faz importante a presença de outros profissionais como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais com vistas ao acompanhamento multiprofissional, mais indicado nestes casos (SANTOS; SOUZA, 2005 apud AMA, 2005).

Para tanto, tem-se como objetivo geral investigar qual o tipo de tratamento mais ofertado pela psicologia no autismo na infância. Com isso, foi realizada uma compreensão sobre o autismo de forma histórica incluindo as causas; Explicando como é realizado o diagnóstico do autismo pela equipe multidisciplinar composta por: neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta sendo um diagnóstico diferencial; Esclarecendo os benefícios do tratamento psicológico para a criança e para a família como um suporte com diagnóstico de autismo.

Este trabalho tem como base uma revisão de literatura integrativa. Conforme Mendes *et al* (2008), este método de pesquisa caracteriza-se como uma síntese de um determinado assunto, assim o estudo indica lacunas do conhecimento as quais necessitam ser completadas com a realização de pesquisa com novos estudos. Os dados do estudo serão interpretados, sintetizados, possibilitando assim a elaboração de conclusões, originárias de vários estudos englobando a revisão integrativa.

Além disso, foi realizada uma pesquisa a partir da busca nas bases de dados SciELO, PePSIC e INDEXPSI. Para a pesquisa serão utilizados os descritores: tratamentos and criança and autismo, sendo utilizada esta combinação. O idioma para a pesquisa será o português. Serão pesquisados artigos dos últimos dez anos, ou seja, de 2009 a 2019.

Assim, os critérios de exclusão incluem estudos os quais não abarquem os objetivos pesquisados, que contemplam o autismo na idade adulta ou na família e foram eliminados os artigos repetidos. Já os critérios de

elegibilidade escolhidos são: infância, criança com autismo, Transtorno do Espectro Autista, tratamentos da psicologia e intervenções em psicologia, sendo foi encontrado um artigo.

1 Compreensão do autismo

A palavra autismo foi empregada para classificar uma perda do contato com a realidade ocasionando uma dificuldade na comunicação (BLEULER, 1911 apud OLIVEIRA, 2014). Após, definiu-se que tanto pessoas com distúrbio social leve sem deficiência mental quanto pessoas com deficiência mental severa podem vir a desenvolver autismo (KANNER, 1943 apud OLIVEIRA, 2014).

Segundo o mesmo autor, o autismo deriva do grego *autos* que significa em si mesmo. Para Vasconcelos (2009), o termo autismo também agrega significados como ausente, ou perdido. Num estudo realizado por Kanner em um grupo de crianças, percebeu-se características como uma grande resistência a mudanças e uma inabilidade em se relacionar com as pessoas, o que indica que estas pessoas se voltam para si mesmas (KANNER apud SANTOS, 2008).

Além disso, o autismo possui como características déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e repertório restrito de interesses e atividades. Dessa forma, as crianças com autismo manifestam como sintomas distúrbios comportamentais graves, como automutilação e agressividade sendo uma resposta às exigências do ambiente, além de sensibilidade exacerbada a estímulos sensoriais (VASCONCELOS, 2009).

As causas do autismo são várias, entretanto, a mais aceita atualmente relaciona-se a área neurológica, sendo que os sintomas e mutações genéticas são resultantes de alguma falha de comunicação entre as regiões do cérebro. Uma

outra causa, também desta área é em relação aos neurônios espelho, implicando uma falha no desenvolvimento deste sistema (GARCIA, MOSQUERA,2011).

2 Diagnóstico do autismo

A definição para o diagnóstico do TEA tem como base os comportamentos manifestados e a história do desenvolvimento do indivíduo. Existem quatro fatores que podem levar a um atraso no diagnóstico: variabilidade na expressão dos sintomas do TEA; limitações da própria avaliação de pré-escolares pela demanda desta população de instrumentos específicos e sensíveis aos comportamentos sociais; escassez de profissionais treinados/habilitados para reconhecer as demonstrações precoces do transtorno e falta de serviços especializados (ZANON; BACKES; BOSA 2014).

A área mais afetada é a parte da habilidade social sendo que causa uma dificuldade na interpretação das normas, regras tendo como consequência a percepção incorreta nos fatos do ambiente, o qual ele está inserido. Depois temos a dificuldade na comunicação acarreta numa linguagem verbal, muitas vezes não compreendida, ou mesmo inexistente. Além disso, os comportamentos inadequados são vistos através da diversificação de interesses e dos padrões restritivos e repetitivos. Assim, os pais devem estar atentos observando o comportamento manifestado pela criança, principalmente, nos marcos do desenvolvimento dela, percebendo a característica diferente das demais crianças da mesma idade, auxiliando o diagnóstico (TULIO, 2013).

Conforme o DSM-V existem três níveis de gravidade do transtorno do espectro autista que são: o Nível 1 o qual demanda apoio tendo déficits na comunicação social, dificuldade para começar interações sociais e comportamentos irredutíveis; Nível 2 que impõe o auxílio considerável dispondo de déficits graves na habilidade comunicação social verbal e não verbal, agravado

social ficando evidente mesmo com o apoio, deficiência em começar a interação social deixando que o outro tenha a iniciativa do contato e na parte dos comportamentos restritivos e repetitivos estes são rígidos; Nível 3 solicita apoio consideravelmente maior assim os déficits de comunicação social não verbal e verbal afetando o funcionamento, agravando a iniciativa nas interações sociais e os comportamentos intolerantes. Sendo assim, estes níveis de gravidade variam de acordo com o ambiente e podem desequilibrar com o tempo (APA, 2014).

Nesse sentido, os pais são os que percebem os primeiros sintomas deste transtorno, durante os primeiros anos de vida. Um dos sintomas mais relatados é o atraso no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Porém, estudos destacam o comprometimento no desenvolvimento social, como porta de entrada para o surgimento dos primeiros sintomas deste transtorno. Além disso, pesquisas mostram que dificilmente, os pais identificam aspectos das áreas comprometidas do autismo. Entretanto, um dos importantes sintomas percebidos pelos pais é a ausência da habilidade de compartilhar as descobertas do mundo pelo olhar da atividade gestual e de expressões emocionais. Por meio da realização de entrevistas com os pais das crianças diagnosticadas busca-se reconhecer a idade do aparecimento dos primeiros sintomas (ZANON; BACKES; BOSA 2014).

Apesar disso, para o diagnóstico do autismo existe uma carência de exames podendo dificultar esta prática. Dessa maneira, para diagnosticar a criança passa por uma observação através de uma equipe especializada sendo que, o foco da observação é o comportamento e a forma como a criança desenvolve-se frente às relações sociais. Com isso, percebe-se a necessidade de uma equipe preparada para um diagnóstico diferencial (MORATTO, 2016). Ainda assim, faz-se necessário desenvolver uma entrevista clínica inicial com os pais ou responsáveis tendo como tópicos: história social e familiar da criança, história médica da criança, história do desenvolvimento da criança (SILVA; MULICK, 2009).

Através de uma avaliação que contempla anamnese, avaliação neuropsicológica, avaliação fonoaudiológica, avaliação da cognição social, exame físico, exame neurológico, avaliação por meio, do equipamento registrando o movimento ocular e aplicação dos protocolos de pesquisas. No final desta avaliação realiza-se uma reunião multidisciplinar ocorrendo uma discussão dos aspectos relevantes da avaliação constrói-se o diagnóstico, além de ter como base os critérios do DSM-V e CID-10 (VELLOSO *et al*, 2018). Existem instrumentos que facilitam o diagnóstico, os quais são as escalas objetivas, tendo como principal a Escala *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), sendo uma entrevista estruturada aplicada com os pais ou responsáveis, composta por quinze itens, aplicando a escala de sete pontos, classificando o autismo em leve ou severo (GADAIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Também, existem instrumentos auxiliares no diagnóstico em formato de questionário para os pais/ professores os quais são: Pervasive Developmental Disorder Behavior Inventory – PDDBI (Inventário Comportamental dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Cohen & Sudhalter, 2005) e o Gilliam Autism Rating Scale – Second Edition – GARS-2 (Escala de Avaliação de Autismo de Gilliam – 2a ed.; Gilliam, 2006). Existe também o Childhood Autism Rating Scale – CARS (Escala de Avaliação de Autismo na Infância, Schopler, Reichler, Renner, 1988), no qual os comportamentos da criança são avaliados de acordo com as informações obtidas através de entrevistas com os pais e de observações diretas da criança. Finalmente, um número cada vez maior de profissionais tem se utilizado do Autism Diagnostic Interview – Revised – ADI-R (Entrevista Diagnóstica para Autismo – revisado, Lord, Rutter, Le Couteur, 1994) e do Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS (Observação Diagnóstica Programática para Autismo, Lord, Rutter, Dilavore, & Risi, 1999) (SILVA; MULICK, 2009).

Existem duas baterias detalhadas para avaliação psicológica do autismo sendo elas: Sistema Diagnóstico de Observação do Autismo sendo conhecida pela

sigla em inglês ADOS e a entrevista diagnóstica de autismo, também, conhecida pela sigla ADI em inglês. Sendo que estas apresentam uma entrevista estruturada e um método de observação o qual avalia de forma objetiva a habilidade social, de comunicação e o comportamento deste sujeito (GADAIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Existem elementos que auxiliam a identificar o diagnóstico do autismo precoce, os quais constituem o indivíduo. Além disso, estes elementos podem mostrar falhas, na parte do desenvolvimento de estruturas, que estão relacionadas à organização do aparelho psíquico, nisso resultam uma falha na constituição deste indivíduo. Estes podem ser chamados de: fatos de observação clínica (VISANI; ROBELLO, 2012). Além de profissionais como o pediatra, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e o psicólogo devem estar presentes na equipe multidisciplinar auxiliando no diagnóstico desta criança, principalmente verificando os sintomas de risco, caracterizando por um diagnóstico diferencial (SILVA; MULICK, 2009). Nos primeiros anos de vida quem, geralmente, tem acesso a esta criança são os médicos e não os psicólogos, porém os médicos desconhecem a importância de um diagnóstico precoce. Assim, são os psicólogos os quais têm de auxiliar, difundindo esta importância (VISANI; ROBELLO, 2012).

3 Importância do acompanhamento psicológico

Os integrantes desta família são vistos como cuidadores da criança e são eles que precisam propiciar e manter um ambiente físico seguro, em que o amor seja investido neste ser e que estes estejam disponíveis para o cuidado. Tais fatores contribuem para um desenvolvimento saudável desta criança (RIBEIRO, 2013). Sendo assim, é visto que a família é aonde ocorre a maior parte do

desenvolvimento da criança, desta forma, é visto a importância, também dos pais sendo um fator decisivo na promoção do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, percebe-se que os pais podem demonstrar sentimentos que remetem as fases de um luto desde choque até a aceitação da realidade, pois, quando recebem o diagnóstico tem que desconstruir a ideia de um filho idealizado, levando a causar uma angústia neles (OLIVEIRA, 2011). Assim atos como abandono, negligência, falta de cuidados e de cumplicidade perante esta criança podem ocorrer, com isso, percebe-se que tem-se de oferecer um auxílio a família. Porém, é visto que as mães manifestam o sofrimento e recebem como uma resposta um olhar vazio. Deste modo, sentimentos como frustração, medo e ansiedade emergem nesta mãe, além de, que em algumas situações elas podem ter a dificuldade de investimento na formação do laço, levando a um distanciamento entre a mãe e o bebê e afetando o desenvolvimento dele (RIBEIRO, 2013).

A família possui um papel importante e decisivo no desenvolvimento da criança. Existem famílias que experenciam dores e decepções em vários momentos da vida, podendo citar um exemplo o momento da descoberta do autismo e o percurso do desenvolvimento da criança (SERRA, 2010). Por isso, ressalta-se a importância de criar-se estratégias nas intervenções que venham a ser um suporte para esta família, tendo como consequência uma boa adaptação desta família a realidade. Além disso, a intervenção precoce é proposta para as crianças em idade escolar, tendo como finalidade de minimizar os efeitos agravados no desenvolvimento. Ainda assim, este auxílio junto aos pais serve para que eles aprendam como lidar com a criança, impede o sentimento de solidão na adaptação do emocional e torna a relação existente entre pais e filhos de uma forma equilibrada (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, o psicólogo deve conhecer o desenvolvimento humano esperado para cada idade e demonstrar interesse pelas informações trazidas pela

família, a fim de melhor poder inserir-se no contexto dos cuidados, podendo verificar as áreas prejudicadas no transtorno, mobilizando um cuidado profissional e ético à criança e a sua família (SOUZA, *et al* 2004). Com isto, vê-se a importância de um diagnóstico precoce, com vistas a qualificar a escolha da melhor intervenção que possa estimular o desenvolvimento desta criança (FERREIRA, 2011). Neste contexto, percebe-se, o quanto este profissional precisa ser sensível às observações e relatos perante à família (SOUZA, *et al* 2004).

Além disso, o Estado confirma os direitos de deficientes e o atendimento adequado, porém estas crianças são vistas como incapazes, improdutivas e tem um alto custo para o Estado. Nesse sentido, deve-se respeitar as características de sua natureza, assim os comportamentos são aceitáveis, tendo de observar as necessidades especiais de cada indivíduo. Além de existir uma parceria entre a família e a escola na questão de intervenções educacionais, a família pode colaborar com informações que dispõe desta criança para escola, facilitando uma criação de plano de intervenção (SERRA, 2010).

Dentre os tratamentos utilizado, percebeu-se que a Psicoterapia Comportamental destaca-se, principalmente pelo processo de condicionamento a qual facilita os cuidados com a criança com o diagnóstico de autismo. Ainda mais esses tratamentos estimulam o processo do desenvolvimento desta criança. Através desta prática é oportunizado a estruturação das emoções, interações sociais, funcionando como processo de orientação para estas crianças. Assim, percebemos que tratamentos como este auxiliam a minimizar os comportamentos repetitivos, podendo citar também o TEACCH- Tratamento e Educação Relacionados à Problemas de Comunicação -que tem como objetivo desenvolver as habilidades da área de comunicação e autonomia da criança com TEA (ONZI; GOMES, 2015).

Em relação a intervenção, pode-se incluir a participação de outros especialistas que auxiliem nesta situação. Contudo, é importante atentar a

possível generalização das habilidades aprendidas em outros contextos, sendo essencial um ajustamento dos pais com a evolução da criança perante a intervenção. Da mesma maneira que os pais, os professores e outros profissionais envolvidos neste processo adquirem um papel mais participativo e de auxílio com este ser. Entretanto, o autismo ocasiona uma demanda de reorganização destes pais, da procura de uma intervenção de qualidade, porém, possibilitando um apoio no desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2011). Dessa forma, percebe-se a importância, da existência não só do psicólogo como também da intervenção, que beneficie a família e conseqüentemente auxilie na evolução desta criança.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa percebeu-se a importância do diagnóstico precoce, uma vez que contribuirá para um encontro de intervenções que auxiliem num significativo desenvolvimento da criança. Observou-se ainda que na descoberta do diagnóstico há necessidade de mais informações para auxílio deste, pois contribuirá para o tratamento.

Além disso, compreende-se a importância da família no desenvolvimento da criança autista, tanto na intervenção com os profissionais como na inclusão deste indivíduo. Ainda mais, tem-se uma necessidade de um profissional como um psicólogo, pois é visto a ajuda no crescimento do autista. Com isso, percebe-se o quanto significativas são as estratégias de intervenção da psicologia, pois tem a função oferecer um suporte não só a família, como também a criança, professores, á todos que estão envolvidos neste processo.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V**. Porto Alegre: Artmed; 2014.

FERREIRA, A. S. C. **Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo**: Um Estudo de Caso. Porto (ed. Autor), 2011 Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial.

GADAIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr. (Rio de J.)**, Porto Alegre, v.80, n.2, supl. Abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2018.

GARCIA, P.M.; MOSQUERA, C.F.F. Causas neurológicas do autismo **O mosaico-Revista de pesquisa em artes** Faculdade de Artes do Paraná n.5jn/jun,2011 Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/32/pdf#page=106>>. Acesso em: 21 set. 2018.

LOCATELLI, P. B.; SANTOS, M. F. R. dos. Autismo: Proposta de Intervenção. **Revista Transformar** v: 8 n: 1, 2016 Disponível em: <www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/download/63/59>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MELLO, M. S. R. de Autismo: Guia Prático 2ed. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/AutismoGuiaPratico.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

MORATTO, P. R. Da S. **Contribuições da Abordagem Gestáltica para a Compreensão dos Fenômenos do Transtorno do Espectro do Autismo**, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal, Fluminense, Volta Redonda, 2016.

OLIVEIRA, A. M. B. C. Perturbação do Espectro de Autismo: A Comunicação, **Repositório** (online) Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2008/2009. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/778/2/PG-EE-2009AndreiaOliveira.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, B. S. de *et al* A atuação do Psicólogo com o Transtorno do Espectro Autista. 2014. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/a-atuacao-do-psicologo-com-o-transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em 23 out. 2018.

OLIVEIRA, E. F. de **A criança e o mundo do autismo**: Estudo de Caso. Porto: (ed.autor), 2010/2011 Projecto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Disponível em:

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/802/2/PGEE_136_2011_ELISABETEOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

OLIVEIRA, J. F. Autismo e Tecnologia: União perfeita. **Revista Facfama** n. 8, 2013

Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/5/5>>.

Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEIRA, L. L. da S. De **Grupo terapêutico com crianças**: Uma aposta no sujeito Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

ONZI, F.Z.GOMES R. de F. Transtorno do Espectro Autista: A Importância do Diagnóstico e Reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajaedo, v.12, n.3, p.188-199, 2015. Disponível em:

<<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

PINHEIRO, M. I. dos S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A. Pais como Co-terapeutas Treinamento em Habilidades Sociais como Recurso Adicional. **Cartilha de Pais**. Psicopatologia do Desenvolvimento- Relatórios Técnicos, Belo Horizonte ano:3, n.:1, p1-42 jan/jul 2002. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/10/pais-como-co-terapeutas-treinamento-em-habilidades-sociais-como-recurso-adicional.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

RIBEIRO, T. C. B. Um olhar sobre o autismo. **Revista Centro Universitário Estadual de Maceió (CESMAC)** Maceió, 2013. Disponível em:

<<http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/entrelinhas/article/download/211/157>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo**: Desafio na Alfabetização e no Convívio Escolar Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008.

SANTOS, I. M. S. C. dos; SOUZA, P. M. L. de Como intervir na perturbação autista. **O portal dos psicólogos** (online), 2005. Disponível em: <http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como_intervir_na_perturbacao_autista.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Revista Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010 Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/viewFile/2693/1854>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SILVA, M.; MULICK, J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, mar. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

SOARES, D. M. C. *et al* Intervenção Precoce: Intervenção junto da criança e da família. **O portal dos psicólogos** (online), 2012. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0290.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SOUZA, J. C. *et al*. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicol. cienc. prof.** [online], vol.24, n.2, pp.24-31, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a04.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

TULIO, A. G. A importância de diagnosticar a criança com autismo em sua primeira infância. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospdepde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edespecial_pdp_adriana_girelli_tulio.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.



A SUPERVISÃO E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO INCLUSIVO: REPENSANDO AS AULAS DE HISTÓRIA

Bianca Alves Madruga *

Resumo: O presente artigo trata da instituição da inclusão na educação e no ensino brasileiro e tem por objetivos realizar uma leitura de parte dessa trajetória, assim como, compreender a função da comunidade escolar e da equipe gestora nessa nova perspectiva, com ênfase no papel da supervisão e orientação educacional. A metodologia adotada é a da revisão bibliográfica que permite inferir que a educação e o ensino inclusivo no Brasil são ainda processo em construção, bem como a inclusão social e que também o papel da supervisão e orientação educacional está em constante redefinição. Trata-se de um trabalho em desenvolvimento no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana (UFN), vinculado à linha de pesquisa Ensino e Práticas Docentes, que se direcionará à pesquisa de metodologias para o ensino de história na perspectiva do ensino inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. Supervisão. Orientação.

SUPERVISION AND EDUCATIONAL ORIENTATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: RETHINKING HISTORY CLASSES

Abstract: This article deals with the institution of inclusion in Brazilian education and teaching and aims to read a part of this trajectory, as well as to understand the role of the school community and the management team in this new

* Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana (UFN), vinculada à linha de pesquisa "Ensino e Práticas Docentes". Graduada em História Licenciatura Plena e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (UNICID, 2011); em História Social (UNOPAR, 2012) e em Alfabetização (UNICID, 2012). Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul desde 2012. Foi professora supervisora do PIBID de março de 2014 a março de 2018. E-mail: biancaamadruga@gmail.com

perspective, with emphasis on the role of supervision and educational orientation. The methodology adopted is that of a bibliographical review that allows us to infer that education and inclusive teaching in Brazil are still under construction, as well as social inclusion, and that the role of supervision and educational guidance is constantly being redefined. It is a work under development in the Master's Degree in Humanities and Languages Teaching at the Franciscan University (UFN), linked to the research line Teaching and Teaching Practices, which will be directed to the research of methodologies for teaching history in the perspective of inclusive teaching.

Keyword: Inclusion. Supervision. Orientation.

Introdução

Nesse artigo, a partir de revisão bibliográfica procura-se entender como a concepção de educação e ensino inclusivo acontece no Brasil e de que maneira é efetivada na realidade escolar. A pertinência do estudo reside na necessidade de analisarmos o novo paradigma educacional e nele a redefinição dos papéis na comunidade escolar, com destaque para a atuação da supervisão e orientação educacional. Assim, através de uma leitura dos itinerários da educação inclusiva no Brasil e das funções dos profissionais da educação é realizada uma discussão sobre o modelo inclusivo de educação e ensino, desde a antecessora concepção de integração até legitimação da inclusão escolar.

1 Da integração à inclusão educacional: um breve histórico

Na atualidade o paradigma educacional que se configura no Brasil é aquele que adota a inclusão escolar. Para a compreensão das trajetórias que essa concepção de educação e ensino delinea são analisados alguns dos conceitos e

as práticas pedagógicas antecedentes e concomitantes à essa visão, outrossim, multifacetada.*

Até a emergência da concepção inclusiva de educação o lócus dos educandos que não se encaixam na perspectiva de normalidade que a sociedade aceita é pautado/definido pela chamada integração escolar. Conforme Maria Mantoan:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso da palavra “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p.14).

Nesse processo que adota a integração escolar dos educandos com necessidades educativas especiais acontece uma análise de das capacidades de cada estudante. Após o diagnóstico muitos alunos acabam oficialmente excluídos dos sistemas de ensino regular, uma vez taxados inábeis à integração. Assim, os sistemas de ensino se mantêm segregando a educação, com o ensino regular e o ensino especial com seus lugares definidos e estáticos.

A partir da construção da perspectiva inclusiva de educação o objetivo deixa de ser o de integrar aquele à priori excluído dos sistemas de ensino regular, mas sim aquele que permite que todos acessem o ensino regular desde o início da escolarização. Sendo assim, a educação inclusiva imprime a ruptura do paradigma segregacional que até então norteia a inserção dos educandos com necessidades especiais nos sistemas educativos a partir de suas dificuldades e não de suas potencialidades. Portanto, os itinerários que partem da integração à inclusão

* Para Elianda Tiballi, “três proposições distintas sobre a educação inclusiva estão presentes no cenário brasileiro. A primeira se firma na legislação, a segunda no paradigma tradicional que parte ainda da exclusão e integração e a última fundamentada na integração socioafetiva dos portadores de necessidades especiais.” (TIBALLI, 2003, p.195).

permitem o surgimento um novo olhar sobre o que é a inclusão, que se configura como um direito de todos ao acesso de uma educação de qualidade, em qualquer fase do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo.

1.1 As terminologias da educação inclusiva

A exclusão nas escolas é um espelho das práticas sociais. A exclusão escolar é, outrossim, a exclusão social. Nos últimos anos é acompanhada em escala global a necessidade da criação de leis que garantam os direitos das pessoas com deficiência. Dessa forma, as diferenças e a diversidade nas suas múltiplas apresentações são aceitas dentro do próprio conceito de normalidade.

Historicamente, durante a Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais a exclusão nas escolas é definida como grande legitimadora da exclusão social. Assim sendo, a educação que ratifica as práticas sociais cotidianas passa a ser então uma questão de direitos humanos, percepção essa que prevê que os indivíduos com deficiência também fazem parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos (STAINBACK & STAINBACK, 1999. p.21).

No caso brasileiro, a inclusão é ainda recente, mas é respaldada por leis que garantem a presença do alunado especial nas classes regulares. Entretanto, sabe-se que a letra da lei pode garantir o acesso, mas nem sempre a permanência e o sucesso dessa empreitada. O que se percebe, em geral, é que o educando com necessidade especial ainda é um estranho na comunidade escolar. Está na escola, mas não participa efetivamente da comunidade escolar, pois o aproveitamento social e escolar-acadêmico continua assombrado pelos fantasmas da intolerância, da ignorância e da indiferença.

Desse modo, é preciso que se problematize, por exemplo, a própria definição do alunado diagnosticado como especial. Para superar-se o estigma que

enfrentam aqueles com necessidades especiais é necessário que a conceituação seja então revista.[†] Para tanto, a educação inclusiva tem que ser pensada como uma educação para todos, contemplando as demandas de cada indivíduo na coletividade.

1.2 As políticas públicas e a formação docente na perspectiva inclusiva

A garantia de uma educação para todos, como dever do Estado está presente no texto da LDB 9394/96. Quanto à educação inclusiva e o atendimento educacional especializado o texto estipula no Art. 4º, inciso III:

III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino. (CARNEIRO, 2010, p.60) [grifos meus].

Nesse contexto, é também definido quem é o aluno especial e que a comunidade escolar deve estar apta a realizar a ação educativa que culmine em aproveitamento social e escolar. No Brasil, o compromisso com a efetivação de uma educação inclusiva é, inclusive, firmado internacionalmente.[‡]

Entretanto, apesar da garantia da letra da lei a educação inclusiva ainda enfrenta muita resistência de vários setores da sociedade. A mudança de

[†] De acordo com Peter Mittler “a terminologia “necessidades educacionais especiais” sobreviveu tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque está incorporada a legislação. [...] É lamentável que ainda não tenha sido possível dar um novo nome aos coordenadores de necessidades educacionais especiais, como por exemplo, coordenadores de apoio à aprendizagem. Enquanto isso, o uso da palavra necessidades individuais ou “adicionais” está tornando-se mais comum, mas não há dúvida de que esses termos também se tornarão desacreditados com o tempo. No que se refere à área dos adultos, o termo dificuldades de aprendizagem e deficiências ainda é bastante usado.” (MITTLER, 2003, p.33).

[‡] “A expressão preferencialmente na rede regular de ensino tem a ver com a ideia de educação inclusiva, postulado consagrado na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmado em Jontiem, Tailândia, em 1990, na Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade), em 1994 na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência, em 2001.” (CARNEIRO, 2010, p. 70)

mentalidade continua em construção e a viabilização do ensino que contemple a todos hoje pauta muitas das reuniões pedagógicas, das redações dos projetos político pedagógicos, das pesquisas acadêmicas e políticas públicas em matéria educacional.

Com a implementação das propostas inclusivas em matéria educacional além das adequações em geral – nas escolas e comunidades escolares - é preciso repensar a formação docente, de forma a aproximá-la ainda mais às demandas da atualidade.

O que se tem visto é um aumento da procura pela continuidade da formação, na busca por transformações efetivas na ação docente através da inovação no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, no caso da adequação do profissional da educação às realidades da educação inclusiva, o professor assume o papel de sujeito ativo em sua formação e na docência e esboroa o tradicional verticalismo pedagógico.

Ademais, o profissional da educação aprimora a ação educativa a partir de sua permanente formação, e, outrossim, o trabalho em equipe, fundamental para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Logo, na prática da educação e ensino inclusivos predomina o trabalho pedagógico de caráter coletivo e colaborativo que é construído com educandos, pais, educadores, gestores, supervisores, orientadores, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar.

1.3 A gestão democrática, a supervisão e a orientação educacional na educação e ensino inclusivos

Nesse paradigma em construção da perspectiva inclusiva de educação e ensino, emergem novas ideias, novas práticas e novas maneiras de gerenciar a vida escolar. Não obstante, a gestão escolar também tem passado por transformações. A concepção de gestão democrática – sobretudo no ensino

público – vem ao encontro do ideal inclusivo nos sistemas de ensino, uma vez que parte do princípio que toda a comunidade escolar precisa ponderar sobre a construção de uma escola de qualidade, partindo da igualdade de direitos.

Para tanto, o gestor que busca pela formação específica supera a ideia de que as técnicas utilizadas e conceitos da administração como ciência podem ser diretamente aplicadas na gestão escolar sem uma contextualização. As funções do gestor, diretor, supervisor e orientador ultrapassam a prática autoritária tradicionalmente aplicada, caso contrário, a gestão não é democrática, nem a escola inclusiva. Pois, a ação do gestor reflete também na ação e postura dos professores e demais profissionais da educação. Conforme Vitor Henrique Paro:

É no processo pedagógico, em sala de aula, que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação entre a aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando (PARO, 2008. p.25).

Além disso, na perspectiva inclusiva de educação e ensino a gestão trabalha em cooperação com os educadores especiais, profissionais esses que carregam uma gama variada de experiências, uma vez que, vivenciam as mais distintas realidades, tanto quanto ao atendimento de educandos quanto aos contextos das comunidades escolares. Daí a importância da rede escolar estar em constante comunicação, troca e colaboração, para que a vivência de cada nicho escolar agregue nos sistemas de ensino novas práticas pedagógicas já a partir da complexidade cotidiana somada a teorização das Academias sobre como se fundamenta a educação inclusiva.

Para se compreender a função do orientador e supervisor dentro das escolas que atuam dentro dos princípios da gestão democrática é indicado conhecer a realidade das mesmas.[§] A escola é um espaço de sociabilidade e convivência responsável por grande parte da formação das crianças e dos adolescentes, além da clientela da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, a escola não é apenas lugar de produção de conhecimento. Nele os educandos passam muitas horas do seu dia, compartilham incontáveis experiências e constroem suas personalidades na coletividade. Nesse lugar é construída a noção de sujeito ativo na história, a noção de cidadania.

Com todas as demandas da escola, cada profissional da educação assume sua função específica. Nesse cenário, na prática cotidiana a escola funciona como uma rede, onde todos da comunidade escolar estão interligados. O trabalho de cada um particularmente influi no sucesso da totalidade da escola. No caso da equipe gestora, no modelo educacional inclusivo as funções do supervisor e orientador educacional, outrossim, assumem suas feições pedagógicas específicas. Afastam-se dos estereótipos tradicionais do profissional inspetor e faz com que se supere a visão de que a supervisão e a orientação não colaboram na qualificação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Heloísa Lück:

Na realidade dos sistemas brasileiros de ensino, tanto estaduais como municipais, observa-se a ocorrência de um conjunto de situações, em geral associadas entre si, que têm provocado, e até mesmo reforçado, a criação e a manutenção de uma representação distorcida e negativa da Orientação

[§] “A gestão democrática da educação – e a supervisão – portanto, assenta-se no conceito de democracia que é o seu princípio. Não se trata aqui da democracia burguesa que se caracteriza pelo sufrágio universal, pelas liberdades políticas, pelo império da lei e pela competição política, em que impera a dominação em todas as suas formas até as mais sutis. Trata-se da democracia que entende a sociedade como um organismo de interesses homogêneos e solidários em que todos sujeitos/cidadãos têm direitos e deveres comprometidos com o verdadeiro bem comum, a fraternidade, a equidade, a ética, a justiça social. É o governo do povo que constrói, coletivamente, a sua sociedade solidária e justa de compromissos, direitos e deveres comuns, alicerçada na liberdade e possibilidade para todos.” (FERREIRA, 2009. p.119).

Educacional, como sendo essa área incapaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de forma integrada no desenvolvimento proposto no projeto educacional da escola (LÜCK, 2009. p.54).

Destarte, a função não é mais a de vigiar os educandos e passa a ser a de problematizar a realidade, agindo em conjunto com a comunidade escolar em favor do aproveitamento social, cultural e acadêmico dos estudantes. Nessa perspectiva, o diagnóstico – superada a patologização do fracasso escolar – é de extrema importância. Segundo Fernández

O Diagnóstico é necessário para a ajuda dos alunos nas suas dificuldades e problemas pessoais, escolares, vocacionais, etc., e na tomada de decisões. Neste sentido, está *estritamente vinculado* com a *Orientação*. (FERNÁNDEZ, 2002. p. 61)

Atualmente, o diagnóstico e a orientação educacional se encaminham para uma maior vinculação aos mundos do trabalho, exigência da globalização. Ou seja, a orientação educacional durante a vida escolar pode vir além de possibilitar a superação de problemáticas de aprendizagem e comportamento, a ampliar as possibilidades durante a formação profissional do estudante. Sendo assim, o trabalho do orientador e supervisor é também o de preparar o educando para as demandas do mercado, mas promovendo, outrossim, a responsabilidade social do sujeito, a construção de valores baseados na ética, na cooperação, na colaboração.

Hoje é, essencialmente, essa a função do orientador e supervisor educacional: de promover em conjunto com a comunidade escolar a formação de educandos a partir do respeito às diferenças e do entendimento de que todos agregam valores na coletividade. Desse modo, a qualidade do processo educacional culmina na formação de efetivos cidadãos, capazes de enfrentar as

problemáticas do cotidiano desde a vida escolar até a vida adulta, objetivo também da perspectiva inclusiva em matéria educacional.

Considerações finais

A escola inclusiva no Brasil começa a ser uma realidade. Entretanto, ainda resta muito a fazer para que a educação e ensino inclusivos estejam ao alcance de todos, conforme a legislação e o pensamento pedagógico predominantes. Para tanto, é recomendado que todos profissionais da educação, governos e comunidade escolar ajam em conjunto, com o objetivo de qualificar esse construto. Assim, com a constante problematização e qualificação do processo educativo o Brasil efetivamente se configura em um país mais inclusivo nas esferas econômica, cultural e social, ainda tão díspares na atualidade.

A partir disso, é pensado um projeto de pesquisa no ensino das humanidades e das linguagens, especificamente no ensino do componente curricular história, que desenvolva e promova na didática novas práticas pedagógicas que instiguem o educando de modo a promover o seu desenvolvimento cognitivo e sua autonomia, através da valorização dos seus saberes primevos e da ampliação do conhecimento escolar e científico.

Esse alargamento do horizonte dos alunos com necessidades especiais no ensino de história possibilita, outrossim, a interface com as demais áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, e a efetiva interdisciplinaridade na construção de novas aprendizagens. Destarte, por meio da conexão entre as capacidades desenvolvidas dentro e fora da escola os educandos aprimoram as interações sociais, fundamentais para a o seu desenvolvimento integral, assim como criam novas ideias, e consolidam habilidades e competências essenciais, na concretude da inclusão.

Referências

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, Luis Sobrado. **Diagnóstico em Educação**: teorias, modelo e processos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação Educacional**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. FERREIRA, Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. LISITA, Verbena Moreira S. de S., SOUSA, Luciana Freire E. C. P. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O DIREITO AO APRENDIZADO DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Thiago Aires Estrela*

Claro Luiz Antunes Rangel Júnior**

Resumo: O uso da lei na concretização de direitos é por um lado uma dificuldade na medida em que o produto resulta em algo que pode dizer muito, assim como pode não dizer nada. O texto de lei precisa se tornar realidade na vida das pessoas. Essa pesquisa tem como objetivo: Verificar como se efetiva o direito ao aprendizado das pessoas com SD a partir da visão de Secretarias de Educação, pais, alunos e professores. A coleta dos dados se deu por meio de entrevista com as SEMED de S. Luís e de S. J. de Ribamar e SEDUC do Maranhão, pais, professores e alunos. Uma abordagem qualitativa, a análise dos dados foi realizada utilizando-se o método dedutivo, tendo como categorias conceituais de análise o aprendizado como direito autônomo e social e como produto da aprendizagem, apoiados nos conceitos de saber de Freire e conhecer de Morin, com posterior triangulação dos dados. Os resultados revelam que o aprendizado ainda não é visto como um direito, é considerado como sucedâneo da educação e que apesar de começar a ser introduzido na legislação, expressões como “aprendizado” e “aprendizagem”, a lei ainda não consegue traduzir o anseio social por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Aprendizado. Saber. Direito.

THE LEARNING TO RIGHT OF PEOPLE THE WITH DOWN SYNDROME

Abstract: The use of the law in the realization of rights is on the one hand a difficulty insofar as the product results in something that can say a lot, just as it can say nothing. The law must become a reality in people's lives. This research aims to: Verify how the right to learning of people with DS is effective from the

* UDE – UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA – URUGUAI. Contato: thiagoibr@yahoo.com.br (autor)

** UNDB – UNIVERSIDADE DOM BOSCO – BRASIL – Contato: claroluiz@gmail.com (coautor)

perspective of Education Secretaries, parents, students and teachers. Data were collected through an interview with SEMED of S. Luís and S. J. de Ribamar and SEDUC of Maranhão, parents, teachers and students. A qualitative approach, the data analysis was carried out using the deductive method, having as conceptual categories of analysis the learning as autonomous and social right and as a product of learning, supported in the concepts of knowledge of Freire and to know of Morin, with later triangulation of data. The results show that learning is not yet seen as a right, it is considered as a substitute for education, and although it begins to be introduced in legislation, expressions such as "learning" and "learning", the law still can not translate social longing for a quality education.

Keyword: Learning. To know. Right.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo demonstrar que o aprendizado se constitui em um direito autônomo e fundamental de todas as pessoas e, em especial, das pessoas com Síndrome de Down, muito embora, não esteja, assim, expressamente consagrado na Constituição Federal de 1988 e tão pouco nas legislações federais, estadual maranhense e municipal ludovicense, que serão oportunamente analisadas.

Primeiramente trataremos um enfoque histórico a respeito dos direitos fundamentais, para depois falarmos especificamente sobre o direito à educação. Trataremos a educação no seu sentido jurídico, e, também na visão de educadores. Posteriormente abordaremos a Síndrome de Down, como um tipo de deficiência para finalmente tratarmos dos processos de aprendizagem, como fundamento para uma mudança legislativa ou ao menos uma mudança interpretativa.

Por fim, falaremos a triangulação dos dados obtidos com a pesquisa de campo para chegarmos à conclusão de quais são os requisitos mínimos necessários para a garantia do direito ao aprendizado.

1 Metodologia

Nossas considerações neste trabalho seguirão as seguintes caracterizações: (a) abordagem qualitativa: por englobar uma compreensão e aprofundamento de fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto, para aprofundamento de experiências, pontos de vista, opiniões e significados, ou seja, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013);

(b) pesquisa descritiva: por promover o estudo, análise e interpretação dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador, com a utilização de questionários para a coleta de dados (CASTILHO, BORGES, PEREIRA, 2014). Nesses termos, a presente pesquisa objetivou a descrição de como o direito ao aprendizado das pessoas com SD era vislumbrado partindo da perspectiva dos órgãos de educação de um lado e dos pais de alunos com SD, por outro, bem como fazer a confrontação dos dados obtidos, com o que reza a legislação;

(c) Técnicas de Pesquisa: Documentação Indireta (pesquisa documental) - É documental porque se baseia na coleta de dados em documentos escritos ou não, através das fontes primárias, no caso em acervo público (acervo processual físico do Ministério Público do Estado do Maranhão e acervo eletrônico do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão) e Documentação Indireta (revisão de literatura) - Abrangendo toda a bibliografia tornada pública a respeito do tema;

(d) Documentação Direta (pesquisa de campo) - A documentação direta constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem (LAKATOS, 2017).

(e) Técnica de Pesquisa: Análise de Conteúdo - legislação - uma vez que nessa análise, o pesquisador tenta compreender as características, modelos e estruturas que podem estar por trás de fragmentos de mensagens tornados em

consideração; (f) Técnica de Pesquisa (Observação) – consiste em uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (LAKATOS, 2017).

2 Resultados e discussão

Em primeiro lugar, traçar-se-á um parâmetro legal acerca da educação, uma vez que esta pode ser concebida como um direito fundamental global, por assim dizer. Nestes termos, a todos os seres humanos deve ser garantido o direito à educação.

Tal afirmação pode ser depreendida pela leitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que segundo o grande jurista Norberto Bobbio, na sua obra “A Era dos Direitos”, afirma que esta carta é uma prova histórica factível do consenso humano, por retratar em seu conteúdo valores mínimos indispensáveis à vida de qualquer ser humano e entre eles o direito à educação.

A Declaração dos Direitos do Homem pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do consensus omnium gentium sobre um determinado sistema de valores. Os velhos jusnaturalistas desconfiavam – e não estavam inteiramente errados – do consenso geral como fundamento do direito, já que esse consenso era difícil de comprovar. (BOBBIO, 2004, p. 18).

No direito brasileiro, a educação é um direito fundamental social, garantido a todos os brasileiros, bem como estrangeiros que vivam em território nacional, por força do artigo 6º, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nestes termos, é função precípua do próprio Estado Brasileiro a garantia desse direito. Senão vejamos o que reza o artigo em epígrafe, conforme Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

Art. 6º São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 2).

Como aclarado pelo texto constitucional, a educação é o primeiro direito social (fundamental) que deve ser garantido pelo Estado Brasileiro a todos os cidadãos que aqui vivem. Mas no que consiste a educação?

Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a educação precisa ser vista como uma relação entre teoria e prática (2016, p.12) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”.

O reconhecimento da educação como um direito social parte de todo um contexto histórico mundial, no Brasil não é diferente:

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. Para ultrapassar esta era de barbárie, é preciso antes de tudo reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de nascimento. (MORÍN, 2013, p.70).

Os direitos sociais se fortalecem por meio de diversos textos constitucionais, no século XX, com a segunda geração dos direitos fundamentais, geração esta que está ligada à igualdade material.

O atendimento ou efetividade dos direitos sociais exige, de forma ampla e geral, prestações positivas por parte do Estado (Poderes Públicos) e por isso,

conforme ensina o professor Marcelo Novelino, “são denominados direitos de promoção ou direitos prestacionais.” (NOVELINO, 2012).

O professor Novelino (2012, p. 481) segue dizendo que “a implementação desses direitos é feita mediante políticas públicas concretizadoras de determinadas prerrogativas individuais e/ou coletivas”, ou seja, nestes termos o objetivo dessa implementação é a redução de desigualdades sociais que se apresentam no dia a dia, bem como a garantia de uma existência humana com dignidade.

Pode-se então, afirmar que os destinatários principais da proteção conferida por estes tipos de direitos são as pessoas hipossuficientes e os mais fragilizados, que no contexto pesquisado, são as pessoas com Síndrome de Down.

A problemática desta pesquisa se deu quando nos deparamos com a seguinte afirmação: “A autora aponta que a simples transmissão de um conceito pelo professor **não garante a aprendizagem** para a criança”. (ANNA, 2012. Grifo Nosso).

Diante da afirmação supra, urge fazer a seguinte indagação: o aprendizado é um direito autônomo? E em sendo afirmativa a resposta a essa indagação, além de direito autônomo é um direito fundamental?

Aqui, partimos do pressuposto que o aprendizado é sim um direito autônomo e fundamental e utilizaremos o texto legislativo, bem como variantes (histórico/culturais) para fundamentar o afirmado, muito embora esse termo não seja utilizado expressamente nos textos pesquisados.

Para discorrermos acerca do direito ao aprendizado, temos que, primeiramente, delimitar o alcance dessa expressão no presente trabalho, para isso, ainda que superficialmente, entendemos que o aprendizado é o resultado de um processo de construção do conhecimento, expresso pelo conceito piagetiano “assimilação/acomodação”.

Para chegarmos ao que entendemos sobre “aprendizado”, temos que conhecer os caminhos percorridos para se chegar até esse direito. Então cumprenos falar, então, um pouco sobre a aprendizagem, ou seja, sobre os processos de construção e aquisição de conhecimentos.

A aprendizagem seria, antes de tudo, um processo de construção do conhecimento e este processo implica simultaneamente na assimilação e acomodação do objeto estudado.

Nestes termos, assimilação seria um conceito biológico, em que o “organismo retira do meio que o cerca, determinados elementos, como o alimento, e os transforma de acordo com suas próprias estruturas, isto é, modifica as estruturas daquilo que capta do meio...” (BURKE, 2009, p. 35). A assimilação tem a ver com o objeto de estudo.

E a acomodação, que ocorre ao mesmo tempo que a assimilação, seria a desestruturação e reestruturação do sujeito, ou seja, da pessoa que se utiliza do objeto de conhecimento.

Ao final desse processo assimilação/acomodação o novo conhecimento construído não se sobrepõe aos conhecimentos já existentes, mas os compõem, modificando-os. Nesse sentido Thomas Joseph Burke:

Terminado, provisoriamente, o duplo processo assimilação-acomodação, o novo conhecimento construído (objeto “desmanchado” e reconstruído) não se sobrepõe simplesmente aos conhecimentos anteriores do sujeito, ele se compõe com eles, modificando-os. Em qualquer aprendizagem, em qualquer situação de conhecimento, portanto, nunca ocorre um simples somatório de conhecimentos, mas sim reorganizações de conjuntos de conhecimentos estruturados (BURKE, 2009, p. 36).

A professora C. Kamii apud Burke (2009, p. 34) afirma que “durante séculos os educandos consideraram que, se se desejasse que uma criança aprendesse

algo, a única coisa a fazer seria proporcionar-lhe instrução”. Esta é a ideia recorrente no discurso legislativo.

Se essa instrução não era assimilada pelos alunos, os educadores acabavam por culpar os professores ou métodos utilizados e procuravam outros meios “mais eficientes” para tentar fazer com que criança interiorizasse a matéria.

E Burke (2009, p. 34) continua afirmando que segundo Piaget “as crianças não adquirem conhecimentos interiorizando-os de fora pra dentro”, mas na verdade o que acontece é a construção do conhecimento partindo do seu interior, por meio da interação com o ambiente.

Talvez esse seja o conhecimento técnico faltante para o legislador, quando da feitura de leis que tratam da educação especial, e, veladamente do aprendizado.

Para a legislação, mais precisamente a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da forma que ela é posta, o resultado da educação básica, que em cognição sumária, ou por dedução seria a aprendizagem, precisa garantir ao educando três coisas, quais sejam: formação comum indispensável para o exercício da cidadania, progresso no trabalho e estudos posteriores.

A grande dificuldade é aliar o âmbito jurídico do âmbito técnico da educação (doutrina), a um porque os legisladores, por vezes não detém o conhecimento especializado suficiente para tratar de determinados assuntos, a dois, porque o que é aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República passa a valer em todo território nacional como norma cogente e/ou política pública obrigatoriamente aplicada a todos.

Neste diapasão, podemos ter um determinado instituto consagrado em lei, mas que não tem aplicação prática, por não corresponder à realidade do corpo social. Outras duas questões que precisam ser tratadas e aclaradas quando se fala do direito ao aprendizado é o que o professor Novelino chama de Reserva do Possível e Mínimo Existencial.

Segundo o autor, “a reserva do possível pode ser compreendida como uma limitação fática e jurídica oponível, ainda que de forma relativa, à realização dos direitos fundamentais, sobretudo os de cunho prestacional, pelo Estado”. (NOVELINO, 2012, p. 484).

O caso paradigmático que embasou o surgimento desta expressão se deu num julgamento proferido pelo Tribunal Constitucional Federal da Alemanha, no ano de 1972, e que se discutia o direito de acesso ao ensino superior, uma vez que o número de vagas era menor que o número de candidatos.

Note-se que no caso em tela, o direito à educação não estava expressamente consagrado da Constituição Alemã, contudo, o tribunal entendeu que a “liberdade de escolha profissional exigia, em certa medida, o acesso ao ensino universitário” (NOVELINO, 2012, p. 484).

Muito embora exista o direito à liberdade profissional, na decisão ficou estabelecido que a prestação ora reclamada deveria corresponder ao que “o indivíduo pode razoavelmente exigir da sociedade, cabendo ao legislador, em primeiro plano, avaliar quais interesses da coletividade devem ser prioritariamente atendidos pelo orçamento...”. (NOVELINO, 2012, p. 485).

A expressão “mínimo existencial” também foi erigida pelo direito alemão e consiste em um grupo mais restrito de direitos sociais e que são formados pelos bens e utilidades básicas imprescindíveis a uma vida humana com dignidade.

Na concepção de Ana Paula de Barcelos apud Novelino (2012, p. 487), “engloba os direitos à saúde, educação, assistência em casos de necessidade e acesso à justiça. Há autores que sugerem que o mínimo existencial não se pode estar sujeito à ‘reserva do possível’”.

Diante do exposto, resta indagar se existe consonância entre o discurso legislativo e que de fato acontece no dia a dia escolar e verificar se existe uma efetividade, não do direito à educação, mas do direito ao aprendizado, qual o seu mínimo existencial e se estaria sujeito à reserva do possível.

Considerações finais

Essa pesquisa abrirá espaço para novas discussões, como por exemplo, até que ponto a “inclusão” na rede regular de ensino de alunos com deficiência de fato a “inclui”. Será que quando os outros alunos não têm nenhum tipo de comportamento em relação ao aluno com deficiência em sala de aula, na verdade não o estão incluindo, mas na verdade estão o excluindo por um processo de ignorar o ser humano existente na pessoa diferente?

Alguns questionamentos ficarão, por ora, sem respostas, mas ficando a recomendação de que novos e acalorados estudos devem existir sobre essa temática.

Se de um lado temos inúmeras problemáticas que decorrem do tema “Educação Especial”, como por exemplo: falta de qualificação dos professores, dificuldades escolares, inclusão, segregação, mudança na matriz curricular, estagnação na pedagogia do ensino das crianças; por outro lado, esses problemas trazem à baila, a necessidade de se discutir o assunto amplamente, com vários setores da sociedade, sobretudo com educadores e juristas, sem desconsiderar a voz da sociedade e de outros ramos do saber.

Ademais, a presente pesquisa pode servir de ensejo para novas pesquisas cujo objeto de estudo seja: matriz curricular, inclusão, aprendizagem, aprofundamento do conceito de aprendizado, alcance do direito ao aprendizado em relação a outras deficiências.

Muito embora o enfoque deste trabalho tenha sido o aprendizado de pessoas com SD, entendemos que o direito ao aprendizado é inerente a qualquer ser humano. Entender dessa forma, certamente ajudará na concepção de níveis satisfatórios de educação, ao menos no dia a dia do cidadão brasileiro.

Referências

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em<: http://www.mprj.m p.br/documents/10227/14586286/a_era_do_s_direitos.pdf. ISBN 88-06-12174-X> Acesso em: 20 Set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BURKE, T. J. **Por uma Revolução de Qualidade no Ensino: invertendo o paradigma**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOVELINO, M. **Direito constitucional**. 7. ed. rev., atual. Ampl. São Paulo: Método, 2012. 1143 p.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇO SOCIAL

Daiane Cavalheiro*

Juliane Marschall Morgenstern**

Resumo: O trabalho reflete sobre a atuação do educador social a partir de experiências vivenciadas por uma acadêmica do Curso de Pedagogia no Estágio Curricular Supervisionado de Pedagogia em Espaços Sociais. O estágio foi realizado em uma Organização não governamental que atende crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade de Santa Maria/RS durante o primeiro semestre de 2018. Para a elaboração do projeto de estágio foram realizadas observações no espaço social e diálogos com a equipe gestora do local, a fim de conhecer o trabalho desenvolvido e compreender as urgências do local. Identificou-se a necessidade de desenvolver a autoestima das crianças que frequentam a Ong por meio de vivências que visaram proporcionar o reconhecimento de seu próprio valor social. Para o desenvolvimento do projeto optou-se pela realização de atividades lúdicas envolvendo brincadeiras e ações diversificadas. Foram realizados encontros semanais cumprindo um total de 40 horas de prática no espaço social. Observou-se a melhora na autoestima das crianças e no relacionamento entre elas tendo em vista uma conduta confiante durante as brincadeiras e no contato com os colegas. Ainda, foi possível perceber a adoção de condutas que passaram a demonstrar solidariedade, cooperação mútua e respeito pelo espaço coletivo.

Palavras-chave: Espaço social. Estágio Supervisionado. Educador social.

*Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: daianecarvalho pedagogia@gmail.com.

** Orientadora do estágio. Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação e Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Graduada em Educação Especial pela UFSM. Professora da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: juliane.unifra@gmail.com.

PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN SOCIAL ENVIRONMENT

Abstract: This work is concerned with the performance of the social educator from experiences lived by an academic from the Pedagogy Course at her Supervised Training in Pedagogy in Social Environment. The training was done in a Non-Governmental Organization that receives children and teenagers in social vulnerability situations in Santa Maria/RS. It happened during the first semester of 2018. For the project elaboration, there were observations in the social environment and dialogues with the management staff from that place, with the aim of knowing the work developed and understanding the local urgent demands. It was identified the necessity of developing the self-esteem of those kids who go to the Ngo through the experiences that aimed at providing the recognition of their social value. For the project development, it was chosen to do ludic activities involving plays and diversified actions. Weekly meetings were done, totalling 40 hours of practice in the social environment. We observed that there was no improvement in the self-esteem and in the relationship among the kids, facing a confident behaviour during the plays and with the colleagues. Yet, it was possible to notice the adoption of actions that started to show solidarity, mutual cooperation and respect by the collective environment.

Key-words: Social Environment. Supervised training. Social Educator.

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir de vivências e reflexões sobre a experiência de uma acadêmica de graduação no Estágio Curricular Supervisionado de Pedagogia em Espaço Sociais do Curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária de Santa Maria, RS. O presente artigo tem como objetivo compartilhar algumas vivências que foram significativas no referido estágio, dando visibilidade a essa prática em espaço social, para que novos conhecimentos possam ser construídos em torno desse campo de atuação do pedagogo. Ao compartilhar experiências do trabalho pedagógico em um espaço social também pretende-se refletir sobre a prática realizada e instigar a atuação de outros acadêmicos e profissionais da área educacional provocando-os a uma atuação voltada às demandas sociais. O estágio aconteceu em uma Organização

não governamental que atende crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. As atividades foram realizadas durante o primeiro semestre de 2018 no turno da tarde com um grupo de 26 crianças com idade entre 6 a 13 anos que frequentam o espaço social no turno inverso ao de aula.

Para a realização do estágio elaborou-se um projeto de ação que partiu de uma demanda observada no próprio espaço social, mais especificamente, no programa assistencial Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto - ASEMA. Segundo Pimenta e Lima (2009), a construção de projetos para a atuação em espaços de estágio é fundamental para a formação docente e permite uma aprendizagem ampla aos acadêmicos. Seguindo tal proposição pontuada pelos autores, foram realizadas observações no espaço social e diálogos com a equipe gestora a fim de conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido naquele espaço e compreender as urgências do local. Identificou-se a necessidade de trabalhar com as crianças do projeto ASEMA desenvolvendo a autoestima e a confiança das mesmas. Para tanto, propôs-se a realização de encontros com ações que visaram fazer com que as crianças reconhecessem seu próprio valor social e ampliassem suas habilidades de interação com os demais colegas. Desse modo, optou-se pela realização de atividades lúdicas envolvendo brincadeiras e ações diversificadas. Foram realizados encontros semanais cumprindo um total de 40 horas de prática no espaço social integralizando mais de 60 horas com a elaboração do projeto de estágio, planejamento das atividades, busca de materiais que foram utilizados nos encontros e orientações de estágio.

1 Metodologia

Para a realização do estágio e planejamento das atividades a serem desenvolvidas, utilizou-se a metodologia de projetos. A Pedagogia de Projetos é uma importante ferramenta metodológica que vem contribuir de maneira positiva

para a não fragmentação de campos de conhecimento pontuando a interação entre os saberes a partir de um contexto social específico (FERNANDES, 2011). As contribuições da Pedagogia de projetos para as práticas pedagógicas são muitas pois rompem com os paradigmas tradicionais e aproximam o processo de ensino e de aprendizagem das ações realizadas no espaço social.

A metodologia de trabalho de projetos possibilitou o desenvolvimento de ações planejadas a partir das demandas do espaço social, atribuindo um olhar cuidadoso para as necessidades presentes naquele cenário (FERNANDES, 2011). As ações geradas pela elaboração e realização do projeto voltaram-se ao resgate de valores como solidariedade, cooperação, justiça, tolerância, diálogo, afeto, cooperação e respeito mútuo. Nessa perspectiva, foi possível perceber, ao longo do semestre, que o ambiente dos espaços de acolhimento às crianças em situação de vulnerabilidade pode se constituir em um espaço de reflexão e formação que parte das vivências dos sujeitos no contexto social em que estão inseridos. Desse modo, ao considerarmos as inquietações e necessidades dos sujeitos inseridos no espaço social, foi possível propor ações significativas para a vida dos mesmos e engajá-los nas atividades do projeto.

Como mencionado anteriormente, as observações e diálogos com a gestão do espaço social foram fundamentais para a elaboração da proposta de intervenção e foi importante para a execução das atividades ao longo do estágio. Durante o semestre as ações foram planejadas com supervisão da orientadora e da gestão do espaço social sendo aplicadas com o grupo em encontros semanais, no período da tarde.

Nos primeiros encontros foi preciso conhecer melhor as crianças participantes do projeto e estabelecer o vínculo com as mesmas. Para tanto, a acadêmica optou por levar atividades que despertassem o interesse e a participação de todos. Com o passar do tempo, ao sentir a aceitação das crianças

e o afeto que elas demonstraram, foi possível perceber uma maior facilidade no desenvolvimento das atividades, as quais ficaram mais produtivas e agradáveis.

Importa ressaltar que o espaço social observado se situa em um bairro distante do centro da cidade e acolhe crianças carentes do entrono, as quais, pode-se verificar, apresentam um comportamento bastante hostil e algumas dificuldades de relacionamento com os demais, principalmente no que concerne a uma conduta ética de valorização dos outros e de si. Por se tratar de famílias de baixa renda, muitas vezes as crianças são obrigadas a trabalhar na rua e muitas destas ficam vulneráveis à agressão física e à prática de roubos.

Na instituição onde ocorreu o estágio, as crianças frequentam a escola pela manhã e à tarde são atendidas pelo programa assistencial mencionado. Observou-se que muito poucos tinham tempo para brincar, pois quando não estavam na escola, participavam do programa assistencial, e ainda, ao chegarem em suas casas, precisam ajudar nos afazeres domésticos e acabavam não podendo brincar.

Tendo em vista a falta de tempo para a brincadeira e a importância da mesma para a aprendizagem e constituição subjetiva das crianças, optou-se por utilizar atividades lúdicas como meio de estimular a participação no projeto e manter o interesse das crianças. Nessa perspectiva, foram realizadas atividades de contação de histórias, filmes, pintura em mosaico, jogo de boliche, jogo de raciocínio lógico, trabalho com fotografias, trabalhos manuais em sala e brincadeiras no pátio. Enfim, procurou-se utilizar estratégias divertidas para trabalhar questões de valorização do sujeito a integração do grupo a cooperação de todos. Nessa direção, encontramos a contribuição de Carvalho et al (2009) ao afirmar que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação social, em que o sujeito vai internalizando as experiências vivenciadas e tem como referência o adulto. Dessa forma, destacamos a importância da socialização que ocorre pela

interação do indivíduo com o meio e o papel central da afetividade para o estabelecimento do vínculo.

Cabe apontar que, concomitante ao desenvolvimento das ações de estágio, também se realizou a avaliação das atividades propostas de modo a delinear as atividades seguintes, num processo contínuo de reflexão sobre a prática.

2 Fundamentação teórica

A realização do estágio trouxe desafios para a formação da acadêmica, tendo viabilizado a reflexão de aspectos referentes ao campo da educação não formal. Muitos aprendizados foram construídos a partir da atuação em espaço social educação não-formal por meio da realização do projeto de estágio.

A educação não formal auxilia no direito à educação contribuindo para inclusão do sujeito no âmbito educacional. Essa educação não se dá apenas em instituições fechadas, mas também através de movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam com crianças e adolescentes. Ressaltamos a necessidade de compreender que a educação perpassa toda a esfera social, acontecendo nos mais variados espaços como em casa, na rua, nos parques, museus, nos movimentos sociais e outros tantos espaços sociais que a construção de aprendizagens é viabilizada.

A educação não formal e a educação informal têm sido estudadas por Maria da Glória Gohn (2008; 2010) nos últimos anos, sendo de grande relevância para os processos formativos e de constituição dos sujeitos e de suas relações sociais. Para a autora, a educação informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização e em todas as suas modalidades a educação tem o sujeito humano como objeto de estudo (GOHN, 2008; 2010). Já a educação não formal destaca-se por se votar àqueles sujeitos que ficaram à margem da sociedade, muitos em situação de vulnerabilidade social. Por meio da educação

não formal, os mesmos foram considerados e integrados no processo educativo. Nesse sentido, tem-se o favorecimento do desenvolvimento e da transformação humana desses sujeitos excluídos. Segundo Gohn (2008; 2010), a educação não formal vem capacitando os sujeitos a exercerem a sua cidadania com o conhecimento sobre o mundo que os rodeia e a valorização das suas relações em sociedade. Nesse cenário, a educação não formal constitui-se, atualmente, como um espaço muito importante para a atuação do pedagogo e requer habilidades desse profissional, tais como a sensibilidade, a empatia, a flexibilidade, o reconhecimento da cultura local e análise do contexto, entre outras. Ainda, cabe ao pedagogo social estimular as aprendizagens e ações coletivas no contexto social, promovendo a troca de experiência com os demais colegas e gestores, a articulação entre áreas de modo interdisciplinar.

Segundo Tavares (2006), o processo formativo que acontece nos espaços sociais condiz com uma educação voltada aos direitos humanos. No âmbito dos direitos humanos entende-se que a educação é um dos caminhos para a mudança social, já que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do humano. Portanto, o principal papel da Educação para o desenvolvimento humano é a formação da pessoa em suas múltiplas dimensões, já que se entende que esta educação também contribui para criar uma cultura em prol da dignidade humana.

A educação se coloca como o caminho para a efetivação de qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo de gestão democrática. Nessa direção, dentre as finalidades da educação para o desenvolvimento humano, está a contribuição ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos de modo a viabilizar o exercício da cidadania, a luta por seus direitos e o cumprimento de seus deveres. É igualmente por meio de uma educação voltada aos direitos humanos que se pode começar a mudar as

concepções sociais discriminatórias construindo novas crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano.

Para Libâneo (2004), a educação envolve todos os momentos da vida onde se ensina, se aprende e se convive. Sendo assim, a escola não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. Nesse sentido, podemos nos remeter à educação não formal entendendo-a como uma educação que é adquirida e não herdada; uma educação que “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2010, p. 19). No entendimento de Carvalho et al (2009), a pedagogia social surgiu para minimizar ou resolver problemas sociais levando o sujeito a agir sobre si mesmo, agir com os outros e com a sociedade, a fim de que suas ações pudessem contribuir para o desenvolvimento de toda a sociedade em seus diferentes aspectos.

No campo de atuação do espaço social em que o estágio foi realizado, percebeu-se a necessidade de realização das ações do projeto por meio do brincar. Segundo Luckesi (2015), a vida carece de momentos de ludicidade para que os indivíduos aprendam e tenham um amplo desenvolvimento. Levando em conta essa carência, para trabalhar a autoestima das crianças e desenvolvimento da confiança em si e nos outros, as brincadeiras e uso de materiais de forma lúdica se fez presente ao longo do projeto, sendo de grande relevância. Para Vygotsky (2007), o brincar é uma atividade humana criadora, onde a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de interpretações da criança sobre si e o meio em que está inserido possibilitando novas formas de se relacionar com outros sujeitos e o mundo em que vive.

Nessa perspectiva, a pretensão do projeto de estágio foi mediar atividades com objetivo de desenvolvimento integral das crianças, de forma a favorecer a consciência de si como sujeito, ampliar as suas potencialidades, desenvolver seu

espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito pelo coletivo, bem como sua autoestima.

Para os sujeitos participantes dos espaços sociais, os projetos assistenciais são de grande importância e podem trazer melhorias efetivas para a vida de cada sujeito e de sua família. Nesse sentido, buscou-se o desenvolvimento de atividades realizadas de forma prazerosa em locais agradáveis, estimulando trocas de experiência e relações mais afetivas na promoção de interação social, de uma atitude voltada ao pensar e agir coletivamente. Tudo isso torna viável um entendimento da realidade pautada pela relação com os outros e o empenho coletivo na construção do conhecimento e de relações mais cooperativas para que no futuro possam transformar suas realidades dentro da comunidade que estão inseridos.

Considerações finais

As vivências possibilitadas pelo estágio de Pedagogia em Espaços sociais foram marcadas pela inserção do brincar no tempo em que as crianças passavam na Ong. O uso da ludicidade nas atividades realizadas ao longo do estágio foi importante para o estímulo das crianças e o resgate da sua autoestima. Foram desenvolvidas atividades sobre valores, o que instigou a cooperação e integração do grupo. Com as atividades também foram desenvolvidas a coordenação motora, a lateralidade, equilíbrio e o espírito criativo, enfim. Estes e outros aspectos do desenvolvimento humano e motor foram trabalhados de uma forma prazerosa e divertida tendo como fundamento o brincar.

Ressalta-se que as experiências vividas neste espaço foram muito significativas para a formação docente da estagiária, possibilitando uma compreensão do que é um espaço não formal e como os profissionais pedagogos podem contribuir frente a demandas sociais percebidas em diferentes contextos.

Nesse sentido, Libâneo (2004) propõe que a pedagogia forme profissionais qualificados para atuar em vários campos educativos e atender as demandas socioeducativas.

Importa destacar o envolvimento da estagiária com o espaço social, a necessidade de compreender as urgências do local e a criatividade no planejamento de atividades que contemplassem os interesses das crianças. Além disso, a afetividade também foi uma marca do estágio e esteve presente na relação de carinho e respeito pelas crianças e gestores do espaço social, sendo indispensável para que as crianças se sentissem acolhidas e se mantivessem participativas. Nesse sentido, para estimular a participação das crianças, as atividades tinham que ser prazerosas e capazes de envolver a todas, levando-se em consideração que o espaço social frequentado por elas é de grande valia para sua formação cidadã.

Considerando o que foi mencionado, é possível reconhecermos a relevância da formação do pedagogo para a atuação em espaços sociais, entendendo-se que as vivências realizadas ao longo do estágio foram de central importância e trouxeram uma nova perspectiva para a formação e atuação pedagógica futura da acadêmica.

Referências

CARVALHO, F.S; AZEREDO, P.G; CUNHA, T.C; PUGLIA, V.M.S. Revista **Perspectivas online**. vol. 3. nº 10, 2009. Data de acesso: 20 de março de 2018.

FERNANDES, C. C. M. **Pedagogia de Projetos**: um repensar na prática pedagógica docente por meio dos projetos de trabalho na escola. *Diálogos Educ. R., Campo Grande, MS, v. 2, n.1, maio 2011, p.43-50*. Data de acesso: 15 de maio de 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2003.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura Política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. Data de acesso: 19 de março de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. **Revista Aprender**. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, n. 15, Ano IX. 2015, p. 131-136. Data de acesso: 10 de março de 2019.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo, Cortez 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORTALECENDO LAÇOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS

Gislaine Duarte Fagundes*

Valesca de Matos Duarte**

João Ladislau Barbará Lopes***

Resumo: O estudo apresenta reflexões sobre a execução de uma proposta pedagógica no Ensino Fundamental em uma escola rural do município de Canguçu/RS através da construção de um ambiente onde a presença da diversidade seja o reflexo da sociedade em que ela se insere, considerando as diferenças como aspectos enriquecedores no processo formativo de cada indivíduo. Teve por objetivos proporcionar à comunidade da localidade esclarecimentos sobre os direitos legalmente assegurados à população, valorizar conhecimentos populares e oportunizar a troca de experiências entre gerações diversas. As discussões efetivaram-se em torno de direitos, acessibilidade, mobilidade e valorização da vida pelo exercício da plena cidadania. Consideramos o diálogo entre família, escola e comunidade essencial no processo educativo com foco na formação de indivíduos autônomos e construtores de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Valorização da Vida. Diferenças. Acessibilidade. Mobilidade.

*Mestranda em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação. Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da Graça - IFSUL/CAVG. E-mail: gislaineduarteFagundes87@gmail.com

**Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação. Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da Graça - IFSUL/CAVG. E-mail: valesca.gat.mesko@gmail.com

*** Doutor em Ciência da Computação (UFRGS, 2016). Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da Graça - IFSUL/CAVG. E-mail: joaolb.lope@gmail.com

STRENGTHENING TIES: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE VALORIZATION OF DIVERSITY IN FUNDAMENTAL EDUCATION IN A RURAL SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CANGUÇU / RS

Abstract: The study presents reflections on the execution of a pedagogical proposal in Elementary School in a rural school in the municipality of Canguçu / RS, through the construction of an environment where the presence of diversity is the reflection of the society in which it is inserted, considering the differences as enriching aspects in the formative process of each individual. Its objectives were to provide the community of the locality with clarifications on the legally assured rights of the population, to value and respect popular knowledge and to offer the exchange of experiences among different generations. The discussions took place around rights, accessibility, mobility and valorization of life through the exercise of full citizenship. We consider the dialogue between family, school and community essential in the educational process focused on the formation of autonomous individuals and builders of their learning.

Keyword: Valuing Life. Differences. Accessibility. Mobility.

Introdução

A escola constitui-se como um espaço promotor de desenvolvimento, aprendizagem e inserção social onde a convivência em grupos proporciona o conhecimento e o uso ético dos direitos e deveres de cada cidadão. A construção de um ambiente onde a presença da diversidade seja o reflexo da sociedade em que ela se insere, considerando as diferenças como aspectos enriquecedores no processo formativo de cada de cada indivíduo, é um dos desafios das comunidades educativas. Reforçando essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz que, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

A educação escolar procura estimular a criatividade e o convívio com formas variadas de relações culturais e sociais, preservando as diversidades e minimizando as desigualdades como busca de uma vida digna em sociedade. Nesse sentido, o presente estudo caracteriza-se pela apresentação de considerações sobre a experiência pedagógica 'Fortalecendo Laços', vivenciada pela comunidade de uma escola municipal, localizada no quinto distrito do município de Canguçu/RS.

A experiência teve por objetivos proporcionar à comunidade da localidade esclarecimentos sobre os direitos legalmente assegurados à população, valorizar os conhecimentos populares e oportunizar a troca de experiências entre gerações diversas. Contou com a participação direta de alunos do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental ultrapassando os limites físicos da escola, abrangendo indiretamente as famílias e a comunidade da localidade como um todo.

1 Apresentando as redes de conversação

As redes de conversação (MATURANA, 2002) efetivadas nesse estudo, em parte, estiveram vinculadas as promovidas pela escola em parceria com órgãos públicos e levaram em conta as necessidades da comunidade em torno a escola. No trabalho aprofundamos estudos e propomos o conhecimento de temática voltada aos direitos de acessibilidade e mobilidade dos indivíduos.

Anualmente, a Câmara Municipal de Vereadores promove um concurso para que sejam eleitas mini autoridades. Os participantes constituem-se em alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, estes apresentam seus conhecimentos referentes ao município e, posteriormente, os classificados representam os quinze vereadores municipais por um dia elaborando e defendendo um projeto de ação em sua comunidade em uma sessão solene da câmara aberta à comunidade. Além disso, os participantes são desafiados a arrecadarem na sua

comunidade escolar alimentos para o Lar de Idosos, instituição que abriga idosos em situação de vulnerabilidade social e brinquedos para a Casa de Passagem, mantida pela Secretaria Municipal de Bem-Estar Social, que acolhe crianças e adolescentes retirados do convívio familiar por sofrerem algum tipo de agressão ou violação de seus direitos.

Por ocasião da execução da experiência pedagógica o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência promoveu um concurso para a criação de um *slogan* sobre os direitos relacionados a acessibilidade e a mobilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais como parte integrante do projeto 'Compra Legal – Acessibilidade' sendo inserido ao cronograma do tema em estudo.

Nesse contexto, ressaltamos a criação de redes de conversação (MATURANA, 2002), o fortalecimento de laços de família através da promoção de estudo e vivências englobando os direitos assegurados aos idosos e aos indivíduos com deficiência e/ou situação de vulnerabilidade, a valorização e a integração das diversas gerações e a possibilidade de exercer uma cidadania ativa. Respeitar e valorizar os indivíduos da comunidade é reverenciar a experiência de vida, o conhecimento e a colaboração com a construção do mundo. Assim sendo, Thompson (1992), afirma que: "A relação entre a história e a comunidade não deve ter mão única em qualquer dos dois sentidos: antes, porém, ser uma série de trocas, uma dialética entre informação e interpretação, entre educadores e suas localidades, entre classes e, gerações" (THOMPSON, 1992, p.44).

A oportunidade de conhecer a realidade da comunidade, fortalecer laços de família e a interação através do resgate de histórias e vivências são fatores que oportunizam a superação do descaso, do preconceito e da dificuldade de acessibilidade enfrentadas por crianças, idosos e portadores de necessidades especiais da localidade. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 15), "propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se

aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

Sendo assim, a experiência pedagógica objetivou proporcionar à comunidade da localidade esclarecimentos sobre os direitos legalmente assegurados à população e, que em alguns casos não eram, até então, conhecidos, bem como valorizar e respeitar conhecimentos populares e oportunizar a troca de experiências entre gerações diversas.

2 Integração: escola, família e comunidade

O professor é um mediador do conhecimento e não mero transmissor de informações, os conteúdos ministrados em sala de aula necessitam estar contextualizados, considerando-se a experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo. “O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (MORAN, 2018, p. 4). Conhecer o aluno deve fazer parte da prática educativa, respeitando as diferenças e o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade. Sendo assim Macedo (2005), afirma: “A cultura da diferença supõe a cultura da fraternidade, em que diversidade, singularidade, diferenças e semelhanças podem conviver em uma inclusão, formando um todo, quaisquer que sejam as diferentes escalas que o compõem” (MACEDO, 2005, p. 15).

O professor atuante oportuniza ao aluno o pensamento crítico, a reflexão e a apropriação de saberes, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 25). Acreditar e sentir prazer no que faz, provocar inquietações presentes no cotidiano é tarefa de um educador da atualidade. De acordo com FREIRE (1997), ensinar exige curiosidade:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1997, p. 96, grifo do autor).

Diante disso, a família e a escola devem trabalhar em parceria, visando à formação da identidade do aluno como um cidadão atuante e participativo no convívio social. Sabemos que a escola não é responsável sozinha pelas transformações sociais, porém é nela que acontece a intervenção pedagógica, resultando no processo de ensino e de aprendizagem.

Na formação integral e significativa do discente se faz salutar ressaltar o compromisso da escola e de seus profissionais em estruturar metodologias de ensino que promovam a aprendizagem colaborativa, autônoma e criativa pensando no trabalho coletivo, na problematização e nas ações dinâmicas e inovadoras como oportunidade de melhoria no ensino e na aprendizagem. (DUARTE; BROD, 2017, p. 05).

É preciso então, desenvolver a formação crítica e dar condições para que o aluno possa participar das decisões da sua comunidade local. Desse modo, percebemos que a relação família, escola e comunidade é inerente ao processo educativo. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Thompson (1992):

Nas escolas, têm desenvolvidos projetos sobre a história das famílias dos alunos, que oferecem um meio eficiente de vincular seu próprio ambiente a um passado mais amplo. A história da família possui dois outros méritos educacionais especiais. Contribui para uma abordagem centrada na criança, pois utiliza como base do projeto o conhecimento que a própria criança tem de sua família e de sua parentela e o acesso que tem a fotografias, velhas cartas e documentos, recortes de jornais e recordações. A história da família

estimula, também, a participação dos pais na atividade escolar (THOMPSON 1992, p. 30).

A tarefa de educar nos dias de hoje é complexa, quem trabalha com crianças e/ou adolescentes depara-se com a irreverência, que por vezes, se transforma em deboche e ironia. Sobretudo é preciso um esforço conjunto da família, da escola e da sociedade, no sentido de resgatar valores éticos, morais, de respeito e de responsabilidade, para que saibamos ouvir e valorizar os seres humanos independentemente da idade, da limitação física e/ou intelectual, cor, crença, etc.

Saber conviver é fundamental em uma sociedade como a nossa. Saber conviver é querer incluir e incluir-se na relação com outros. É poder conviver com o jogo das diferenças expressas na lógica da inclusão; é ter e dar liberdade para as diferenças; poder expressar diferenças, sentimentos (MACEDO, 2005, p. 128).

Acreditamos que o fundamental do convívio entre humanos é perceber que a construção dos saberes não é linear. As gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes através da coeducação reforçará os laços entre as gerações.

3 Caminhos percorridos: fortalecendo laços

Consideramos realizar a descrição do trabalho efetivado pela criação de novas redes de conversações e fortalecimento de discussões sobre direitos, acessibilidade, mobilidade e valorização da vida pelo exercício da plena cidadania.

Realizamos a primeira atividade escolar após um de nossos alunos ter sido classificado como mini vereador no concurso promovido pela Câmara Municipal de Vereadores. Realizamos a arrecadação de alimentos para o Lar dos Idosos e

brinquedos para as crianças da Casa de Passagem. Foram arrecadados em, aproximadamente uma semana, cento e vinte quilos de alimentos não perecíveis e uma caixa de brinquedos. Durante a coleta estimulamos a percepção das emoções através da superação, união, solidariedade, compromisso com o outro e respeito e cuidado com o mundo à sua volta. Enquanto escola, acreditamos na importância de uma educação transformadora através da participação ativa dos alunos na vida social e política de nosso município.

A segunda atividade foi efetivada pela professora da sala de recursos, ambiente utilizado para o atendimento de alunos com necessidades especiais com laudo clínico emitido por profissionais da saúde. Coube a professora do ambiente identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos voltados ao estudo de conhecimentos sobre os direitos de acessibilidade e mobilidade para a vida em sociedade, abrangendo as diversas instâncias da escola: equipe diretiva e pedagógica, corpo docente e discente, além da comunidade da localidade. Dentre os recursos pedagógicos aplicados esteve a participação no concurso de criação de *slogan* 'Compra Legal - Acessibilidade', nessa ocasião percebemos o desconhecimento dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso e Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em virtude do não conhecimento de pontos importantes para o exercício da plena cidadania levando em conta os direitos amparados pela legislação, propomos o desenvolvimento das seguintes atividades:

- Organização de material de motivação para a participação no concurso de criação de *slogan* alertando sobre acessibilidade e mobilidade. Um aluno da escola foi premiado tendo seu *slogan* reproduzido em gráfica e exposto nos comércios e estabelecimentos públicos do município.

- Elaboração e execução de uma entrevista aplicada a um indivíduo inserido em um dos grupos estudados (idoso, vulnerável ou portador de necessidades especiais). Atividade coordenada pelos professores das disciplinas de Ensino

Religioso, Arte, Educação Ambiental e Trabalho e Consumo foi realizada no intuito de aproximar os alunos aos grupos para que ouvissem suas histórias e refletissem sobre as suas condições de vida e ainda para que pudessem observar os avanços conquistados ao longo dos anos em relação às transformações relacionadas ao acesso às oportunidades de melhorias na locomoção, mobilidade, atendimentos em órgãos públicos e tecnologias digitais.

- Apresentação das entrevistas para explorar a oralidade dos alunos e conhecer a realidade dos grupos estudados na localidade. Os alunos ficaram impressionados a cada história relatada e com fatos curiosos que os colegas apresentavam em suas entrevistas.

4 Discutindo resultados: direitos assegurados, mas não vivenciados

Após a realização das atividades relacionadas a temática foi possível constatar mudanças na atitude do grupo de alunos participantes do trabalho, como a valorização e a preservação de cada espaço da escola, o cuidado com as pessoas com mobilidade reduzida, o conhecimento e prática dos direitos dos cidadãos, o reconhecimento das diferentes formas de conhecimento e a oportunidade do compartilhamento de saberes promotores de uma aprendizagem significativa. Notamos a desvalorização da pessoa idosa, tornando-se relevante a transformação a superação desse fato, com idosos vivendo com prazer e dignidade, através de políticas públicas de valorização dos saberes da terceira idade promovendo oportunidades de socialização e exposição de seus conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida.

Permanecendo com a análise da vida na terceira idade observamos que na comunidade há idosos que não conseguiram comprovar com documentação adequada o período de trabalho na agricultura não estão aposentados passando por dificuldades financeiras. Outro fator problemático é o transporte coletivo que

transita na localidade, levando os indivíduos da zona rural para a cidade e vice-versa, nele não há assentos destinados às pessoas idosas, deficientes e/ou gestantes e, também não há acessibilidade às pessoas com necessidades especiais físicas pois não há rampas de acesso para facilitar a acessibilidade e a mobilidade, também observamos a suspensão temporária do benefício de saúde para alguns indivíduos por falta de documentação comprobatória de suas limitações perante aos órgãos competentes.

Percebemos que as atividades desenvolvidas aproximaram a escola e a comunidade em geral. A comunidade esteve presente, apoiou e incentivou os eventos organizados pela escola. Nas famílias observamos o sentimento de satisfação ao verem seus filhos participando ativamente das atividades organizadas pela escola e notamos um crescente interesse por parte dos alunos na participação, em especial, das atividades práticas, mobilizando suas famílias a participarem juntos na execução das propostas de ensino.

Considerações finais

A família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar, o que reforça a necessidade de buscarmos o diálogo entre família e escola, para que a mesma esteja intimamente envolvida no processo educativo com foco na formação de indivíduos autônomos. Nesse sentido, pensamos ser impossível realizar um processo educativo sem o envolvimento da família, ou seja, sem trabalhos colaborativos. Sendo assim, quanto mais estreita for essa relação, melhor será o resultado, sabemos que pais e professores têm objetivos comuns e há necessidade de sermos coerentes e responsáveis nesse processo.

A escola tem por finalidade contribuir para a formação de cidadãos em sua integralidade com assimilação das dimensões educativas básicas, com um aluno

capaz de resolver problemas, aptos a construir conhecimentos e a contribuir para a renovação da sociedade.

Como professores sabemos da importância da orientação ao aluno enfatizando:

- Habilidades e hábitos que possibilitem a vivência dos valores humanos com consciência, responsabilidade e ações promotoras da transformação na realidade em que vivem;

- O desejo de aprender colocando em movimento a comunidade educativa havendo a real parceria entre família, escola e comunidade;

- As mudanças de práticas de ensino, fazendo com que o professor interaja mais com seu aluno, promovendo aulas diversificadas que despertem a curiosidade dos alunos;

- Na transformação de situações problemáticas do cotidiano, sendo as aprendizagens da escola significativas verdadeiramente fazendo sentido.

Um trabalho nesses moldes exige não apenas autorreflexão, mas também formação e esforço da comunidade escolar. Nesse sentido, não é possível ficar apenas no discurso, há necessidade de transformar o ambiente com ações práticas coletivas, onde haja a participação ativa nas decisões com diálogo, responsabilidade, amizade e respeito.

Finalmente, para fortalecermos laços e promovermos a aprendizagem é essencial vivenciarmos práticas educativas de qualidade com respeito aos diversos indivíduos. Um processo de ensino e de aprendizagem com a possibilidade de os alunos serem os agentes de sua própria aprendizagem e com professores comprometidos, em constante reflexão, tendo flexibilidade e coragem para planejar e modificar as atividades educativas pensando no melhor para os alunos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017.

DUARTE, Valesca de Matos; BROD, Fernando Augusto Treptow. Aprendizagem Baseada em Projetos: uma possibilidade de trabalho colaborativo apoiado pelo ambiente virtual de aprendizagem minha escola virtual. In: VII Congresso Internacional de Educação, 2017, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria/RS: FAPAS, 2017. p. 1-14.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MACEDO, L de. **Ensaio Pedagógico – como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: ____ **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso, 2018. cap. 1, p. 01-25.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS?

Juliana Silva da Rocha Nickel*

Micheli Capuano Irigaray**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a educação para direitos humanos e responder ao questionamento sobre a possibilidade da mesma ser implementada e promovida. Para tal, tratou de duas possíveis ferramentas: uma educação voltada para as chamadas 'humanidades' que tem como ideia central a valorização do ensino de matérias como filosofia e artes nas instituições educacionais para que se possa ensinar aos indivíduos a se 'colocar no lugar do outro'. O texto também aborda a necessidade de se ter uma educação emancipadora do indivíduo em detrimento de uma educação 'bancária'. Sendo que a primeira valoriza as experiências e saberes prévios do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem ao passo que a segunda percebe o indivíduo como um recipiente vazio a ser preenchido. Verificando-se ao final a necessidade de valorização e implementação dessas duas ferramentas para que se possa alcançar o objetivo de uma educação voltada para os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação para direitos humanos. Ensino das 'humanidades'. Educação emancipadora.

* Doutoranda em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Especialista em Novo Direito Civil pela Universidade do Sul de Santa Catarina, integrante do grupo de pesquisa Comunitarismo e Políticas Públicas da UNISC, coordenado pelo Professor João Pedro Schmidt. E-mail: julianarochanickel@gmail.com

** Doutoranda em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, integrante do Grupo de Estudos Constitucionalismo Contemporâneo, e do Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria, possui Especialização em Direito Civil e Direito Constitucional e Ambiental, pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP. Advogada, Docente da Rede Pública Estadual – Curso Técnico em Contabilidade. E-mail: capgaray@brturbo.com.br

HOW TO PROMOTE HUMAN RIGHTS EDUCATION?

Abstract: This article aims to discuss human rights education and answer the question about the possibility of its implementation and promotion. To this end, it dealt with two possible tools: an education focused on the so-called 'humanities' that has as its central idea the valorization of the teaching of subjects such as philosophy and arts in educational institutions so that individuals can be taught to 'put themselves in the place of the other'. The text also addresses the need to have an emancipatory education of the individual to the detriment of a 'banking' education. The first values the individual's previous experiences and knowledge in the teaching-learning process, while the second perceives the individual as an empty container to be filled. In the end, there is a need to value and implement these two tools in order to achieve the goal of an education focused on human rights.

Keywords: Human rights education. Teaching the 'humanities'. Emancipatory education.

Introdução

A educação, ainda que pautada em métodos e modelos mais tradicionais, promove melhoras e acarreta crescimentos para o país que a implementa de forma responsável e comprometida. No entanto, uma educação que esteja voltada para os direitos humanos transforma seus indivíduos em cidadãos que saibam tratar seus pares com dignidade e respeito, ou seja, que saibam 'se colocar no lugar do outro'.

Entretanto, a tarefa de ensinar os indivíduos a se comportarem dessa forma é laboriosa, porém, o presente trabalho proporá que tal é possível se houver êxito no exercício de fazer com que os governos voltem a apostar no ensino das 'humanidades' tal qual proposto por Martha Nussbaum. Referido ensino traz em seu bojo a ideia de que matérias como filosofia e artes não podem ser relegadas a segundo plano em detrimento de matérias voltadas para tecnologias, pois muito embora estas últimas sejam extremamente importantes para o crescimento e

desenvolvimento de um país, são aquelas que vão atuar sobre a essência do 'ser humano', que por sua vez é o principal agente transformador do mundo. É dele que provém atitudes e sentimentos voltados para guerra ou para paz, ou então de auxiliar ou ignorar seus pares. E por isso, imaginar que seria possível um mundo melhor, investindo apenas no aprendizado de tecnologias é uma quimera.

Prosseguindo, o trabalho proporá outra ferramenta que pode ser utilizada em prol da promoção da educação para os direitos humanos: trata-se da implementação de uma educação emancipadora do indivíduo, tal qual proposto por Paulo Freire, conforme ver-se-á. Muitos métodos tradicionais de educação percebem o indivíduo, que está em processo de aprendizado escolar, como um ser desprovido de valores e vivências que podem oferecer qualquer tipo de contribuição nesse mesmo processo. Em contrapartida, os ideais e propostas pedagógicas de educadores como Paulo Freire, tem uma visão completamente diferenciada deste 'educando', elas ao invés de perceberem o educando com um recipiente vazio que precisa ser preenchido pelos professores, o veem como um ser inteligente, criativo que tem vivências e experiências que farão parte de seu processo de aprendizagem, ou seja, tais propostas concedem ao educando um papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Mediante tais proposições, o trabalho partirá para suas considerações finais acerca da possibilidade de implementação e promoção da educação voltada para direitos humanos através do ensino das 'humanidades' e através da educação emancipadora do indivíduo.

1 Sobre a educação para os direitos humanos

A educação em direitos humanos envolve uma educação política e comprometida. Também está atrelada com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca de

soluções e alternativas que permitam a convivência digna envolvendo agentes como a família, os professores, escolas, governos, confissões religiosas, e instituições.

Assim a educação para os Direitos Humanos deve ser entendida como a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos, trata-se de um novo processo no ensino, capaz de levar o indivíduo a compreensão de direitos humanos, de quais são seus fundamentos, ordenamentos e órgãos de proteção. O que se diferencia em uma educação em direitos humanos, é que ela vincula-se ao aspecto pedagógico, com o método e as técnicas de transmissão desse conhecimento pautados na valorização da cidadania e de valores éticos inerentes ao ser humano. (GORCZEVSKI, 2015, p. 34-35)

Acerca da história da educação e mais especificamente em relação à sua popularização, pode-se afirmar que: a educação passa a ser levada às camadas sociais mais baixas a partir do século XVI, período em que a sociedade europeia viveu profundas transformações. Surge o iluminismo, como um protesto contra todas as formas remanescentes do feudalismo na vida intelectual, nos hábitos não científicos do pensamento e contra as teorias que insistiam na impotência do ser humano. Trata-se de uma reação contra o autoritarismo político e religioso e contra as desigualdades sociais. Em sua dimensão racionalista proclama que a razão humana pode alcançar a verdade, sem a ajuda da teologia. Exige, pois, uma reforma profunda nos costumes e nas instituições que orientavam a vida dos homens.

É neste momento, de grandes transformações que a educação vai ocupar papel de destaque no interesse e na preocupação de intelectuais e políticos que passam a considerá-la como a ferramenta única para se transformar a natureza humana no sujeito exigido pelos novos tempos. Os iluministas depositaram na educação boa parte da sua esperança na construção de um mundo novo. Eles

deram ensejo a um discurso pedagógico, paternalista e bem-intencionado, que ainda hoje ocorre.

No século XIX que ocorre a conscientização da importância da educação para o desenvolvimento e o progresso das sociedades. Começa então a surgir uma tendência a institucionalizar a educação que passa a ser considerada de interesse público.* Mas ainda levaria muito tempo para a educação se transformar efetivamente em um direito. Tão somente no século XX as constituições nacionais começam a fazer referências diretas à educação. É um período onde os direitos sociais começam a sensibilizar e por consequência, há um redirecionamento nos compromissos dos Estados, que passam a assegurar a todos os cidadãos o direito à formação.

As primeiras manifestações constitucionais, reconhecendo a educação como direito vão ocorrer na Constituição Mexicana de 1917[†], na Alemã de 1919[‡],

* A Alemanha, por influência da reforma protestante, foi a pioneira no gerenciamento público do ensino. Em 1763 Frederico, o Grande, torna obrigatória a frequência escolar, estimula a preparação e remuneração adequada aos professores, cria a inspeção escolar e proclama a tolerância religiosa na educação. Em 1794 uma nova lei estabelecia que todas as escolas, particulares ou não, deveriam estar sob o controle e a fiscalização do Estado. Em 1852, uma lei do Estado de Massachussetes obrigava a todas as crianças com idade compreendida entre oito e quatorze anos, a frequentar a escola pública, pelo menos doze semanas ao ano. Na França a instrução primária passa a ser gratuita e obrigatória a partir de 1882 e, a partir de 1886 todo o sistema escolar passa a ser controlado pelo Estado. Na Inglaterra, em 1880, foi imposta a frequência obrigatória até os 10 anos, passando para 12 em 1889 e para 14 em 1900. (PILETTI, & PILETTI, 2001. p. 130-132)

† Promulgada em 02 de fevereiro de 1917, como consequência da revolução iniciada em 1910 contra a ditadura de Porfírio Diaz, a constituição mexicana de 1917 lançou as bases para a construção do moderno Estado Social de Direito. Foi a primeira constituição a atribuir aos direitos sociais (trabalho, educação, assistência) e às liberdades individuais, caráter de direitos fundamentais.

‡ Conhecida como a constituição de Weimar – cidade da Saxônia onde foi elaborada e votada – a constituição alemã de 1919, seguindo os passos da constituição mexicana, consolidou as bases da democracia social. Passa a exigir uma forte atuação do Estado por meio de políticas públicas, para concretizar os direitos sociais. No que se refere à educação, estabeleceu a educação fundamental em oito anos e a complementar até os 18 anos do aluno; determinou a gratuidade em ambos os níveis bem como do material didático necessário; possibilitou a adaptação do ensino escolar ao meio cultural e religioso do educando; previu subsídios para o ensino médio e superior, dentre outros. Foram estas disposições sobre a educação que contribuiriam decisivamente para a elevação social das camadas mais pobres da população.

na Espanhola de 1931 e na Soviética de 1936. Contudo, a criação de sistemas públicos de educação, extensivos a todas as camadas sociais e sua determinação de obrigatoriedade somente vai ocorrer com o surgimento do Estado Social, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados, principalmente os mais desenvolvidos, começaram a destinar um elevado percentual dos investimentos públicos para cobrir os gastos com a educação, cumprindo assim este compromisso social.

Gorczewski (2015, p. 39) observa que a educação em direitos humanos deve ser um compromisso não unicamente no âmbito nacional ou regional, mas de caráter mundial, de todas as nações e sociedades democráticas que considerem que educação na cultura da paz e dos direitos humanos é a única via possível para desprender-se das ataduras da ignorância, da opressão, da intolerância e da guerra. Nessa perspectiva busca-se uma análise mais aprofundada dos parâmetros que norteiam a sociedade moderna, quanto às perspectivas dos princípios da cooperação para auxiliarem alguns processos do desenvolvimento social, especialmente na educação, tendo os direitos humanos, como eles norteadores para esse desenvolvimento.

Nesse modelo de política de educação voltada aos direitos humanos, deve prevalecer o fortalecimento da cidadania assegurando - se um processo inclusivo de formação da opinião e da vontade política, em que cidadãos livres e iguais se

A primeira constituição brasileira, a Imperial de 1824, abordou a educação no Título 8º - Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. O artigo 179, inciso XXXII dispunha que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos", ao mesmo tempo anunciava no inciso XXXIII a criação de "Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Letras e Artes". Contudo, como consequência do projeto da constituição, em outubro de 1823 uma lei imperial já estabelecia o princípio da liberdade de ensino e determinava que as províncias deveriam criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e escolas para meninas nas cidades mais populosas. Tal determinação legal foi ignorada, pois além de escassos os recursos provinciais, sequer haviam alunos, uma vez que os escravos eram proibidos de frequentar escolas e o curso primário não era exigido para o ingresso no secundário.

entendem acerca de que fins e normas que correspondem ao interesse comum de todos. A cidadania, por sua vez, deverá ser exercida através da democracia.

A necessidade de uma educação voltada aos direitos humanos tem o amparo da Carta das Nações Unidas de 1945, no sentido de tomar medidas efetivas para evitar ameaças à paz, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, estimulando-se o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Mencionado documento, convoca assim, a escola e os professores, para exercerem seu papel – chave na divulgação e defesa dos direitos, sob os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como nova proposta educativa. (GORCZEVSKI, 2015, p. 42-43).

2 A importância do ensino das 'humanidades' para a educação voltada para os direitos humanos

A necessidade primária e básica para que se alcance uma educação tal qual a acima proposta, ou seja, voltada para os direitos humanos, é ensinar aos indivíduos a se 'colocarem no lugar do outro'. A partir daí, o questionamento que sobrevém é 'como fazê-lo'. Apesar de se ter a ciência que não há uma fórmula simples e absoluta para alcançar tal resultado, doravante trabalhar-se-á com uma possível solução, qual seja: a de que uma educação voltada para os direitos humanos será possível se for realizada através do ensino das chamadas 'humanidades' e através de uma educação emancipadora e libertadora do indivíduo.

2.1 A necessidade do ensino das 'humanidades' nas escolas

A autora Martha Nussbaum escreveu a obra *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. Nela Nussbaum vai destacar a importância do ensino das 'humanidades' – artes e filosofia - em todos os níveis de educação e vai também chamar a atenção para o fato que, atualmente, grande parte dos países está fazendo justamente o inverso: retirando as 'humanidades' do seu ensino[§]. A consequência desse movimento é que os países, ao invés de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios e entender o significado do sofrimento e realizações dos outros – ou seja, indivíduos que sejam capazes de se 'colocar no lugar do outro' – “estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas”. (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Nessa busca desenfreada por tecnologia** que a atualidade apresenta, percebe-se que, como coloca Nussbaum, os administradores públicos, cada vez mais retiram dos currículos escolares – em todos os níveis - matérias voltadas às humanidades, como as artes e a filosofia, pois consideram-nas como 'enfeites inúteis'.^{††} Tal raciocínio – de dar primazia ao aperfeiçoamento das competências lucrativas em detrimento das humanidades - se coaduna com busca por crescimento econômico à curto prazo. (NUSSBAUM, 2015, p. 4)

Referida autora, discorre longamente sobre a relação da presença/ausência do ensino das 'humanidades' com a democracia, entretanto, seu discurso se encaixa perfeitamente na relação entre o ensino das 'humanidades' e a educação para os direitos humanos. Neste contexto, pondera Nussbaum, que referido ensino é extremamente importante para a formação do indivíduo, pois capacita-

[§] “(...) no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos.” (NUSSBAUM, 2015, p. 23)

^{**} A autora reconhece a importância de se investir também na ciência das tecnologias, mas opta em chamar a atenção sobre discorrer acerca dos ensinamentos das humanidades, pois é ele que está sendo ameaçado. (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

^{††} Nussbaum disserta longamente sobre como as humanidades ajudam os indivíduos a serem mais criativos e como a criatividade ajuda em todas as áreas de aprendizado. (NUSSBAUM, 2015).

o a entender as necessidades do 'outro', vai ajudá-lo a entender que o 'outro' não é um simples objeto (ou um meio para alcançar determinado objetivo), mas sim, um ser humano, 'um fim'. (NUSSBAUM, 2015, p.6). Kant já dizia "procede de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio". (KANT, 1964, p. 92)

Nussbaum insiste na ideia de que a educação não deve ser voltada apenas para o lucro e crescimento puramente econômico, pois trata-se de objetivo muito vazio:

(...) de acordo com esse modelo de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico.^{##} (NUSSBAUM, 2015, p.14)

A autora discorre também sobre o comportamento humano e como ele acaba influenciando a democracia. Afirma que o ser humano pode ter um comportamento vil, mas se inserido em determinadas estruturas pode agir de forma ainda mais desumana. 'Que estruturas perniciosas seriam essas?' questiona Nussbaum, ao passo que ela mesmo responde: "quando agem em massa; quando contra elas não é feita uma crítica aberta; quando se comportam mal; e quando os seres humanos sobre os quais elas exercem poder, foram destituídos de sua humanidade" (NUSSBAUM, 2015, p. 43). Aqui está, segundo a

^{##} Nussbaum prossegue sua fala, afirmando que diversos estudos – alguns deles conduzidos por Amartya Sen e Jean Drèze - já demonstraram que não há uma relação direta entre liberdade política, educação e saúde de um lado e crescimento econômico do outro. Traz como exemplo o caso da África do Sul que costumava ocupar o topo dos índices de desenvolvimento durante a época do *apartheid*. Ou seja, mesmo com a maioria da população sendo discriminada por causa de sua raça, o país era considerado como desenvolvido. (NUSSBAUM, 20015, 40)

autora, uma oportunidade de a educação agir para ensinar senso de responsabilidade pessoal aos cidadãos, ao passo que é detentora (a educação) de um espaço social que pode proporcionar o combate à estigmatização e à dominação.^{§§} Ou seja, uma educação imbuída de direitos humanos.

2.2 A importância de uma educação emancipadora do indivíduo

No Brasil verifica-se um discurso muito similar ao de Nussbaum no tocante à educação: o conjunto das obras de Paulo Freire, renomado pedagogo brasileiro. A maioria das obras dele vão permear a ideia de uma educação libertadora^{***}, uma educação voltada a emancipar os indivíduos - mesmo os que tiverem em idade adulta^{†††}.

^{§§} “Por exemplo, o ambiente cultural pode ensinar as crianças a considerar os grupos de imigrantes ou de estrangeiros como uma massa anônima que ameaça sua hegemonia – ou pode ensinar a perceber os membros desses grupos como indivíduos iguais a elas, compartilhando direitos e responsabilidades comuns.” (NUSSBAUM, 2015, p. 44 e 45).

^{***} Francisco C. Wettfort escreveu no Prefácio do livro de Freire *Educação como prática da liberdade* o que segue: “o tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna. Não obstante, este ensaio guarda sua singularidade. Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”. (FREIRE, 1983)

^{†††} Inclusive o livro *Ação cultural para liberdade* foi baseado em sua experiência de alfabetização de adultos. “Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua *natural inferioridade*, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não *ter voz*, não *dizer a palavra*, e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 1979, p. 49 e 50).

Nussbaum⁺⁺⁺ e Freire partilham da mesma opinião em vários aspectos, ambos criticam severamente os métodos tradicionais de educação, que coloca o educando numa posição passiva.^{sss} Freire, inclusive denomina esse tipo de educação como ‘bancária’^{****}, pois trata o educando como uma espécie de ‘banco’ onde devem ser feitos ‘depósitos’, como se ele fosse mero recipiente vazio a ser preenchido. Nussbaum, por sua vez, afirma que trata-se de método “no qual as crianças ficavam imóveis na carteira o dia inteiro, simplesmente absorvendo – e depois devolvendo – o material que lhes tinha sido apresentado”. Prosseguindo, a autora defende que a educação deve ir muito além de um simples ‘assimilar passivamente’ o conteúdo ‘despejado’, deve “desafiar a mente para que, em um mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica”. (NUSSBAUM, 2015, p. 18) Ao passo que Freire, alinhando-se à Nussbaum, afirma que o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo envolve não apenas associação de imagens sensoriais, mas sobretudo pensamento-linguagem, desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo (FREIRE, 1979, p. 42).⁺⁺⁺

⁺⁺⁺ Importante ressaltar que Nussbaum se baseia em autores clássicos e renomados da área da filosofia e educação para discorrer sobre os métodos que crê serem os mais apropriados para se alcançar o objetivo de uma educação libertadora. São alguns deles: Jean Jcques Rousseau, Johann Pestalozzi, Louisa May Alcott, Friederich Fröbel, Horace Mann, John Dewey, Rabindranath Tagore e Maria Montessori.

^{sss} Os autores criticam as teorias tradicionais, não apenas pelo fato de as mesmas considerarem o aluno como um ser passivo, mas também pelo fato de as mesmas olvidarem de que cada indivíduo tem as suas particularidades, suas vivências, suas expectativas, seus aprendizados, suas diferentes formas de reação, ou seja, a educação bancária olvida-se da riqueza das diferenças de cada um. (FREIRE, NUSSBAUM).

^{****} Na sua obra *Ação cultural para a liberdade*, o autor, ao invés de utilizar o termo *bancária* para adjetivar essa espécie de educação, utiliza o termo *nutricionista*. (FREIRE, 1979)

⁺⁺⁺ Dewey também discorda veementemente dos métodos tradicionais de educação, afirmando que: “não é um estímulo para a inteligência (...), e sim uma ordem dada do exterior para fazer-se esta ou aquela coisa. Em vez de associar-se diretamente à atividade atual, é remoto e divorciado dos meios pelos quais deve ser atingido. Em vez de sugerir uma atividade mais livre e melhor equilibrada, é uma restrição imposta a essa atividade. Em matéria de educação, a voga desses objetivos externamente impostos é causadora do relevo dado à ideia da preparação para um futuro remoto, e da circunstancia de se tornar mecânico e escravizado o trabalho tanto do professor como do aluno”. (DEWEY, 1959 p.120)

(...) esta visão “nutricionista” do conhecimento talvez explique também o caráter humanitarista de certas campanhas latino-americanas de alfabetização (...) numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando tem, com a sua realidade sócio-cultural (FREIRE, 1979, p.45)

Um outro ponto em comum entre os dois autores citados, é o fato de o quão benéfico parece ser para a classe dominante manter a educação sob o manto da ideologia tradicional. Nussbaum afirma que parece permear o pensamento da referida classe que não seria exatamente interessante para o crescimento econômico, o raciocínio crítico que pode advir do resultado de uma educação libertadora.^{****} A classe dominante, via de regra, despender de grandes esforços para que a classe dominada permaneça como tal, sem consciência crítica, por isso não tem qualquer interesse em que se proporcione às pessoas do *povo* uma educação de maior qualidade. (FREIRE, 1979).^{§§§§}

Neste sentido, Freire ensina que deve haver uma libertação partindo do oprimido. Afirma que a classe dominada deve buscar transformação radical, revolucionária para que já não sejam mais tomados como homens e mulheres

^{****} “Além das competências básicas para muitos e das competências mais avançadas para alguns, a educação voltada para o crescimento econômico precisa de um conhecimento bastante rudimentar da história e da realidade econômica (...) porém, é preciso tomar cuidado para evitar que a narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça e gênero ou que ponha em dúvida, se o investimento externo beneficia, de fato, os camponeses pobres e se a democracia pode sobreviver quando subsistem enormes desigualdades nas oportunidades básicas da vida. Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico”. (NUSSBAUM, 2015, p. 20 e 21)

^{§§§§} Sobre esse embate que há entre classe dominante e classe dominada, é bastante válido analisar as propostas de Santos (2006) sobre os movimentos hegemônicos e contra hegemônicos em sua obra *A gramática do tempo*.

marginais. O autor faz uma identificação do 'alfabetizando'^{*****} com o oprimido e afirma que neste processo "o ensino da leitura e da escrita não é a repetição mecânica de 'ba-be-bi-bo-bu' nem memorização de uma palavra alienada" – lembrando que é exatamente isso o tipo de 'aprendizado' que a educação bancária proporciona – "mas a difícil aprendizagem de 'nomear' o mundo". (FREIRE, 1979, p. 48)⁺⁺⁺⁺

Feitas as colocações sobre as possíveis ferramentas de auxílio da implementação de uma educação voltada para os direitos humanos, passa-se agora para as considerações finais.

Considerações finais

O texto iniciou atentando para o fato de que a educação voltada para os direitos humanos está ligada a uma educação política, comprometida, que conceda aos indivíduos uma maior liberdade, autonomia e possibilidade de maior exercício de sua cidadania. Viu-se também que esse 'empoderamento' também advém da compreensão do significado desses direitos e de como eles operam na vida do indivíduo.

Em um momento seguinte, discorreu-se acerca da história da popularização da educação no mundo a partir do século XVI, quando a Europa passava por transformações significativas (iluminismo) fazendo com que a razão humana passasse a ter mais relevância. Naquele momento, ficou mais claro para

^{*****} Freire não usa a palavra *analfabeto*, uma vez que essa atribui uma condição quase que estática do indivíduo, o estigmatiza; prefere o uso da expressão *alfabetizando*, pois essa categoriza o indivíduo como alguém que tem capacidade de se alfabetizar.

⁺⁺⁺⁺ Neste sentido, o autor acrescenta que neste processo de uma educação para a libertação, o educando assume o papel de sujeito cognoscente em diálogo com o educador – que vai ser também detentor da posição de sujeito cognoscente, e como consequência trará a "desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente". (FREIRE, 1979, p.48).

intelectuais e políticos o impacto que educação viria a ter para a construção de um novo mundo. No entanto, outros dois pontos de inflexão no tocante ao tema, ocorreram apenas bem mais tarde: apenas no século XIX a educação passou a ser considerada de interesse público; e passou a ser reconhecida como direito, apenas no século XX, vindo finalmente a encontrar guarida na Carta das Nações Unidas de 1945.

Num momento seguinte, a partir desse contexto da relevância da educação voltada para os direitos humanos para o fortalecimento da cidadania, para processos de inclusão de minorias marginalizadas e enfim, para a formação de um mundo melhor e em paz, questionou-se 'como promover essa educação'. Ao passo que para responder, colocou-se que um dos primeiros passos básicos para tal, é formar indivíduos que saibam 'se colocar no lugar do outro', o que conseqüentemente leva a outro questionamento, como ensinar essa premissa aos indivíduos?

Deste modo, propôs-se que a educação para os direitos humanos pode ser alcançada, promovida, através de duas ferramentas. A primeira delas, a chamada educação das 'humanidades' (que baseia muito nas matérias de filosofia e artes), que como visto, traz como ideia central a possibilidade de ensinar os indivíduos a agir de modo a 'se colocar no lugar do outro', para que nas suas ações possa levar em consideração os sentimentos, as condições, as peculiaridades de seus pares. Mas tal apenas será possível se os governos não persistirem na ideia de focar tão somente em uma educação para as tecnologias, a ponto de relagar o ensino das 'humanidades' a último plano – isso quando não retiram totalmente as matérias de artes e filosofia dos currículos escolares.

A outra ferramenta apresentada como proposição de se implementar uma educação para os direitos humanos – e que vai ao encontro do ensino das 'humanidades' - é a promoção de uma educação que seja capaz de emancipar o indivíduo, o 'educando', em detrimento de uma educação 'bancária' – aquela que

percebe o aluno como um recipiente vazio que deve ser preenchido. A educação emancipadora percebe o indivíduo como alguém que já tem ricas e valiosas experiências de vida e que tais serão a base para seu aprendizado. Ela também vai munir o indivíduo de ferramentas que o permitam ser atuante, ser protagonista de sua própria vida.

Assim sendo, diante do exposto, conclui-se que o indivíduo que estiver no contexto de uma educação voltada para as humanidades e uma educação emancipadora, será terreno extremamente fértil para receber as sementes da educação para os direitos humanos.

Referências

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania**: conhecer, educar, praticar. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Belloso. **Educar para os direitos humanos**: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA

Thaesa Jesana da Silva Bacellar*

Júlia Aparecida Costa Martins Flores**

Resumo: A inserção do assistente social em espaços educacionais se faz uma realidade cada vez mais necessária em meio ao cenário de desmonte de direitos sociais pelo qual a sociedade brasileira passa. Dessa forma, compreende-se o profissional de Serviço Social como potencializador da construção de uma Educação mais cidadã, na qual o acesso e a permanência nesses espaços sejam respeitados. A Educação de ensino superior, tradicionalmente elitista no contexto brasileiro, não foge a essa realidade, corroborando, assim, para que os assistentes sociais sejam protagonistas de uma Educação mais equânime e de qualidade. Dessa forma, é de suma importância realizar uma análise dos novos espaços sócio-ocupacionais em que o assistente social tem se inserido no âmbito da Educação. Assim, o artigo versa sobre a atuação das assistentes sociais no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria, nicho recente de trabalho no estado do Rio Grande do Sul e no País, bem como sobre seu papel no debate da garantia à Política.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social. Assistente social na Educação.

* Mestranda em Gestão de Organizações Públicas na UFSM; especialista em Educação e Direitos Humanos pela FAPAS. Assistente Social formada na UFN, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: asthaesabacellar@gmail.com

** Graduanda de Direito pela UFSM. Especialista em Trabalho Social com Família e Comunidades pela AVM. Especialista em Direitos Humanos pela PUCRS. Assistente Social formada na PUCRS, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: juliamartinsf@hotmail.com

THE SOCIAL ASSISTANT'S WORK PROCESS IN THE UFSM SOCIAL SERVICE
DEPARTMENT: INTERVENTIVE STRATEGIES FOR STRENGTHENING A CITIZEN AND
DEMOCRATIC EDUCATION.

Abstract: The insertion of the social worker in educational spaces becomes an increasingly necessary reality in the middle of the scenario of dismantling of social rights by which Brazilian society passes. In this way, the Social Work professional is understood as a promoter of the construction of a more citizen education, in which access and permanence in these spaces are respected. Higher education, traditionally elitist in the Brazilian context, does not escape this reality, thus corroborating, so that social workers are protagonists of a more equitable and quality education. Thus, it is extremely important to carry out an analysis of the new socio-occupational spaces in which the social worker has been inserted in the scope of education. Thus, the article deals with the role of social workers in the Department of Social Work of the Federal University of Santa Maria, recent work in the state of Rio Grande do Sul and in the country, as well as its role in the debate on the guarantee to the Policy.

Keyword: Education. Social Service. Social worker in Education.

Introdução

A interlocução do Serviço Social na Educação perpassa o princípio da profissão, sua origem é relacionada à igreja católica e à atuação com vistas à adequação da classe trabalhadora às demandas em prol progresso industrial no Brasil. Com o amadurecimento da profissão no Brasil, foram se modificando as práticas executadas por esse profissional, assim como se alinhou a formação às demandas emergentes da realidade (IAMAMOTO, 2014).

O assistente social atua, principalmente, nas políticas públicas, sendo compreendidas como respostas estatais às requisições da sociedade. Nesse sentido, a política pública de Educação objetiva a promoção da igualdade e dos princípios da cidadania, conforme consta no art. 205 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). Assim, esse profissional passa a ser requisitado

gradativamente a atuar no contexto educacional, com atribuições e competências que ultrapassam a relação pedagógica tradicional das instituições de ensino.

Cabe destacar que, a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, houve uma série de ajustes na gestão estatal, que ocorreu através do enxugamento de recursos para as políticas sociais, concomitante à busca por melhores índices de qualidade e eficiência (BRESSER PEREIRA, 2000). Essas transformações modificaram também o trabalho do assistente social, sendo esse um profissional capacitado para atuar em todo ciclo das políticas públicas.

Diante dos desafios contemporâneos que os trabalhadores enfrentam inseridos nas políticas sociais, evidencia-se a necessidade do acesso a uma Educação permanente, a fim de qualificar essa mão-de-obra. O assistente social, enquanto trabalhador especializado, necessita de um constante aperfeiçoamento, princípio previsto no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993).

Assim, a universidade apresenta-se como um espaço estratégico, tanto no que diz respeito à potencialidade da formação em impactar nos rumos da categoria profissional, como também um importante instrumento de Educação permanente aos profissionais. Essa interlocução do meio acadêmico com os profissionais inseridos nas diferentes políticas sociais pode ser viabilizada através de ações de caráter extensionista, bem como através de convênios institucionais de estágio curricular.

Dessa forma, a partir de revisão bibliográfica e de relato de experiência, busca-se socializar e refletir sobre um novo nicho de trabalho do assistente social, baseado em suas atribuições. Respalhada em preceitos legais e fundamentos históricos, o artigo versará sobre o Curso de Serviço Social na UFSM, bem como será problematizada a participação das assistentes sociais no processo de formação acadêmica e suas contribuições por meio da exposição das frentes de trabalho realizadas por essas profissionais: acolhimento aos estudantes,

assessoria e consultoria de estágios, desenvolvimento de projeto de extensão e inserção na Assistência Judiciária Gratuita da Universidade.

1 O trabalho do assistente social no curso de serviço social da UFSM

A Educação, enquanto um complexo constitutivo da realidade, segundo Dallari (1998), é um processo de aprendizagem e de preparação dos indivíduos para a vida em sociedade. Assim, há a reprodução e construção de novos conhecimentos através da troca entre seres humanos, o que nos termos de Marx (1985) é indispensável à formação do ser social.

A profissão do assistente social, regulada pela lei 8862/1993, possui caráter interventivo na realidade social, e tem como uma de suas prerrogativas a inserção na Política de Educação. Segundo o artigo 5º, constituem como atribuições privativas do assistente social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria a órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos

assemelhados sobre assuntos de Serviço Social (...) (CFESS, 1993).

Dessa forma, a lei de regulamentação da profissão prevê a atuação do assistente social junto à Política de Educação. Cabe destacar, no entanto, que o caminhar histórico da profissão contou com grandes transformações desde sua origem até a positivação em lei de suas prerrogativas. Portanto, a profissão de Serviço Social é “resultante dos sujeitos que constroem suas trajetórias e redirecionam seus rumos” (IAMAMOTO, 2012, p. 39).

A construção de novas frentes de intervenção profissional torna-se estratégica para atender as demandas emergentes da realidade, ultrapassando, assim, a lógica meramente instrumental no processo de trabalho do assistente social (GUERRA, 2000). Portanto, os novos espaços ocupacionais do assistente social devem ser estudados e consolidados, de forma a contribuir na busca por respostas profissionais efetivas aos anseios da população usuária, bem como devem ser capazes contemplar às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o curso de Serviço Social da UFSM, a partir da contratação da profissional assistente social, deu um importante passo na busca por uma formação inovadora e de qualidade (UFSM/PPC, 2010). É preciso destacar que a criação do curso, é impulsionado pela necessidade da oferta de formação no interior do estado, qualificando a mão-de-obra local e regional. Ele surge a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, pelo Decreto nº 6.096 e é apresentado para as Universidades Federais em 2008. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi executado de 2008 a 2012, objetivando a criação de condições de acesso e permanência no ensino superior de maneira mais democrática, contemplando diferentes segmentos populacionais e promovendo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais. Essa expansão contribuiu na maior oferta de vagas em

cursos noturnos, como o Serviço Social da UFSM, corroborando no ingresso de estudantes trabalhadores.

Porém, esse público alvo possui particularidades, as quais a gestão pedagógica e administrativa teve de contemplar em seu planejamento. Com o ingresso de 50 estudantes anualmente, a oferta de campos de estágios para todos os estudantes, alinhados com a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), tornou-se um desafio.

Assim, em 2015 houve a contratação de uma assistente social, através de concurso público, para atuar na gestão dos estágios obrigatórios e não obrigatórios em Serviço Social. A partir da inclusão desse profissional no quadro técnico, abriram-se novas frentes e possibilidades de trabalho, tendo por objetivo o alcance da qualidade na formação acadêmica dos discentes, bem como a qualificação dos profissionais de outras instituições que atuam em parceria com o curso, principalmente no que diz respeito ao exercício da supervisão de estágios. E, em 2018 houve a nomeação de mais uma assistente social, possibilitando a ampliação das frentes de trabalho executadas por essas profissionais, conforme relato de experiência a seguir.

2 Relato de experiência: as estratégias interventivas do assistente social do departamento do serviço social da UFSM

Diante da atuação dos profissionais em um espaço ocupacional inovador no contexto da Política de Educação, buscou-se o estudo da produção teórica existente, bem como dos marcos legais relacionados a profissão. A partir da consulta ao código de ética (CFESS, 1993), da Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social (ABEPSS, 2002) e da Resolução 533 do CFESS (2008), concluiu-se que a atividade era amparada e estimulada pela legislação.

Assim, as profissionais, a partir da leitura da publicação “Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação” (CFESS, 2014) compilaram as atribuições e competências do assistente social no departamento de Serviço Social da UFSM, contribuindo com um legado para futuras profissionais do curso, bem como para outras instituições que dispõem desse profissional nesse mesmo espaço ocupacional.

2.1 Estágio em serviço social

O estágio em Serviço Social, segundo a Política Nacional de Estágios em Serviço Social (ABEPSS, 2010) se constituiu como um instrumento imprescindível na formação do estudante, estimulando sua capacidade interventiva, crítica e propositiva, propiciando o aprendizado de elementos concretos que constituem a realidade, capacitando-o para intervir posteriormente como profissional. A materialização do estágio precisa necessariamente ocorrer em concordância com os princípios ético-políticos, previstos no Código de Ética da profissão, bem como ir ao encontro do projeto societário defendido pelo Serviço Social.

Assim, a oferta da disciplina de estágio em Serviço Social possui particularidades do ponto de vista metodológico e legal, demandando da gestão maior atenção e dedicação ao estudo da lei, bem como do fortalecimento dos vínculos entre a universidade e as demais instituições que recebem estagiários do Curso. Inicialmente, o Curso de Serviço Social da UFSM operacionalizava a gestão do estágio por meio da Coordenação pedagógica, com a assessoria de um docente. Porém, com o número progressivo de estudantes em estágio e a expansão de suas demandas, o Curso reconheceu a necessidade da criação de uma Comissão de Estágios, que passaria a ser responsável pela gestão do processo pedagógico e administrativo que envolvia a temática, assim como a assessoria a Coordenação do Curso.

A primeira configuração da Comissão, iniciada no ano de 2015, com a chegada da profissional assistente social, era composta por essa profissional e uma docente. Após a avaliação do trabalho da Comissão, realizada no Fórum Local de Supervisão de Estágios no ano de 2016, propôs-se a ampliação da Comissão de Estágios. Atualmente, a Comissão é composta por dois técnicos assistentes sociais, dois professores e dois discentes, sendo respectivamente titulares e suplentes.

Nesse sentido, compete às assistentes sociais em relação à Comissão e a gestão dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios a articulação de novos convênios, bem como sua manutenção, a fim de preservar a garantia dos preceitos legais do estágio dos discentes; visitas técnicas aos campos de estágio e às instâncias de gestão das políticas públicas; assessoria à Coordenação do Curso e às supervisões acadêmicas e de campo (viabilizando, mediando e fortalecendo a tríade); organização de eventos e capacitações (Mostra de Estágios, Fórum Local de Estágios, Fórum Estadual de Estágios, ações extensionistas, etc.); participação em Conselhos de Direitos e na organização da classe dos assistentes sociais através do Núcleo dos Assistentes Sociais da região centro (NUCRESS); diálogo permanente com o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) enquanto instância regulamentadora e fiscalizadora, no que se refere aos estágios e ao exercício profissional, e, por fim, o controle e arquivamento de documentos dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios.

Em 2018 houve a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (UFSM/PPC, 2010), que reformulou o estágio, o que implicou na mudança do início do estágio no 7º semestre para o 6º, além de um aumento significativo da carga horária das supervisões acadêmicas e atividades práticas. Assim, em março de 2019, pela primeira vez na história do Curso houve duas turmas concomitantes, totalizando aproximadamente 70 estudantes em estágios.

Em decorrência do reconhecimento da presença de muitos estudantes trabalhadores no curso de Serviço Social e do significativo aumento de horas em estágio, foi criado um projeto de extensão voltado à complementação da carga horária em campo, através de uma abordagem teórico-prática. Considerando o perfil do discente de Serviço Social da UFSM, a participação por parte das assistentes sociais no projeto de extensão visa garantir a permanência dos acadêmicos no curso, a conclusão e a formação de qualidade dos acadêmicos regularmente matriculados nas disciplinas de estágio obrigatório I e II. As ações do projeto centram-se na qualificação da inserção dos estagiários, através do estudo e de exercícios práticos sobre os instrumentais do assistente social, no incentivo à participação política e cidadã dos estudantes através da inserção nas instâncias de controle social (viabilizada por meio da participação de reuniões e comissões de Conselhos de Direitos), além do atendimento a demandas da população usuária, principalmente no que diz respeito a parceria estabelecida com o município de Itaara, RS.

O projeto rompe com a dimensão de uma educação tradicional, ilustrada por Paulo Freire como educação bancária (1967). A utilização de temáticas transversais e interlocução teórico prática potencializam o poder de contextualização dos estudantes, à medida que se trabalha de forma multi e interdisciplinar. Assim, conforme Perrenoud (1999), a partir da concepção de ensino por competências, defende-se essa contextualização e valorização das experiências que extrapolam o âmbito escolar.

O Projeto é estendido aos profissionais assistentes sociais, através de eventos, capacitações e diálogo permanente com a tríade de estágio e com a Universidade; da mesma forma, a comunidade é beneficiada pela qualificação adquirida no Projeto e refletida na melhoria da qualidade dos atendimentos, prestados pelos próprios estagiários e pelos profissionais.

2.2 Atendimento aos alunos

A chegada da nova profissional assistente social em 2018 possibilitou, além da intensificação das atividades referentes aos estágios, viabilizar melhor acompanhamento e atendimento aos estudantes de Serviço Social. Embora as duas assistentes sociais desempenhem tanto as atividades de estágio quanto do atendimento, foi entendido como pertinente pela gestão que cada uma das profissionais fosse referência de uma atividade específica. Assim, uma é maior encarregada dos atendimentos, enquanto a outra dos estágios.

Os atendimentos são compreendidos como ferramentas de suporte aos alunos, que também podem contar com a assistência estudantil da Universidade. No entanto, considera-se de suma importância a presença de profissionais que acompanham de maneira mais próxima os alunos. Assim, além de viabilizar o direito do acesso à educação pública e de qualidade à Universidade, propicia condições mais favoráveis à permanência desses discentes, visto que muitas de suas demandas são atendidas pelo assistente social. O aluno não pode ser compreendido apenas sob a ótica academicista, necessita que sua realidade e suas especificidades sejam levadas em consideração para que se proporcione um atendimento mais integral. Quanto maior a resolução de demandas dos alunos, menor o índice de evasão, possibilitando que a democratização do ensino superior não ocorra somente através do acesso, mas também da permanência e da conclusão com qualidade (ALONSO, 2018).

Nesse sentido, as profissionais assistentes sociais procuram oferecer e propiciar: realização do perfil dos estudantes do Curso, a fim de que as especificidades dos discentes sejam respeitadas no decorrer dos atendimentos; acolhimento e atendimento aos alunos do Curso de Serviço Social, acolhimento e resgate de estudantes evadidos, com dificuldade de aprendizagem, com alto índice de repetência, etc.; acompanhamento de alunos com deficiência e

indígenas, que necessitem de condições específicas de acessibilidade para permanência e conclusão no Curso; acompanhamento e mediação institucional de estudantes em processo de atividades domiciliares em razão de doença ou gestação de risco; divulgação dos serviços oferecidos pela Universidade, bem como do Município e da Região, a fim de garantir a permanência do estudante na UFSM e acolhimento das demandas dos alunos em estágio.

Assim, o Curso de Serviço Social é entendido como um espaço privilegiado dentro da Universidade, já que os alunos podem contar com a presença de duas assistentes sociais no intuito do atendimento de demandas; ao passo que os demais alunos da Universidade (com um total de 28.584, distribuídos em 3 campi e compreendendo os da EaD) contam com um número de 19 assistentes sociais, incluindo os da assistência estudantil, configurando uma proporcionalidade significativamente distinta (SIE, 2019). Portanto, entende-se que os atendimentos aos estudantes configuram, também, como um pilar democrático da Educação, à medida que contribuem para a diminuição da evasão escolar e para a ampliação do acesso a serviços.

2.3 Assistência judiciária gratuita (AJUFSM)

A AJUFSM, Assistência Judiciária Gratuita da Universidade de Santa Maria, foi criada em 1978, com a finalidade de propiciar o estágio obrigatório dos estudantes do Curso de Direito e oferecer serviços gratuitos à comunidade em situação de vulnerabilidade no que tange à área de Direito Cível ou de Família. Para ter acesso à assistência judiciária, é necessário que o usuário do serviço atenda critérios socioeconômicos, principalmente ligados à renda, sendo estabelecido um parâmetro de hipossuficiência para custear os gastos com a Justiça, não havendo um consenso quanto ao teto quantitativo de renda do usuário (FONSECA, et al, 2017).

O direito à assistência gratuita está previsto no artigo 5º, inciso LXXIV, da Constituição Federal, cuja redação “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos” garante a todos os cidadãos que tenham o acesso à Justiça (BRASIL, 1988). Dessa forma, o assistente social se constitui como profissional relevante na viabilização desse direito. Assim, por meio da triagem socioeconômica, a assistente social confere ou não o prosseguimento do atendimento na assistência gratuita, levando em consideração, além do fator econômico (objetivo), aspectos que são considerados na condição social do usuário.

Em julho de 2018, foi solicitado que uma das assistentes sociais do Departamento de Serviço Social desenvolvesse, também, suas atividades laborais na AJUFMS. Além das triagens socioeconômicas, a assistente social procura atender demandas que ultrapassam o âmbito jurídico. Dessa forma, busca-se oferecer um atendimento mais integral possível aos usuários, com vistas à ampliação de sua cidadania. São articuladas, por exemplo, instituições da rede de proteção social, visto que os sujeitos geralmente estão em situação de vulnerabilidade social e desconhecem muitos de seus direitos:

Portanto, não se trata apenas de uma assistência judiciária, que tenha como objetivo a isenção das despesas oriundas do processo. Mais do que isso, o instituto da assistência jurídica deve proporcionar um serviço jurídico consultivo ao hipossuficiente, assegurando-lhe a cidadania, a dignidade e o respeito à pessoa humana. Com isso, o Estado está promovendo a proteção social do necessitado, conforme enfatiza Silvana Cristina Bonifácio (BRANDÃO, 2009).

Além do atendimento integral aos usuários, os dados provenientes das triagens servem para realizar um perfil dos sujeitos que acessam aos serviços da AJUFMS, potencializando o atendimento que respeite suas especificidades. Assim, esses dados podem ser socializados com os demais trabalhadores e estagiários

para que eles também conheçam a realidade desses sujeitos, corroborando para que eles tenham um atendimento de qualidade por todos.

Em relação à demanda judicial, destaca-se à ação de alimentos, evidenciando a questão do gênero na atualidade, já que a grande maioria dos pedidos é realizada pelas mães das crianças. Abrir o processo de pensão é, sem dúvida, um ato importante para a garantia dos direitos, mas fatores que extrapolam essa demanda judicial também devem ser considerados e atendidos dentro dos limites de atuação, como, por exemplo, esclarecimentos sobre esse direito, a centralidade da manutenção dos papéis parentais frente à dissolução conjugal, um diálogo que vise à conscientização de que pensão não é moeda de troca, etc. Portanto, a presença de um assistente social nesse espaço sócio ocupacional possibilita que seja um local voltado para a cidadania, que leva em consideração a integralidade dos sujeitos, respeitando suas complexidades e sua realidade social.

Considerações finais

A partir do presente estudo, foi possível concluir que a atuação em cursos e departamentos de ensino em Serviço Social é um importante espaço de trabalho para o assistente social, capacitado para desenvolver suas atribuições e competências no que diz respeito a formação. Cabe ressaltar, no entanto, que essa inserção não é necessariamente limitada aos espaços acadêmicos evidenciando a necessidade desse profissional dialogar com a sociedade, seja através de projetos de extensão ou no atendimento a demandas da população.

Há, portanto, um significativo embasamento legal para essas atividades, da mesma forma que vai ao encontro do projeto ético-político do Serviço Social, no que diz respeito a busca pela garantia de uma educação de qualidade e emancipatória. A socialização da experiência obtida na inserção do Assistente

Social junto ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFSM através desse artigo, visa contribuir na construção de necessárias referências teóricas e práticas, assim como na consolidação de inovadoras frentes de trabalho. Conclui-se a partir do exposto que a inserção de assistentes sociais em cursos de Serviço Social contribui para viabilizar e qualificar o direito social a educação, tornando-a, de fato, um espaço democrático e acessível a todos.

Referências

ABEPSS. **Política Nacional De Estágio Da Associação Brasileira De Ensino e Pesquisa Em Serviço Social**. ed. revisada, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf> Acesso em: 08 abr. 2019.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no brasil e a EAD: dinâmicas e lugares**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://ww.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> > Acesso em: 03 abr. 2019.

BRANDÃO, Fernanda H. de Vasconcelos. Quem pode ser beneficiário da assistência jurídica gratuita? **Portal Jus.com.br. 2009. Disponível em:** <<https://jus.com.br/artigos/13193/quem-pode-ser-beneficiario-da-assistencia-juridica-gratuita>> **Acesso em: 22 fev. 2019.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 6096. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: Abril, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 02 abr. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do estado de 1995**. Revista de Administração Pública 34(4), julho 2000: 55-72. Trabalho apresentado ao Seminário "Moderna Gestão Pública", patrocinado pelo INA – Instituto Nacional de Administração Pública. Lisboa, 30-31 de março, 2000. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>> Acesso em: 08 de abril de 2019.

CFESS. **Ementa: Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2019.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FARAH, B. F. **Educação em serviço, educação continuada, educação permanente em saúde: sinônimos ou diferentes concepções?** Revista APS, v.6, n.2, p.123-125, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Tribuna.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2019.

FONSECA, Laura R. S. C. M. da; SEBASTIANY, Mariana Marques; DI FIORI, Gecira. **A assistência judiciária da Universidade Federal de Santa Maria como campo de práticas interdisciplinares: reflexões a partir da experiência de estágio em serviço social**. Revista de Ciências Humanas e Sociais. v.3, n.2, ago-dez, 2017. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/missoes/article/view/23173/8692>> Acesso em: 12 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, "Capacitação em Serviço Social e Política Social", Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS- UNB, 2000. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/altineia.neves/instrumentos-e-tecnicas-em-servico-social/guerra-yolanda-a-instrumentalidade-no-trabalho-do-assistente-social/view>> Acesso em: 15 fev. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/02.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2019

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. In: Atribuições privativas do assistente social em questão. 1ª ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL – Bacharelado Noturno, UFSM. Santa Maria: 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/servico-social/projeto-pedagogico>> Acesso em: 15 abr. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL – Bacharelado Noturno, UFSM. Santa Maria: 2010. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/servicosocial/index.php/pt-br/curso/ppc?fbclid=IwAR3LfZovwk8xT2PupUdRsAmzI-GS6R7Z3b0HaEGqIMexOYdsaB7Z-W2q1KE>> Acesso em: 18 mar. 2019.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO. **UFSM em números**: painel de servidores. Santa Maria: 2019. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html;jsessionid=e0a4569f9b115034e6a6912d4ac2?categoria=501>> Acesso em: 14 abr. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA

Júlia Aparecida Costa Martins Flores*

Thaesa Jesana da Silva Bacellar**

Resumo: Este trabalho versa sobre a importância da inserção dos assistentes sociais nos espaços educacionais como fator contribuinte para a efetivação dos direitos humanos e para a possibilidade de uma Educação mais cidadã. Para isso, ressalta a relevância do direito à permanência na escola e do resgate de uma Educação que forme cidadãos críticos em meio a um cenário neoliberal. Promove a discussão sobre o entendimento de direitos humanos, cujo direito à Educação, compreendendo seu acesso e condições de permanência, se configura como um direito humano essencial para a efetivação de um aprendizado que vise à cidadania. Dessa forma, através de sua contribuição por meio de atendimentos individuais, elaboração de grupos e oficinas, trabalho multidisciplinar, trabalho extensivo à família dos educandos, acredita-se que a escola possibilita condições de permanência de alguns alunos, respeitando, assim, seu direito à Educação.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação. Direitos Humanos. Cidadania.

* Graduada de Direito pela UFSM. Especialista em Trabalho Social com Família e Comunidades pela AVM. Especialista em Direitos Humanos pela PUCRS. Assistente Social formada na PUCRS, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: juliamartinsf@hotmail.com

** Mestranda em Gestão de Organizações Públicas na UFSM; especialista em Educação e Direitos Humanos pela FAPAS e Assistente Social formada na UFN, servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM. E-mail: asthaesabacellar@gmail.com

THE INSERTION OF THE SOCIAL ASSISTANT IN EDUCATION: POSSIBILITIES FOR THE EFFECTIVENESS OF HUMAN RIGHTS AND THE ENLARGEMENT OF CITIZENSHIP

Abstract: This paper deals with the importance of the inclusion of social workers in educational spaces as a contributing factor to the realization of human rights and to the possibility of a more citizen education. To do so, it highlights the relevance of the right to stay in school and the rescue of an education that forms critical citizens in the midst of a neoliberal scenario. It promotes the discussion about the understanding of human rights, whose right to education, understanding its access and conditions of permanence, is configured as an essential human right for the realization of a learning that targets citizenship. Thus, through their contribution through individual attendance, elaboration of groups and workshops, multidisciplinary work, extensive work to the family of learners, it is believed that the school allows the conditions of permanence of some students, thus respecting their right to education. On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document. When you create images, charts, or diagrams, these elements are also coordinated with the current document. You should relate to the formatting of the selected text in the document. You can also create text using the other controls on the Home tab. Use the date to use the look of the current use to use your current user or profile. On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document.

Keyword: Social service. Education. Human Rights. Citizenship.

Introdução

O acesso à Educação no contexto brasileiro diz respeito a um direito garantido constitucionalmente, tendo por objetivos centrais a preparação para o trabalho e a formação de cidadãos. Enquanto um complexo constitutivo da realidade pode atuar na produção e reprodução de conhecimentos, princípios e comportamentos.

Assim, pode contribuir para a perpetuação de valores, sejam eles preconceituosos ou éticos. Casali (2015) afirma que a educação é interligada com o contexto social, econômico e político em que se insere, afetada e ao mesmo tempo responsável por tais elementos. Embora esse direito seja viabilizado através de uma política pública, positivada pelo Estado, há diferentes concepções referentes a seus objetivos: se trata apenas de um serviço ou de fato de um direito concretizado através das escolas e universidades.

Cabe destacar que os estudantes possuem experiências cotidianas pertencentes a sua realidade que não são suprimidas ao adentrar ao ambiente escolar, pelo contrário, as reproduzem de alguma forma. Contudo, os profissionais da Educação, trabalhadores multifuncionais, muitas vezes não tem formação para alcançar algumas demandas que fogem de sua área de atuação. Com isso, ressalta-se a importância do trabalho multidisciplinar nos espaços educacionais para que crianças e adolescentes sejam compreendidos em sua totalidade, de forma integral, a fim de que tenham suas demandas realmente atendidas. O assistente social é apreendido, então, como um profissional que contribui na formação dos alunos para que exerçam sua cidadania plena, e não reproduzam a lógica de exclusão social da realidade da Educação atual.

Nesse sentido, o presente artigo é organizado em duas seções, além das conclusões. A primeira seção diz respeito à legislação que embasa a Política de Educação, norteando seus princípios e objetivos. A segunda seção trata da inserção do assistente social nos espaços educacionais e dos benefícios decorrentes dessa atuação, além de discorrer sobre algumas possíveis estratégias de intervenção. Dessa forma, visa contribuir com a discussão referente aos desafios do contexto educacional brasileiro, a partir de seu respaldo legal, assim como a importância da atuação do assistente social nesta Política.

1 A política de educação na conjuntura brasileira – uma análise a partir de respaldos legais

As interpretações do conceito de educação carregam consigo diversos significados. Dallari (1998) a define como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida. Assim, cada ser humano pode receber conhecimentos transmitidos de outro ser humano, bem como produzir novos conhecimentos. Portanto, o processo educacional perpassa as relações sociais. Mais do que apenas o ensino centrado nas unidades escolares e acadêmicas, a educação atravessa toda geração/reprodução de conhecimento, sendo este carregado de ideologia.

Logo, o ser humano é capaz de entender a história de seus antepassados, produzir uma nova história e transformar a história de seus pares. Neste cenário, a educação age de forma preponderante ao fornecer as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do aprendizado científico e cultural, como a linguagem, as ciências humanas, sociais, naturais e exatas. Possibilita, portanto, que o sujeito veja o mundo a sua volta e, concomitante a isso, se perceba enquanto um ser no mundo.

Portanto cabem os questionamentos: que sujeito é este que está sendo formado? Um integrante participativo para a construção de uma sociedade mais justa ou apenas mão-de-obra para o mercado? Mézaros (2002) defende que o capital, como relação social, influencia o trabalho e os processos educacionais que o permeiam, a atender aos interesses de uma classe, os tornando um meio de exploração e dominação. Por conseguinte, o importante papel social do trabalho e dos processos educacionais que o perpassam, são convertidos em mercadoria, contribuindo para a manutenção de um sistema de desigualdade.

A supervalorização do mercado auxilia na compreensão do atual destino do Produto Interno Bruto brasileiro (PIB). De acordo com o relatório divulgado pelo

movimento *Todos pela Educação* (2012, p. 65), atualmente, cerca da metade do PIB é destinada à quitação da dívida externa do País, enquanto que a verba empregada para a Educação gira em torno de 4% do PIB (CRUZ; MONTEIRO, 2015). Somadas, as verbas direcionadas para as políticas sociais não correspondem ao total pago aos interesses financeiros e econômicos do País.

A Educação, vista nessa lógica, não se configura como instrumento de promoção da igualdade social, bem como não proporciona oportunidades iguais aos estudantes: a realidade mostra que há um elevado número de repetências e evasão escolar nas escolas públicas, principalmente no ensino médio – Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL/MEC, 2011). Contudo, pode-se apreender a Política de Educação, assim como as demais políticas sociais no contexto neoliberal como um processo contraditório, uma forma de apaziguamento das relações de força entre classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Infelizmente, por mais que a Educação, contraditoriamente, esteja assegurada aos cidadãos brasileiros, ela não está presente na realidade de todos e configura uma forma de reprodução da desigualdade social, ao invés de procurar superá-la. Uma forma de concretização dessa distância da equidade social é a mercantilização de um direito social, o que faz com que uns tenham o acesso a um processo de formação de melhor qualidade obtido através do poder de compra. Assim, algumas pessoas, desde o início do processo, já possuem condições de ascensão social diferentes de outras.

Contudo, apesar da realidade da Política de Educação ainda ser distante da ideal, não se podem negar os avanços alcançados em torno dessa Política. Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação é assegurada como um direito social de todos, principalmente de crianças e adolescentes. Mais tarde, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reafirma esse direito; e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) traz diretrizes, explicando os níveis e modalidades da Educação.

Devido à dinamicidade da realidade, alguns pareceres e resoluções são necessários para aprofundar tópicos e alterar configurações dos níveis e modalidades disponíveis; enfim, procuram aperfeiçoar o direito, aprofundando os conteúdos disponíveis na LDBEN, a fim de responder às demandas da população.

No Brasil, quando o modelo de Educação formal foi introduzido, no século XVIII, era destinado às pessoas que detinham alto poder aquisitivo, no Rio de Janeiro; especificamente o público masculino, já que a sociedade, predominante e historicamente machista, destinava afazeres domésticos às mulheres. Aos demais, restava a preparação para o mercado de trabalho, a fim de atingir o preenchimento da mão de obra barata pelos que não possuíam outras formas de subsistência e acesso à Educação (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

A entrada da mulher nos espaços educacionais foi marcada por lutas reivindicatórias por seus direitos, e somente no século seguinte, esse público pôde ingressar no curso de Magistério. Mesmo assim, a distinção entre os sexos era muito forte; os cursos de melhor remuneração eram oferecidos somente aos homens, enquanto se havia o entendimento de que as mulheres só tinham vocação para o Magistério, pois era uma atividade que se aproximava das tarefas de cuidado que estavam habituadas a realizar (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

Dessa forma, pode-se compreender que houve avanços acerca da trajetória da Política da Educação no que se refere ao seu público abrangente. Em seu início era bastante limitado e elitizado, restringindo-se apenas aos meninos ricos da cidade do Rio de Janeiro e depois de outras cidades; mais tarde, timidamente, as mulheres ganharam espaço depois de muitas lutas; e, finalmente, com a CF/88, a Educação passou a ser um direito social de todas as crianças e adolescentes, independentemente de seu sexo ou sua condição socioeconômica.

No artigo 6º da Constituição (BRASIL, 1988), a Educação é referida como um direito social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, com fins ao preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estatuto da Criança

e do Adolescente - ECA (1990) e a LDBEN (1996) apresentam a Educação com a mesma finalidade central. Ou seja, a Educação e a formação da criança e do adolescente foram apreendidas como direito coletivo, no qual todos têm o direito ao acesso, como uma forma de promover a equidade e igualdade social, entendendo-a como fator fundamental para ascensão social (TONET, 2006).

Embora a Educação passasse a ser compreendida como um direito de todos a partir da CF/88, poucas medidas foram adotadas pela agenda governamental a fim de ofertar um ensino de qualidade a todos os estudantes, bem como não foi viabilizado através das demais políticas transversais condições concretas de permanência e conclusão. Um exemplo atual do processo de garantia de aspectos quantitativos e qualitativos da Educação brasileira diz respeito à Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009 (EC 59/2009) (BRASIL, 2009). Com essa emenda, o tempo de ensino obrigatório passaria de nove para 13 anos, ou seja, o ensino fundamental, que hoje compreende o período do 1º ao 9º ano, passaria a ter como critério de permanência a idade do aluno, e não mais a modalidade de ensino (fundamental).

Dessa forma, as crianças a partir de quatro anos teriam o direito à Educação Infantil, e os adolescentes até 17 anos deverão estar frequentando a escola até, no máximo 2016. Sem dúvida essa medida é um avanço da Política de Educação, que, como qualquer outra política social, não pode apresentar o caráter retroativo de direitos; assim, o tempo de permanência na escola não poderia retroceder a nove anos, a partir de 2016 poderia apenas ser maior que 13 anos (BRASIL, 2009).

A EC 59/2009 não se limita a um avanço apenas no âmbito da Educação, mas de políticas públicas de gênero, por exemplo, à medida que facilita o acesso ao mercado de trabalho das mães que não têm onde deixar seus filhos em idade de ensino infantil. Por outro lado, esse aumento no tempo de permanência é um avanço quantitativo, que não garante a melhoria da qualidade da Educação. Pelo contrário, essa medida exige muito planejamento do governo, já que terá que

realizar um mapeamento de todas as crianças nessa faixa etária para que possa construir novas escolas, a fim de contemplar todos os beneficiados, e pouco se nota acerca de atividades relacionadas à concretização dessa emenda. Pelo contrário, nem todas as crianças têm acesso à Educação Infantil (PNE, 2019).

De modo geral, nos três documentos legais já mencionados, encontram-se ideias que vão ao encontro da preparação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, da formação adequada para o acesso ao mercado de trabalho e do pleno desenvolvimento da pessoa. A Educação é concebida, então, como uma possibilidade de mudança social, podendo contribuir para a diminuição das desigualdades do País, oferecendo ascensão social a todos os jovens.

A concepção de uma educação para a emancipação depende da garantia do respeito à diversidade humana, como defende Coutinho (2006). Isto implica a garantia da consolidação dos direitos humanos, da liberdade à livre orientação e expressão sexual e liberdade para identidade de gênero, visando contribuir para o avanço dos ideais democráticos, preparando os sujeitos para a autonomia e para o exercício da cidadania. Portanto, é necessário compreender o papel da Educação de acordo com a legislação brasileira e com as necessidades das populações, sem ignorar o fato de que a economia exerce grande influência neste processo.

Nesse sentido, a inserção de diferentes profissionais que atuam na perspectiva de qualificação e potencialização do processo pedagógico pode vir a colaborar com a referida concepção de Educação, presente nos respaldos legais. Dentre essas profissões previstas para atuar no contexto educacional está o assistente social, enquanto um profissional capacitado para atuar no fomento à cidadania na formação dos alunos indo ao encontro da perspectiva internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sugere a Educação *“no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito*

pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais". (1948, DUDH, p. 6. Art 26, parágrafo 2º).

2 O serviço social como potencializador da cidadania nos espaços educacionais

A fim de contribuir para a construção de uma Educação mais justa e igualitária, a presença do assistente social no corpo de profissionais nas escolas se torna fator essencial para que demandas individuais sejam atendidas e que temas de cidadania sejam trabalhados. Assim, entende-se que o profissional de Serviço Social contribui para a melhoria no âmbito qualitativo da Educação, que, como visto anteriormente, não acompanha o viés quantitativo.

Contudo, vê-se a necessidade de mudar as atuais práticas educacionais, para que, de fato, os jovens tenham uma formação integral que os prepare para além do mercado de trabalho. Um conhecimento mais próximo do estudante, pensado na realidade e nas necessidades deste, considerando a sua subjetividade, poderia contribuir para diminuir índices negativos que afetam diretamente a Educação no Brasil, tal como a evasão escolar. Combater-se-ia, assim, o analfabetismo, poder-se-ia aproximar do ensino os direitos dos cidadãos e o pensamento reflexivo. Ou seja, esta concepção de educação implica em uma educação libertadora (FREIRE, 1967).

Esta educação foi pensada por Paulo Freire (1967) como a libertação do homem oprimido, se tornando viável mediante uma nova concepção de educação, uma educação que possa ir contra a dominação. Freire utiliza o termo educação bancária referindo-se ao modelo educacional hegemônico que trata os homens como seres vazios e dependentes. Porém, o processo de mudança não é um processo passivo. Nem para o sujeito da transformação, nem para o contexto em que ele se insere que também se modifica. De espectador a ator da

própria vida, significa empoderamento, mas também carrega consigo a responsabilidade por si, pela família, pela sociedade.

Contudo, sendo a escola um organismo social, na qual há inúmeras interações e relações sociais, o assistente social, se torna um profissional essencial para a garantia dessa educação que vise à cidadania. A aprendizagem do aluno fica muito comprometida devido a situações de vulnerabilidade social que ele enfrenta. São demandas concretas que necessitam ser solucionadas para que o processo de aprendizagem seja possível. Nesse sentido, o profissional de Serviço Social contribui para o desvendamento e o conhecimento das condições de vida reais dos alunos, de modo a intervir posteriormente a fim de combatê-las (TONET, 2006).

Desse modo, a atuação do assistente social vai ao encontro de todos os respaldos legais que garantem Educação de qualidade, na perspectiva da cidadania, garantindo aos estudantes um espaço de inclusão social. A inserção do assistente social nos espaços educacionais pode ocorrer em vários âmbitos (não se limitando à atuação apenas com os alunos), como, por exemplo, no campo docente, discente, comunitário, familiar. O profissional, em um primeiro momento, pode estabelecer seu contato com os alunos, por meio de palestras, oficinas ou até mesmo por meio do grupo operativo sobre determinados assuntos, temas transversais*, de modo a ampliar os conhecimentos tradicionais da sala de aula, visto que a construção de cidadãos não se limita ao aprendizado de português e matemática.

Por meio do instrumento adequado, o assistente social estabelece contato com as primeiras demandas (principalmente por meio do grupo operativo e de atendimentos individuais), possibilitando o planejamento para futuras

* Pode-se entender por temáticas transversais os assuntos que perpassam a vida das pessoas, indo de encontro ao tecnicismo e a práticas desumanizadoras (FREIRE, 1987). As temáticas transversais dizem respeito à abordagem dos assuntos institucionais respeitando e valorizando a cultura dos jovens, para que de fato o espaço educacional tenha significado em sua vida.

intervenções, como entrevistas e visitas domiciliares, por exemplo, para explorar demandas mais ocultas. Dessa forma, há, também, a possível aproximação com as famílias dos alunos, visto que as demandas devem ser tratadas em sua totalidade.

O trabalho através da abordagem com as temáticas transversais pode significar a promoção à cidadania de muitos estudantes, principalmente dos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade social. Assim, as temáticas contribuem para a compreensão ampla do que significa a escola, para que, de fato, ela contribua para a construção de verdadeiros cidadãos, críticos, possuidores de possibilidades de novos horizontes, quebrando sua lógica hegemônica.

Portanto, o ingresso em espaços educacionais não é o suficiente. Os três documentos já referidos mencionam como um dos princípios *"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"* (BRASIL, 1988, 1990, 1996). Atualmente, há grande número de evasão escolar; a pouca verba pública destinada à Educação não contribui para a criação de espaços atrativos; não há remuneração adequada aos profissionais da Educação; muitas crianças e adolescentes encontram-se em situação de vulnerabilidade social, comprometendo sua permanência e rendimento na escola.

Além disso, para que se possam solucionar algumas demandas, o assistente social pode potencializar os processos de articulação com a rede socioassistencial, facilitando a intersectorialidade entre as políticas, com vistas à proteção plena das crianças e dos adolescentes. À medida que fosse apreendendo as demandas ocultas dos alunos, o assistente social pode contatar a rede socioassistencial, como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) para obter maiores informações acerca das situações expostas, de modo a compreender o aluno da maneira mais integral possível. Assim, há uma troca riquíssima entre as áreas, pois uma pode

complementar a outra, efetivando a intersetorialidade entre as políticas, auxiliando, desse modo, na proteção social dos alunos e de sua família.

Ainda na perspectiva de se trabalharem as demandas dos discentes, ao se promover uma aproximação familiar das crianças e dos adolescentes (no caminho da busca pela totalidade da situação, no sentido do agrupamento do maior número de informação possível para desvendar a demanda), criam-se maiores possibilidades de proteção familiar. Com laços mais fortalecidos, a família tende a executar melhor seu papel de solidariedade:

[...] ela é de fato um locus privilegiado de solidariedades, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e a insegurança da existência. Forte, ainda, porque é nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram pela vida inteira das pessoas (SALES, et al, p. 36, 2010).

Dessa forma, ajudando a fortalecer esses laços, estar-se-ia assim, acrescentando recursos para a promoção da permanência de crianças e adolescentes nos espaços educacionais. Com as funções familiares equilibradas e suas demandas atendidas, o poder de proteção das famílias é potencializado, permitindo, assim, o curso das etapas da Educação com melhor desempenho.

Já em relação à quebra de paradigma no que diz respeito a preconceitos, essa iniciativa pode ocorrer também no corpo docente. O profissional de Serviço Social, dentre outros princípios fundamentais, conforme seu Código de Ética, deve se comprometer com o *"empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças"* (CFESS, 1993, p. 3). Dessa forma, os espaços educacionais podem vir a se configurar como um excelente meio para o cumprimento desse princípio, visto que as crianças e adolescentes estão envolvidos

por iniciativas que potencializam sua formação de opinião e auxiliam na construção de valores.

Assim, compreende-se a atuação dos profissionais de Serviço Social nos espaços educacionais extensivo aos alunos, obviamente, ao corpo docente e aos funcionários e às famílias dos discentes. Portanto, sua inserção na Educação é essencial para o fortalecimento dessa política social tão importante para a promoção do desenvolvimento social.

Considerações finais

A Educação, compreendida como um direito social que viabiliza a inclusão e promoção social, muitas vezes, não oferece mecanismos para que essa inclusão e promoção sejam efetivadas. Inclui os sujeitos de forma precária e perversa na Política, contribuindo para a perpetuação da desigualdade social, em uma sociedade que, muitas vezes, tanto preza a meritocracia.

A inserção de assistentes sociais em espaços educacionais vai de encontro a essa lógica e busca resgatar o papel civilizatório do âmbito escolar. Mais que um ambiente de aprendizado de conteúdos curriculares, a escola pode se constituir como um espaço único de formação de cidadãos críticos. Para que essa cidadania seja respeitada, antes de tudo, condições de permanência à escola devem ser oferecidas. Dessa forma, conhecendo as demandas dos discentes, o assistente social pode intervir em sua realidade e contribuir na promoção de sua permanência. Por sua relevância, o Projeto de Lei 60/2007, que defende a inserção de assistentes sociais e, também, de psicólogos no quadro profissional dos espaços educacionais básicos se configura como pertinente e necessário no cenário atual.

Portanto, a atuação do assistente social nos espaços educacionais se consolida como uma alternativa de garantia do que está positivado dos respaldos

legais. Assim, faz-se necessário o debate de expansão dos direitos sociais, como forma de resistência às medidas de desmantelamento que estão propostas de cunho exclusivamente mercadológico. A Educação, compreendida como um Direito Humano imprescindível para a constituição da dignidade humana necessita resgatar valores que defendem um aprendizado que ultrapasse os conteúdos de aprendizagem escolar. Assim, o assistente social nos espaços educacionais é uma alternativa para que o papel das escolas seja ampliado, construindo um espaço de formação de verdadeiros cidadãos, compreendendo cidadania em sua dimensão mais ampla, promovendo, assim, a legítima inclusão e promoção social, bases para uma sociabilidade mais justa e igualitária.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social** – fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores/porcentagem-de-criancas-de-4-e-5-anos-na-escola/#indicadores>> Acesso em; 14 abr. 2019.

CASALI, Alípio. **Ética como fundamento crítico da educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2015.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. Todos pela Educação/Editora Moderna, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

ELIAS, José Carlos. **Projeto de Lei nº 60 de 2007**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SALES, Mione Apolinario, et al. **Política Social, Família e Juventude** – uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. – v.1. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O ENSINO DA COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA COMO LUGAR DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Rosana C. Zucolo*

Resumo: Este artigo escrito desde o ponto de vista da prática da pesquisa e da docência universitária reflete sobre a comunicação comunitária enquanto disciplina de graduação, situada no eixo do ensino, pesquisa e extensão, considerando a sua importância na formação de profissionais da comunicação comprometidos com as questões sociais. Faz a discussão da disciplina como o lugar da experiência e da desconstrução, permitindo o tensionamento e a apreensão de lógicas diversas e a construção de soluções tendo em vista a democratização da sociedade, a garantia da cidadania e dos direitos humanos assegurados. Também traz um inventário preliminar dos projetos e trabalhos desenvolvidos na e a partir da disciplina no curso de Jornalismo da Universidade Franciscana (UFN).

Palavras-chave: Comunicação comunitária. Ensino da graduação. Cidadania.

THE TEACHING OF COMMUNITY COMMUNICATION AS A PLACE OF CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP

Abstract: The present article was written under the research's practical point of view and the academic teaching, reflects about community communication as a graduation subject, situated on the axis of education, research and extension, seeing its importance at the qualification as communication professionals with the commitment with social issues. It makes of the subject the place of a deconstruction experience, allowing to argue and the apprehension to several thoughts and the constructions of solutions, considering the society democratization, and the human rights guarantee. It also brings a preliminary

* Doutora em Comunicação (Unisinos), mestre em Educação (UFSM), bacharel em Jornalismo (UFSM), professora adjunta na Universidade Franciscana. E-mail: rosana@ufn.edu.br

inventory about projects and tasks developed in and from the subject of the Journalism degree at University Franciscana (UFN).

Keyword: Community communication. Undergraduate education. Citizenship.

Introdução

A dinâmica do ensino acadêmico voltado à formação profissional sugere a reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Trata-se do processo de ação, reflexão sobre a ação (ou sobre a prática) e nova ação (novos conhecimentos). Relacionar teoria e prática, objetividade e subjetividade, local e global é condição *sine qua non* para uma práxis educativa que reconheça a realidade marcada pela diversidade cultural, as lógicas que caracterizam as práticas sociais e que definem as diferenças entre os sujeitos em instâncias marcadas, não raro, por cristalizações que determinam a inclusão e a exclusão social.

O entendimento deste contexto na prática educativa é o que permite e possibilita situações de aprendizagem e interação, nas quais os acadêmicos desenvolvem competências sociais necessárias à sua formação, não só como profissionais, mas como de sujeitos críticos e emancipados. Assim, neste artigo, propomos a reflexão sobre o ensino da Comunicação Comunitária enquanto disciplina na graduação e suas intersecções com a pesquisa e a extensão.

A Comunicação Comunitária é uma disciplina teórico-prática ainda presente em parte dos cursos de Comunicação e de Jornalismo no país, tem no seu programa pedagógico o desafio de atuar na perspectiva crítica dos estudos da comunicação, ao mesmo tempo em que propicia ao acadêmico a experiência de imersão no social marcado por diversidades e contrastes, de modo a que ele possa vivenciar outras realidades e formas alternativas de comunicar. Tal perspectiva tem em vista a democratização da sociedade, a garantia da cidadania e dos direitos humanos assegurados.

Enquanto disciplina do campo da comunicação é possível considerá-la como um espaço facilitador para que se possa ver a cidade e seus movimentos como laboratório de exercícios comunicativos e como cenário de manifestações políticas que inferem em transformações de ordem social, econômica e cultural, como propõe Lucrécia Ferrara (2016) numa leitura epistemológica sobre o comunicacional. No entanto, abordar a questão do ensino da comunicação comunitária como disciplina de graduação em Comunicação, Jornalismo, de modo que a pesquisa nesse campo específico “possa abranger também o ensino do tema entre os elementos da graduação, com o objetivo de trabalhar junto pela construção do ensino, da pesquisa, da extensão e da prática profissional do jornalismo mais democrático e em prol da democracia”, como situa Claudia Lahni (2015, p.219), ainda é uma questão em aberto.

Na Universidade Franciscana (UFN) a Comunicação Comunitária é uma disciplina voltada para a formação sociopolítica e a transformação social, e ofertada como obrigatória nos cursos de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda. Presente na grade curricular desde o início dos cursos (Jornalismo em 2002 e PP em 2003) sob a denominação de Projeto de Extensão em Comunicação Comunitária I e II era distribuída em dois semestres que envolviam diagnóstico, planejamento e ação em diferentes comunidades locais e regionais. A disciplina foi mantida como obrigatória nas reformas curriculares pelas quais os cursos passaram ao longo desses anos e, em 2018, uma nova alteração na grade fez com que a sua carga horária fosse ampliada e ela passou a ser ofertada em três semestres ao invés de dois: um primeiro voltado aos fundamentos da Comunicação Comunitária e os dois subsequentes na forma de Projeto de Extensão em Comunicação Comunitária I e II, com um maior tempo de imersão nas comunidades e grupos envolvidos.

Tal opção decorre de dois movimentos convergentes: o do reconhecimento de que esse percurso tem acumulado inúmeras experiências de formação voltada

para as demandas de comunicação dos movimentos comunitários e sociais, produzindo atividades e produtos conectados com as necessidades de construção da cidadania em comunidades locais e da região; e o do processo institucional da própria universidade, confessional e comunitária, que atualmente aprofunda a questão da curricularização da extensão, preocupação já presente desde a época da criação dos cursos no início dos anos 2000.

Em tal contexto emerge também a busca por sistematizar e refletir acerca do conjunto de trabalhos desenvolvidos e ainda não organizado como um todo. São 16 anos em que a atuação dos cursos se verifica em processos de interação, mobilização, intervenção com foco na comunicação das e nas comunidades, visando o direito à comunicação e à constituição da cidadania, e envolve diferentes grupos comunitários, movimentos sociais, instituições sociais, filantrópicas, Organizações Não governamentais e escolas públicas. Pode-se referir um conhecimento acumulado que se evidencia também pela aderência à área da Comunicação Comunitária como espaço de pesquisa traduzida em trabalhos de conclusão de curso e em processos posteriores de formação dos egressos – mestrado e doutorado.

Neste cenário, como já dito, a proposta deste artigo é delinear, preliminarmente, questões pertinentes ao ensino da comunicação comunitária enquanto disciplina da graduação e sinalizar a necessidade de um inventário que contribua para o avanço desse campo enquanto área do conhecimento e espaço de atuação na própria UFN.

1 Comunicação comunitária: a disciplina como o espaço da experiência

Para dizer de qual comunicação falamos, é necessário indicar que os percursos teórico-metodológicos trilhados no ensino da Comunicação Comunitária são diversos e, na UFN, envolvem a compreensão e a experiência do

que seja interação, comunicação, comunidade, cidadania, mobilização, participação, transformação social, democracia, entre outros fundamentos, e se concretizam em experiências distintas.

O objetivo da disciplina é criar espaços de reflexão, de produção de conhecimentos e exercício de produção midiática conectada com as demandas dos movimentos comunitários voltados às questões socioambientais, culturais e educacionais com foco na construção da cidadania. Para tanto, os grupos acadêmicos são inseridos em atividades que trazem questões como visitas às comunidades, preparação do diagnóstico/dinâmicas interacionais, realização de grupos focais; realização de entrevistas; diários de campo; produção de relatórios; planejamento de estratégias midiáticas; desenvolvimento dos produtos de mídia, de processos; preparação e desenvolvimento do projeto, produção do produto e do memorial. Isso se faz em dois movimentos complementares – a preparação para o domínio conceitual perpassando os fundamentos da comunicação comunitária e os seus diferentes contextos - o que se dá no espaço da sala de aula -, e a ida a campo num trabalho gradativo de imersão junto a distintos grupos de natureza comunitária o que ocorre por meio de projetos de extensão desenvolvidos na disciplina. Nessa direção, a proposta é que os acadêmicos experimentem a possibilidade do exercício profissional mais atento às questões sociais e, ao mesmo tempo, vivenciar o lugar do Outro. A imersão para o desenvolvimento dos projetos implica o deslocamento da tradicional zona de conforto acadêmica para interagir com diferentes grupos, em distintas realidades. E aqui entendemos que a experiência se torna competência, numa alusão ao que explicita Adriano Rodrigues ao afirmar:

Enquanto experimentar alguma coisa é viver pela primeira vez ou de maneira diferente fenômenos e acontecimentos, ter a experiência de alguma coisa é ser capaz de reconhecer acontecimentos e fenômenos e de intervir com eficácia em

novas circunstâncias, não previstas pelas regras aprendidas e experimentadas (RODRIGUES, 2010, online, n.p.).

Do mesmo modo que Rodrigues (id)*, compreendemos a experiência como um todo marcado pela relação tensional entre os sujeitos sociais e que se manifestam em interação constante. A experiência, na perspectiva do autor e que utilizamos aqui de modo heurístico para apreender e explicitar o cenário do campo em que se dão as interações no ensino da comunicação comunitária, “compreende um conjunto de saberes formados de crenças firmes, fundamentadas no hábito (...) Não é, por conseguinte, uma realidade homogênea, uma vez que se desenrola, antes de mais nada, num determinado meio ambiente (...)” (RODRIGUES, 1999, p. 3 e 7), constituindo o quadro ou contexto situacional da experiência. Tais contextos atuam como fatores de naturalização dos modos de perceber e dar sentido ao mundo. Ora, ao considerarmos a comunicação comunitária como uma prática social que se caracteriza pelo processo de produção de experiências comunicativas, afetadas pela aceleração social do tempo -, estamos falando de processos tentativos. Atuamos através de práticas participativas que envolvem indivíduos em interação e a tentativa de construção de uma nova sociabilidade. Nessa dinâmica interacional, como afirma Jose Luiz Braga,

(...) toda troca, articulação ou tensionamento entre grupos, entre indivíduos, entre setores sociais; frequentemente desencontrada, conflituosa, agregando interesses de todas as ordens; marcada por casualidades que ultrapassam ou fica aquém das “intenções” (...) Pessoas se comunicam inclusive no conflito, na opressão ou na manipulação. Comunicação parece ser o processo voltado para reduzir o isolamento e para a ação conjunta entre humanos – quaisquer que sejam os objetivos e os modos de fazer - admitindo, exatamente

* Não entramos aqui na discussão epistêmica proposta pelo autor (RODRIGUES, 1994; 1999) e utilizamos a noção de experiência de modo heurístico

porque tentativos, que o ajuste e a sintonia são apenas aproximadamente previsíveis, geralmente de reduzida qualidade. A comunicação pode ser – e frequentemente é – canhestra (BRAGA. 2017, p.21).

Dentro de tal perspectiva, a experiência enfrentada vai constituindo competências de articulação, de enfrentamento dos tensionamentos que inevitavelmente decorrem da tentativa de interligar lógicas distintas.

O desafio colocado ao acadêmico é, então, o de apreender a diversidade de lógicas disponíveis, problematizando de modo reflexivo as dificuldades e obstáculos, de modo a buscar e construir soluções. Não se trata de ensino e sim de aprendizagem. E se tivermos como premissa o fortalecimento dos grupos envolvidos no processo de produção da comunicação, também a busca pela geração de vínculos é um processo tentativo que envolve todas as partes.

Cabe lembrar que na perspectiva mais ampla dessa dinâmica interacional, a lógica do grupo acadêmico precisa, inicialmente, ser desconstruída. Isso inicia em sala de aula e se concretiza na imersão em campo, necessária à configuração do projeto a ser desenvolvido. Tal dinâmica interacional pressupõe a escuta de parte a parte, numa modalidade de prática comunicativa que também participa, de modo significativo, no processo de disputa pela hegemonia no campo da comunicação. Nesse sentido, podemos pensar com Cicília Peruzzo (1998), que a comunicação comunitária ao se relacionar com um pleito mais amplo – trata-se do “compromisso com a realidade de cada lugar” -, se apresenta como educação política, é meio de conscientização, mobilização, informação e manifestação popular. “É canal por excelência de expressão de denúncias e reivindicações dos setores organizados da população oprimida”(PERUZZO, id, p. 126), ainda que essa noção tenha sido revisitada e revisada nos últimos tempos.

Assim, é possível pensarmos que a dimensão da experiência refletida pelo conjunto de projetos desenvolvidos no contexto das disciplinas de comunicação comunitária na UFN permite verificar a consolidação dos pressupostos político-

metodológicos da área e, ao mesmo tempo evidencia a tensão implícita no desenvolvimento de uma prática comunicativa que envolve (e exige) colaboração, participação, gestão e comprometimento político dos acadêmicos com distintos grupos e organizações sociais. Há, indubitavelmente, uma série de resultados, muitos deles satisfatórios e transformadores das realidades trabalhadas, enquanto outros, canhestros, solicitam revisão e continuidade como parte do processo de invenção social.

2 Comunicação comunitária como ensino, pesquisa e extensão

Na UFN as disciplinas que envolvem a Comunicação Comunitária recentemente passaram a integrar o cenário da curricularização da extensão que é concebida como “uma forma de interligação da comunidade universitária com as demandas da sociedade em processo educativo, cultural e científico que articula o ensino, a pesquisa e a relação com a comunidade de forma indissociável” (UFN. Edital 32/2016). E sabemos que a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária e sua discussão tem espaço como lugar da superação da dicotomia ensino-pesquisa, e onde a extensão universitária atuaria como articuladora entre eles por viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade. Nessa direção, dada à sua natureza, possivelmente o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Comunicação Comunitária (atual) e Projetos de Extensão em Comunicação Comunitária I e II seja um dos que mais contemplem o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entender esse panorama exige lançar um olhar sobre o conjunto de projetos desenvolvidos nessas disciplinas ao longo de 16 anos. Trata-se de um desafio a ser enfrentado. Nem todos os trabalhos foram inventariados e sistematizados, ainda que as produções resultantes deles sejam utilizadas em sala de aula como referência do trabalho desenvolvido na disciplina. São jornais

impressos, revistas, livros, radionovelas, vídeos documentários, fotografias, sites e redes sociais, materiais de divulgação de campanhas de mobilização, registros de processos interacionais.

Um mapeamento preliminar desses projetos no curso de jornalismo localizou 31 trabalhos levados a Congressos nacionais e regionais (Intercom), Simpósios de ensino, pesquisa e extensão, e Seminários, além de artigos publicados em Anais e/ou revistas da área e capítulos de livro com relatos e reflexões acerca das experiências desenvolvidas nos projetos de extensão em Comunicação Comunitária. As temáticas envolvem questões de cidadania, direito à informação e à comunicação, usos sociais das redes, comunitarismo e comunidade, interfaces comunicação/educação, educomunicação, identidades, geração de renda.

No campo da pesquisa, um inventário realizado apenas no âmbito do curso de Jornalismo evidenciou, no período de 2005 a 2011 o desenvolvimento de sete pesquisas empíricas de abordagem qualitativa, financiadas pela instituição e/ou com bolsas do CNPq. São elas:

(a) *De estratégias identitárias a comunitarismos em sistemas de redes de relacionamento na Internet: o caso Orkut e a construção de identidades em torno do pertencimento a Santa Maria (2005-2006):* investigou apropriações concretas de possibilidades comunicativas da Internet através de um estudo sobre o sistema de redes de relacionamento Orkut, entendido como potencializador de experimentações identitárias e consolidação de comunitarismos, a partir da aproximação a referentes construídos em torno da pertença territorial ou simbólica à cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

(b) *Internet e Cidadania: usos sociais da rede em espaços de acesso coletivo como estratégia para integração cidadã em Santa Maria (2006):* pesquisa que fez o mapeamento dos usos sociais da Internet em espaços de acesso coletivo em Santa Maria, de modo a identificar alternativas para a inclusão digital. Ancorada nos

conceitos de mediação e cidadania, a pesquisa se propôs ao levantamento de cibercafés, observação participante, aplicação de questionários e entrevistas com usuários.

(c) *Internet e cidadania: mapeamento de usos sociais da rede mundial de computadores em espaços de acesso coletivo como estratégia para integração cidadã em Santa Maria (2006-2007)* investigou as apropriações cotidianas feitas por usuários da Internet por moradores da cidade de Santa Maria. Mais do que apenas conhecer esses usos, a questão é descobrir estratégias de acesso acionadas por uma amostra da população, a partir do mapeamento das apropriações feitas da rede mundial de computadores em locais que oferecem acesso coletivo, como cibercafés, *lan houses*, escolas e outros espaços. Para isso, propõe-se um mapeamento dos usos sociais da Internet nesses espaços, de modo a identificar alternativas para a inclusão digital no contexto local e refletir sobre os modos como as apropriações da mídia atuam como estratégias para integração cidadã no município.

(d) *Pró-renda Vila Lorenzi (2007)*. Pesquisa decorrente da experiência com o projeto de extensão em Comunicação Comunitária que visou mobilizar mulheres em um projeto de geração de renda por meio da comunicação na comunidade da Vila Lorenzi, localizada na região sul de Santa Maria. A Oficina de Retalhos propiciou o aprendizado de técnicas artesanais, utilizando retalhos de tecidos para confecção de tapetes, almofadas, colchas, bolsas e customização de roupas. Com base na pesquisa-ação investigou as estratégias de comunicação e consolidação de parceiras enquanto processos de mobilização social.

(e) *No ar, a comunidade: um estudo de recepção a partir das rádios comunitárias de Santa Maria (2008-2009)*, pesquisa que investigou o processo de recepção nas rádios comunitárias de Santa Maria, Caraí (região sul) e Comnorte (região norte), analisando como os ouvintes desses veículos comunitários recebem as informações veiculadas, e se eles se inserem no processo de

construção da realidade em que vivem, a partir dos modos de funcionamento dessa mídia. Utilizou-se a metodologia dos grupos focais para a discussão e análise da recepção das programações, suas formas de produção e como se estabelece a relação entre os moradores das comunidades e as emissoras. O projeto (PIBIC/CNPq) envolveu dois bolsistas.

(f) *Rádios comunitárias em Santa Maria: um estudo da programação e dos seus contratos de leitura (2008-2009)*: projeto de pesquisa que investigou se a programação das Rádios Comunitárias santa-marienses Carai FM e Comnorte remete a características que possam ser consideradas comunitárias. (PROBIC)

(g) *Falas comunitárias: um estudo das práticas da comunicação comunitária em Santa Maria (2009-2011)*: pesquisa empírica que mapeou e inventariou os projetos de comunicação comunitária na cidade de Santa Maria, de modo a identificar a concepção das práticas comunicativas e o envolvimento das comunidades nos mesmos. Identificou as experiências de comunicação comunitária na cidade, fez a observação participante de suas práticas e entrevistas em profundidade com os sujeitos envolvidos no processo. O projeto envolveu dois bolsistas e quatro voluntários em cada etapa, além de dois docentes orientadores.

No tocante às monografias de conclusão de curso, no período entre 2006 e 2018 foram desenvolvidos 18 TFGs na área de Comunicação Comunitária e suas interfaces e disponibilizados para consulta no Laboratório de Pesquisa em Comunicação - LAPEC. Os temas se voltam para o estudo das rádios comunitárias (4 TFGs), TVs comunitárias (1 TFG); Juventude e Cidadania (3 TFGs), Mídia alternativa (3 TFGs), Interface Comunicação/Educação/Educomunicação (2 TFGs), Mobilização social, Ciberativismo (3 TFGs); Vídeodocumentário e Cidadania (2 TFGs).

Consideramos significativo esse conjunto de indicadores, ainda que reunido de modo indicial. O aprofundamento necessário desse estudo permitirá

delinear com mais profundidade o trabalho realizado e sinalizar rumos e tendências do que se constrói nas e a partir das disciplinas de Comunicação Comunitária. Entender a Comunicação Comunitária como o lugar da intersecção entre sociedade e academia é buscar melhorar a comunicação como um todo, uma vez que ela permite a troca de conhecimentos e de soluções que decorrem dessa troca.

Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse artigo traduzem um movimento de busca pelo aprofundamento das discussões em torno das experiências em comunicação comunitária e que se efetivam em processos participativos. Não se trata de uma iniciativa isolada e remete ao contexto da discussão do campo, seja na academia, seja nos grupos de pesquisa, ainda que se enfrente dificuldades específicas em cada instituição. A comunicação comunitária remete a processos não lineares, mas sim que se constroem a partir de dinâmicas coletivas e participativas, e são permeados por tensionamentos, conflitos e negociações em buscas de soluções para as demandas sociais e comunitárias.

Dentro da perspectiva acima referida, enquanto disciplina de graduação dos cursos de Comunicação da UFN (Jornalismo e Publicidade e Propaganda) tem consolidado os pressupostos político-metodológicos da área, o que pode ser constatado por meio de uma série projetos e pesquisas cujos resultados permitem verificar não só os percursos trilhados, mas sinalizam o comprometimento com a busca pela construção da cidadania e da democracia. Também evidenciamos a necessidade de se inventariar o conjunto dos projetos desenvolvidos a fim de que se tenha o registro e uma visão ampla do trabalho realizado até então. O inventário preliminar apresentado é um primeiro passo nessa direção e um desafio aos pesquisadores e à instituição que os abriga.

Referências

BORELLI, Viviane; VENTURINI, Victorio; BALD, Rafael ; QUINTANA, José ; GORSKI, Gabriel . **Construção de um web site para a escola Vicente Farenzena**. *Disciplinarum Scientia. Série Artes, Letras e Comunicação*, Santa Maria, v. 5, n.1 de 2004, p. 1-14, 2006.

BORELLI, Viviane; KLEINUBING, C. ; GUERRA, M. L. ; ANTUNES, P. ; COSTA, P. . **Renascença: o recorte da realidade como possibilidade de comunicação através da fotografia**. *Disciplinarum Scientia. Série Artes, Letras e Comunicação*, v. 8, p. 105-115, 2009.

BORELLI, Viviane; SANCHOTENE, C. R. S.; GARCIA, A.D. ; ECKHARTT, D.. **Retalhos da vida: o vídeo-documentário e a comunicação comunitária como estratégias para mobilização pró-renda**. *Disciplinarum Scientia. Série Artes, Letras e Comunicação*, v. 08, p. 35-47, 2009.

BORELLI, Viviane; SILVA, G. L. P. ; CARBONEL, F. L. ; Garcia, Adriana . **Rádios comunitárias e legislação: um estudo da programação da Carai FM e da Comnorte FM, Santa Maria, RS**. *Revista Alterjor*, v. 1, p. 4, 2010.

BRAGA, José Luiz. **Nem rara, nem ausente – tentativa**. *Matrizes*, ano 4, nº 1, jul/dez 2010. São Paulo: USP, 2010, p. 65-81.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BRAGA, José Luiz, CALAZANS, Regina et al. **Matrizes interacionais**. A comunicação constrói a sociedade. Campina Grande, Eduepb, 2017.

BRIGNOL, L. D.. **Jornalismo cidadão: participação, interação e cidadania na web**. In: COIRO, Ana Luiza; BRIGNOL, Liliane Dutra; ROCHA, Sibila; GHISLENI, Taís Stefenello. (Org.). *ESTUDO DAS MÍDIAS: TECNOLOGIAS, RECONFIGURAÇÕES E CONVERGÊNCIAS*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2011.

LAHNI, Claudia. **Ensino de Comunicação Comunitária em prol da cidadania**. In: *Rev. Comun. Midiática (online)*, Bauru/Sp, V.11, N.1, p. 209-221, Jan./Abr. 2016
MIANI, Rozinaldo Antonio. **Comunicação comunitária: uma disciplina de formação sociopolítica e de intervenção social**. *XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Caxias do Sul, RS, Intercom, 2 a 6 de setembro de 2010.

PALMA, Glaíse Bohrer, CECHIN, C. ; RODRIGUES, L ;. **Fala comunidade:** proposta comunitária para mídia audiovisual. In: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unifra, 2010, Santa Maria. XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: Responsabilidade Socioambiental, 2010.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares:** a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERUZZO, Cicilia K.. **Comunicação para a Cidadania.** São Paulo: Intercom, 2003.

RODRIGUES, Adriano. **Experiência, modernidade e campo dos media.** Lisboa, Biblioteca on line de Ciências da Comunicação,1999. Disponível in [<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-comunicacao-experiencia.html>] Acesso em 08 de abril de 2019.

RODRIGUES, Adriano. **Comunicação e experiência** In:**Ciseco**, Japaratinga, junho 2010. Disponível em: <<http://www.ciseco.org.br/index.php/artigos/44-comunicacao-e-experiencia>> Acesso em: 08 abr. 2019.

SANCHOTENE, C. R. S.. Rádios comunitárias: uma reflexão a partir do programa Estação Notícia da rádio Caraí FM de Santa Maria. **Revista Anagrama** (USP), v. 02, p. 01-11, 2007

SANCHOTENE, C. R. S.; BRIGNOL, L. D. ; KLEINUBING, C. ; ANTUNES, P. H. ; RIVE, M. ; COSTA, P. . **Internet e cidadania:** usos sociais da rede em espaços de acesso coletivo como estratégia para integração cidadã em Santa Maria. *Disciplinarum Scientia. Série Artes, Letras e Comunicação*, v. 07, p. 71-84, 2009.

SANCHOTENE, C.R.S. LENHART, Patrese ; AGOSTINI, A. ; KRIEGER, S. . Construindo valores através da Comunicação Comunitária e do Teatro no ambiente escolar. **Acervo On-line de Mídia Regional** (UNITAU), v. 11, p. 03-18, 2016.

ZUCOLO, Rosana Cabral , ZANINI, Guilherme ; SILUK, J. ; NEVES, M. ; BORELLI, V. ; . Comunicação Comunitária: produção do documentário Vida Urgente. **Disciplinarum Scientia. Série Artes, Letras e Comunicação**, v. V.6, p. 29-37, 2005.

ZUCOLO, Rosana Cabral; SANCHOTENE, C. R. ; PIRES, Juliano. **No ar, a comunidade:** um estudo de recepção a partir das rádios comunitárias de Santa Maria. In Texto (UFRGS. Online), v. 01, p. 81-98, 2010. Acessado em 19 de março de 2019.

ZUCOLO, Rosana Cabral , MARQUES, F. ; GONCALVES, L. I.. **Jornal na escola e o exercício da cidadania: a experiência com a produção de jornal impresso na Escola Estadual Cícero Barreto em Santa Maria, RS.** In: CARVALHO, Luciana; KROTH, Maicon Elias; GHISLENE, Thais Stefanello. (Org.). Estudo das mídias: comunicação móvel e mobilização social. 6ed. Santa Maria: Unifra, 2015, v. 6, p. 275-296.

ZUCOLO, Rosana Cabral, DALLASTA, D. ; CURCINO, N. ; LORENZI, R. ; CORREA, V. . **Oficina de radiojornalismo: uma experiência na interface da comunicação e da educação em Restinga Seca- RS.** Disciplinarum Scientia, v. 11, p. 135 -145-145, 2015.

ZUCOLO, Rosana Cabral. O Canal Futura e a Mobilização Comunitária. In: André Libonati, Débora Garcia, Kitta Eitler. (Org.). **Comunicação e Transformação Social 2 - Canal Futura 15 anos na estrada.** 1ªed.São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012, v. 2, p. 229-235.



RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Maria Guadalupe Couto do Canto*

Aline Grohe Schirmer Pigatto**

Resumo: Com o objetivo de apresentar os achados da literatura no que se refere aos recursos didáticos empregados como subsídios para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, foi realizada uma revisão sistemática de literatura. A busca foi realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES utilizando-se como descritores os termos “ensino de ciências” AND “deficientes visuais”. Quatorze trabalhos, produzidos entre 2008 e 2018, foram incluídos na análise final - treze dissertações (cinco do mestrado acadêmico e oito de mestrado profissional) e uma tese de doutorado. Os trabalhos analisados mostram uma considerável e importante contribuição, de modo especial, à produção de recursos didáticos para efetivar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes deficientes visuais, porém, ainda são insuficientes o que aponta para a necessidade de mais pesquisas que pensem e proponham novos recursos didáticos para o ensino de Ciências com esse público.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Cegos. Recursos pedagógicos.

DIDACTIC RESOURCES IN SCIENCE TEACHING FOR VISUAL IMPAIRMENTS STUDENTS: A SISTEMATIC REVIEW

Abstract: Aiming to present the findings of the literature, with regard to didactic resources used as subsidies for the teaching and learning process of visual impairment students, a systematic literature review was carried. The search was

* Licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana (UFN). E-mail: lupe_canto@hotmail.com

** Licenciada em Ciências Biológicas, doutora em Ciências - Botânica, Universidade Franciscana (UFN). E-mail: agspigatto@gmail.com

conducted in the theses and dissertations CAPES catalog, using as descriptors the terms "teaching of sciences" and "visually impaired". Fourteen works, produced between 2008 and 2018, were included in the final analysis - thirteen dissertations (five from the academic master's degree, and eight from the professional master's degree) and a doctoral thesis. The analyzed papers show a considerable and important contribution, in particular, to the production of didactic resources, to implement the teaching and learning process of visually impaired students. However, there is still insufficient, what points to the need of more researches that think and propose new didactic resources for the teaching of Sciences with this public.

Keyword: School inclusion. Blind. Pedagogical resources.

Introdução

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida durante o curso de pós-graduação, mais especificamente, o mestrado profissional realizado pela primeira autora. A temática abordada na referida pesquisa tratou sobre o ensino de Ciências e a inclusão escolar, de modo especial, de deficientes visuais. Ao longo dessa pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática de literatura que é socializada no presente artigo.

Assim, nosso objetivo é apresentar os achados da literatura no que se refere aos recursos didáticos empregados como subsídios para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Expomos neste artigo, primeiramente, alguns breves aspectos relacionados ao ensino de ciências e a inclusão escolar, bem como, pontos históricos que contextualizam o processo de inclusão; na sequência, apresentamos a metodologia do estudo; posteriormente, mostramos e discutimos os achados da revisão; e, finalmente, tecemos considerações sobre o estudo realizado.

1 Algumas considerações sobre o ensino de ciências e a inclusão escolar

Para Cachapuz et al. (2005) o estudo das Ciências da Natureza possibilita às pessoas o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que a cerca, fornecendo a elas condições de utilizarem os conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia, de modo especial, para refletir sobre a sua qualidade de vida. Corroborando com essa ideia, Santos (2006) diz que o ensino de Ciências preconiza a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, e isso deve ser estendido de forma integral para todos os estudantes, independente das características, necessidades e peculiaridades de cada um.

Esta ideia é confirmada por Vilela-Ribeiro e Benite (2010) quando mencionam que o ensino das Ciências da Natureza é essencial na educação para a cidadania, já que a participação efetiva na sociedade deve ser feita de modo racional, e destacam: tendo o cidadão deficiências ou não.

Lippe e Camargo (2010), descrevem que a pesquisa em Educação em Ciências dirigida a estudantes que possuem deficiência, praticamente inexistente. Os poucos trabalhos existentes têm relação a ensaios ou observações isoladas, mas que ainda não possuem a relevância que tal tema necessita. Destacam ainda, o modo excludente e inacessível com que a Ciência, muitas vezes, tem sido tratada em sala de aula.

De acordo com Araújo (2009), embora a inclusão de estudantes com deficiência seja um assunto muito debatido na atualidade, ainda existem muitas dúvidas de como trabalhar com esses estudantes e, apesar de muitas escolas se mostrarem receptivas, os pais e até mesmo os educadores ainda percebem que existem lacunas na formação.

Além da escassez de pesquisas, de profissionais habilitados e de espaços de formação, os recursos utilizados em sala de aula, também servem de barreiras para o sucesso do estudante deficiente visual. Batistetil et al. (2009), observa que

a maioria dos recursos usados em sala de aula são demonstrados por estímulos visuais. Sendo essa, uma das questões que mais impossibilita o ensino de ciências para deficientes visuais. Por exemplo, os livros didáticos são completamente inacessíveis ao deficiente visual, uma vez que seus materiais gráficos (desenhos, Figuras e imagens) não são adaptados e restringem o conhecimento do aluno, excluindo ainda mais esses indivíduos. É necessário buscar metodologias e recursos que respeitem as especificidades dos estudantes com deficiência visual, de maneira a favorecer os sentidos restantes (LIMA; LIMA; SILVA, 2000 apud NUNES; LOMÔNACO, 2008).

Os estudantes com deficiência visual precisam de uma atenção maior dos profissionais envolvidos, pois, necessitam, em muitos casos, de mediação diferenciada no processo de ensino-aprendizagem. A deficiência visual pode exigir que o indivíduo cego precise de um ambiente diferenciado e adaptado, que dê conta de garantir a satisfação de suas necessidades (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Visto sua importância, o ensino de ciências para estudantes com deficiência visual é um tema que não pode continuar sendo ignorado. Deve-se propiciar condições adequadas de acesso tanto às instalações físicas, quanto aos conteúdos curriculares e assegurar a inclusão do estudante com necessidades especiais é essencial (SILVA; SALGADO, 2017).

O termo inclusão, pode ser aplicado para questões referentes às pessoas com necessidades especiais ou para as condições de acesso de pessoas que se sintam excluídas de espaços e episódios em nossa sociedade. Por exemplo, inclusão digital, econômica, pedagógica, entre outras. Santos et al. (2010) aponta que “a palavra só tem sentido se nos ajudar a ver o mundo melhor”. Para ele, não se pode determinar o significado de inclusão se, continuarmos a praticar, diariamente, atos preconceituosos e discriminatórios.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 178) inclusão é “processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas”. Os

autores defendem que todos devem ser envolvidos num processo de participação conjunta para enriquecer o processo da aprendizagem.

Fazendo uma breve análise da história da inclusão, observamos que esta passou por diversas etapas, em diferentes épocas e culturas. Conforme Correia (1999), já na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonadas e dependendo até assassinadas sem que houvesse qualquer tipo de convívio social. Desse modo, muitas famílias optavam por esconder seus parentes, impedindo o convívio com a comunidade, assim, promovendo à exclusão social. Nessa época não existia ajuda especializada para essas pessoas.

Lanna Júnior (2010), aponta que no Brasil Colônia, os deficientes eram excluídos totalmente do convívio social. As famílias escondiam os deficientes e, conforme o caso, os confinavam às Santas Casas ou até mesmo a prisões. Com a chegada da corte portuguesa no Brasil, no início do Período Imperial, essa situação começou a mudar. A criação de instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência, deu um novo rumo ao atendimento e tratamento desses indivíduos.

O autor acima citado ainda comenta a criação do Imperial Instituto dos Meninos cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, Centro de referência nacional na área de deficiência visual e, em 1856, a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Somente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei nº 4000024/61 passaram a regulamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. E apenas na Constituição Federal de 1988, foi determinado que se deveria “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). E, ainda sobre garantias de direitos, o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) define que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, surge como um importante documento, que visa ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos. No Artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Se tratando à educação dos alunos com deficiência, tal documento prevê a atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência. É necessário estabelecer normas que visem garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo o tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (BRASIL, 1990, p. 4). Esse documento remodelou o cenário da educação para alunos com necessidades educacionais, e as mudanças propostas por ele, foram ratificadas em 1994, com a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Esse documento foi firmado, durante uma conferência organizada pelo governo da Espanha juntamente com a UNESCO, na cidade de Salamanca, onde representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais que se reuniram entre 7 e 10 de junho daquele ano. Ele assegura que a educação de pessoas com deficiência é parte integrante do sistema educacional e reitera a necessidade da inclusão educacional aos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. Conforme o documento, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem amparar crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dedicado a Educação Especial, foi atualizado no ano de 2003, ficando definido que a Educação Especial se constitui em uma modalidade de educação escolar oferecida, preferivelmente, na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar de todas as declarações, leis e atualizações, muita coisa ainda deve ser feito para que a inclusão se perfaça no cotidiano escolar. Especificamente, no caso da inclusão de pessoas Deficientes visuais à educação, a Portaria nº 2.678 de 2002, estabeleceu um regimento para o uso, o ensino, a produção e difusão do Sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, além da Música e da Informática, para promover a independência do aluno cego.

Porém, é necessário muito mais que leis para possibilitar a educação. Contudo e apesar de Mittler (2003, p. 35) ressaltar que a inclusão implica em professores que têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na sua formação inicial em educação, e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”, pouco se tem feito na formação inicial desses profissionais.

É primordial um trabalho em equipe entre a escola e o professor (este como facilitador), e nesse sentido, é imprescindível a sua preparação. A escola como um todo deve ser mobilizada para a nova demanda, como afirma Lima (2005, p. 3),

[...] a inclusão não é responsabilidade somente do regente da turma em que os alunos são inseridos. Na verdade, é o coletivo da escola que constitui uma rede real de suporte para os casos de inclusão. E, geralmente, só com a participação total ou parcial do coletivo de adultos, na escola, é que se podem efetivar as mudanças necessárias na

apropriação e uso dos espaços, na organização do tempo, na formação de um contexto de desenvolvimento adequado para os alunos de inclusão.

É fundamental preparar esses profissionais para que possam atender da melhor forma o aluno deficiente, isto posto, de fato, haverá o progresso e o êxito escolar e o aluno com deficiência terá capacidade de se inserir em uma vida em sociedade e no mercado de trabalho.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e cujo procedimento esteve amparado na pesquisa bibliográfica, mais especificamente uma revisão sistemática. Boccato destaca que

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (2006, p. 266).

A busca foi realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES com o objetivo de conhecer trabalhos que retratassem os recursos didáticos para o ensino de Ciências (biológicas) e Biologia. Para a busca dos estudos utilizamos como descritores os termos “ensino de ciências” *AND* “deficientes visuais”.

A partir dessa estratégia de busca 46 trabalhos foram recuperados. Desses, 7 eram teses de doutorado, 14 eram trabalhos de mestrado acadêmico e 25 eram trabalhos de mestrado profissional. Após uma apreciação dos títulos dos trabalhos, 18 foram descartados porque não abordavam temáticas relacionadas à área de Ciências Biológicas, ou seja, eram estudos relacionados à Física (11 trabalhos), Química (6 trabalhos) e Matemática (11 trabalhos).

Outros quatro trabalhos também foram descartados porque não cumpriam o propósito desta revisão, os quais abordavam: um estudo de caso sobre as tecnologias assistivas na inclusão escolar no estado de Roraima; a trajetória da inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte; uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva; e a análise da intervenção de terapia ocupacional utilizando a consultoria colaborativa com educadoras de crianças com deficiência visual.

Assim, quatorze trabalhos, produzidos entre 2008 e 2018, foram incluídos na análise final - treze dissertações (cinco do mestrado acadêmico e oito de mestrado profissional) e uma tese de doutorado – que foi realizada considerando as fases de leitura apontadas por Gil (2002): exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

3 Resultados e discussões

Cardinali (2008) em sua pesquisa intitulada 'O ensino e aprendizagem da célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de educação formal e não formal', que objetivou descobrir de que forma o estudo da célula é propiciado pela percepção tátil em modelos em texturas e em relevo enquanto recurso didático concreto, concluiu que a inserção de modelos concretos nas atividades desenvolvidas com os alunos cegos leva a um processo de compreender o tato como instrumento de percepção do mundo.

Com o objetivo de criar e avaliar um material didático tátil inclusivo que permitisse a abordagem do tema “Interação parasito-hospedeiro” visando à divulgação da Biotecnologia com foco especial ao uso por alunos deficientes visuais, Marinho (2013) desenvolveu o estudo ‘Materiais didáticos acessíveis para a deficiência visual: acesso às interações parasito-hospedeiro para divulgação da biotecnologia’. Os resultados obtidos pela pesquisadora indicaram que a utilização do material didático auxilia na construção de conceitos sobre as relações existentes entre parasitas e hospedeiros.

Heinzen (2015) realizou um estudo intitulado ‘Mapas táteis como recursos didáticos-suporte para o ensino de ciências aos alunos com deficiência visual’ com o objetivo de investigar a produção e uso de mapas táteis como recursos didáticos-suporte para os alunos com deficiência visual. A pesquisadora constatou que os participantes desconheciam o que eram recursos de Tecnologia Assistiva, mas utilizavam materiais concretos, embora a maioria não produzisse material didático que servisse de suporte didático para ensinar ciências aos alunos deficientes visuais.

Com o objetivo de produzir um material paradidático em Ciências Biológicas para a compreensão da linguagem da natureza, Machado (2015) realizou um estudo chamado ‘Produção de material paradidático de Ciências para videntes e deficientes visuais’. No mesmo ano, Braga F. (2015) desenvolveu modelos didáticos tridimensionais baseados em esquemas explicativos existentes na literatura de Imunologia, com o intuito de auxiliar, efetivamente alunos deficientes visuais. O autor mostrou, em seu trabalho intitulado ‘Desenvolvimento, experimentação e avaliação de modelos didáticos tridimensionais para o ensino de Imunologia em um estudo de caso: contribuições para a inclusão de alunos deficientes visuais no Ensino Superior’, que os materiais didáticos pedagógicos desenvolvidos foram efetivos no ensino de imunologia e adequados às necessidades perceptuais táteis dos alunos.

Ainda, nesse ano, Braga R. (2015) realizou uma pesquisa intitulada 'Elaboração e testagem de recursos didáticos no ensino de Biologia Molecular e Citogenética para alunos com deficiência visual: estudo de caso' que tinha por objetivo pesquisar, elaborar e testar recursos didáticos para o ensino de Genética Molecular e Citogenética para alunos deficientes visuais. Para a pesquisadora, o material construído, testado e avaliado se apresentou satisfatório com relação aos objetivos propostos, sendo efetivo para a construção do conhecimento dos alunos.

A tese defendida por Machado (2015) com o título 'Produção e avaliação de materiais acessíveis no processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biotecnologia para deficientes visuais', objetivou produzir materiais acessíveis e avaliar os seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de deficientes visuais e concluiu que o manuseio dos modelos táteis acrescido da informação auditiva são ferramentas importantes para a aprendizagem de Ciências e Biotecnologia.

Matozinhos (2017) desenvolveu o estudo 'O ensino de verminoses para alunos cegos do ensino fundamental com a utilização de materiais didáticos tridimensionais' com o objetivo de analisar as implicações do uso didático de materiais tridimensionais. A pesquisadora concluiu que o material contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem porque tornou concreto o ensino do conceito abstrato de verme. Também neste ano, Souza (2017) em sua pesquisa 'Citologia em sala de aula: recursos e reflexões' propôs criar e aplicar um modelo celular artesanal e por meio de uma avaliação, validou o modelo como potencial para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

'Adaptação de imagens para o ensino inclusivo de Histologia' foi a pesquisa realizada por Araújo (2017). A pesquisadora tinha por objetivo transformar imagens microscópicas digitais em esquemas que pudessem ser impressos em alto relevo e aplicadas ao ensino de Histologia para alunos com deficiência visual ou não. Os resultados obtidos sugerem uma nova abordagem da mesma

metodologia para o ensino de Histologia tanto para alunos com visão normal como para deficientes visuais.

Oliveira (2018) com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais em um estudo nomeado 'Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais', produziu sete modelos didáticos tridimensionais e constatou a importância dos recursos didáticos no processo de inclusão escolar ao ensino de Ciências e Biologia.

O estudo de Zanella (2013) em seu estudo 'Imagens de Biologia em provas do ENEM (INEP): Investigando possibilidades para a inclusão de estudantes cegos' objetivou entender as potenciais dificuldades encontradas pelos estudantes cegos para realizar as questões do ENEM (INEP) de Biologia que continham Figuras em sua estrutura e as possibilidades de adaptação dessas Figuras para esses estudantes. Os resultados mostraram que o produto desenvolvido era viável e poderia ser melhorado visando a aplicações futuras.

O estudo de Vitorino (2016) intitulado 'Oficina de educação sexual com alunos deficientes visuais: possibilidades e limites' teve como enfoque as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência visual, delimitado ao seu próprio corpo e do sexo oposto, as diferenças dos sistemas genitais (feminino e masculino) e as mudanças corporais decorrentes da puberdade. A conclusão foi obtida pela pesquisadora quando identificou que os estudantes articularam com um pouco mais de fundamentação científica os conceitos referentes ao corpo humano, sistemas genitais (feminino e masculino) e puberdade.

Considerações finais

A presente pesquisa confirmou a escassez de estudos que relacionam o ensino de Ciências e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. E, embora, os trabalhos analisados mostrem uma considerável e importante contribuição, de modo especial, à produção de recursos didáticos para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, ainda são insuficientes, o que aponta para a necessidade de mais pesquisas que pensem e proponham novos recursos didáticos para o ensino de Ciências com esse público.

A utilização de recursos didáticos contribui para o processo de ensino-aprendizagem e favorece a aquisição de conhecimento, porém, na maioria das aulas regulares é rara a utilização de modelos didáticos. Quando pensamos em estudantes deficientes visuais, esses modelos deveriam ser efetivamente utilizados para promover uma melhor compreensão dos conteúdos estudados.

Há muito a fazer em termos de pesquisas que preconizem estudos sobre a temática inclusão, pois a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer pessoa, e que faz parte dela a aceitação, o respeito pela diferença, a superação de preconceitos.

Referências

ARAÚJO, D. A. **Fatores dificultadores da inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral na perspectiva do cuidador**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARAUJO, T. N. de. **Adaptação de imagens para o ensino inclusivo de Histologia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2017.

BATISTETIL, C. et al. Uma discussão sobre a utilização da história da ciência no ensino de célula para alunos com deficiência visual. In: ENPEC, 7., 2009, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAGA, F. de A. **Desenvolvimento, experimentação e avaliação de modelos didáticos tridimensionais para o ensino de imunologia em um estudo de caso: contribuições para a inclusão de alunos deficientes visuais no Ensino Superior.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRAGA, R. J. **Elaboração e testagem de recursos didáticos no ensino de Biologia molecular e citogenética para alunos com deficiência visual: estudo de casos.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Lei Orgânica da Saúde.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set. 1990. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/userfiles/file/leis/8080.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES. (Org.). **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARDINALI, S. M. M. **O Ensino e Aprendizagem da Célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de Educação formal e não- formal.** 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

HEINZEN, V. A. **Mapas táteis como recursos didáticos-suporte para o ensino de ciências aos alunos com deficiência visual**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, E. S. **Diversidade e aprendizagem**. São Paulo: Sobradinho, 2005.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. **Análise das percepções de uma professora de ciências com relação à inclusão de alunos com deficiência visual na sala de aula regular**. Comunicação oral no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (IV CBEE), São Carlos - SP. 2010. Disponível em: <goo.gl/xPoFgT>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MACHADO, S. W. S. **Produção e avaliação de materiais acessíveis no processo ensino-aprendizagem de ciências e biotecnologia para deficientes visuais**. 2015. Doutorado (Ciências e Biotecnologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARINHO, L. P. **Materiais didáticos acessíveis para a deficiência visual: acesso às interações parasito-hospedeiro para divulgação da biotecnologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências e Biotecnologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MATOZINHOS, C. R. de. **O ensino de verminoses para alunos cegos do ensino fundamental com a utilização de materiais didáticos tridimensionais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n.1, p. 119-138, 2008.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O Aluno Cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n. 1, p. 55-64, 2010.

OLIVEIRA, A. A. de. **Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SANTOS, M. S. dos et al. **Inclusão**: reflexões e possibilidades. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SANTOS, P. R. O Ensino de Ciências e a Idéia de Cidadania. **Revista Mirandum**, n. 17, 2006. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SILVA, E. N.; SALGADO, A. H. I. O ensino de ciências para alunos com deficiência visual. Estariam os professores capacitados para lidar com esse público? In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2017, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0260-1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SOUZA, E. M. de **Citologia em sala de aula: Recursos e reflexões**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro, Nilópolis, 2017.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magde France Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciênc. educ.**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VITORINO, D. A. **Oficina de educação sexual com alunos deficientes visuais: possibilidades e limites**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

ZANELLA, P. G. **Imagens de Biologia em provas do ENEM (INEP): Investigando possibilidades para a inclusão de estudantes cegos.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA

Jéssica de Oliveira Giroto *

Adriana Costa **

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar o processo de inclusão no ambiente escolar, relatando o contexto histórico da inclusão, as indagações que permeiam o direito do aluno incluso e seu uso das tecnologias em prol a educação inclusiva, considerando que as tecnologias tem ganhado espaço em diferentes espaços da sociedade, tornando-se uma ferramenta de auxílio pedagógico no contexto escolar, possibilitando que aos alunos inclusos despertarem suas habilidades e potencialidades, participando efetivamente nas atividades. Por fim, apresenta uma breve reflexão sobre o desafio do docente em vista aos dias atuais, e como vem se comportando em busca de um ensino de qualidade e mais inovador trazendo a inclusão e a tecnologia para dentro de sua sala de aula. Para a construção do trabalho nos reportamos às recomendações de Lima e Miotto (2007), no que diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, bem como em autores que discutem as temáticas investigadas neste estudo, como Costa e Silva (2013) que conceitua as tecnologias, Pletsch (2009), que discute a formação docente para a educação inclusiva, e Giroto et. al. (2012) que discute a inserção das tecnologias dentro do contexto da educação especial.

Palavras-chave: Inclusão. Tecnologia. Educação.

DO EDUCATION AND TECHNOLOGIES: CHALLENGES OF INCLUSIVE LEARNING

Abstract: This article aims to analyze the inclusion process in the school environment, reporting the historical context of inclusion, the questions that permeate the right of the included student and its use of technologies in favor of inclusive education, considering that technologies have gained space in different

* Estudante de Licenciatura Pedagogia e Bacharelado Psicopedagogia - Uninter. E-mail: jessicagirotto16@hotmail.com

**Doutoranda em Educação - Uninter. E-mail: costaadri76@gmail.com

spaces of society, becoming a tool of pedagogical assistance in the school context, enabling the included students to awaken their abilities and potentialities, effectively participating in the activities. Finally, it presents a brief reflection on the challenge of the teacher in the present day, and how he has behaved in search of a quality education and more innovative bringing the inclusion and technology into his classroom. For the construction of the work, we refer to the recommendations of Lima and Mioto (2007), regarding the methodological procedures of bibliographic research, as well as authors discussing the themes investigated in this study, such as Costa e Silva (2013), which conceptualizes the technologies, Pletsch (2009), which discusses teacher education for inclusive education, and Giroto et. al. (2012) that discusses the insertion of technologies within the context of special education.

Keyword: Inclusion. Technology. Education.

Introdução

A história da inclusão perpassa um longo cenário de luta, desrespeito ao direito de viver e ser aceito como cidadão na sociedade. Processo hoje conhecido como exclusão. Trabalhar a questão da exclusão e inclusão abrange, questões socioeconômicas e culturais e nos remete a buscar entender a legislação e considerar, a possibilidade de aplicabilidade da mesma nos diferentes espaços da sociedade. Vale ressaltar que é um processo, bastante complexa, tendo em vista a realidade vivida atualmente, que encontra diferentes percalços para compreensão e aplicabilidade dos parâmetros legais, referente à inclusão.

Adentrando no contexto escolar, verificamos uma situação de angustia e medo por parte de toda comunidade escolar, quando falamos na inclusão, ou no aluno incluso. Compreender o real significado a inclusão e aplica-la de forma responsável em sala de aula, tem sido, o calcanhar de aquiles, para muitos profissionais da educação. A luta diária de familiares e profissionais da área da educação, na busca em criar e implementar metodologia, que viabilize de fato a inserção dos alunos inclusão, tem causado uma discussão nos diferentes ambientes de ensino, e levantado algumas questões que inquietam a todos.

Como está sendo a inserção do aluno com necessidade especial em sala? Como adaptar o currículo e utilizar as novas tecnologias, de forma a contemplar a todos sem excluir nenhum aluno? A comunidade escolar está preparada tanto no que remete a questão da infraestrutura como em qualificação dos profissionais para atender de forma responsável os alunos, respeitando o que tange a lei da inclusão?

Diante desse cenário, o referido artigo embasado numa pesquisa bibliográfica busca enfatizar ainda que de forma superficial considerando a relevância do tema, como as tecnologias, podem auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais? A verificação dessas questões, traz à tona a utilização das salas de recursos e as tecnologias assistivas, considerando que muito além do processo de alfabetização desses alunos, a escola tem o compromisso de torna-los cidadãos cada vez mais emancipados.

1 História da inclusão

Recorrer à história é o melhor caminho para se entender os fatos da atualidade e em muitos casos traçar metas e perspectivas futuras. Desse modo, Terra e Freitas (2004, p 7) salientam que a história traz uma reflexão: como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las.

Diante desse contexto a educação especial vem traçando um histórico de incompreensão, lutas, conquistas e acima de tudo avaliando a compreensão de reconhecimento do outro e do direito a igualdade, hoje tão discutido e respaldado por lei.

A relação de incompreensão é abordada já na antiguidade como salienta Sêneca, citado por Moisés (1990), *o processo de sacrifício de toda a espécie viva, incluindo os homens se dava na busca de evitar a infecção dos demais, era um processo visto como natural de tirar as partes sãs das doentes.*

A realidade que permeia a história das pessoas com necessidades especiais, é envolta de um cenário de massacre, tortura, abuso e abandono, atitudes que envolviam questões sociais, econômica e religiosas. Não eram vistas como membros da sociedade, e muito menos tinham direitos básicos respeitados, eram vistos como seres anormais.

Em Roma as leis não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência, aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas pela prática do afogamento ou abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, os sobreviventes eram explorados nas cidades ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos homens ricos (BOAS, 2018, p.1).

Nota-se nesse contexto, que a pessoa deficiente, era excluída em razão da sua deficiência, associada a uma “ineficiência”, pois, não seria “produtiva” para a nobreza. Assim, nada podia ser feito, e só restava a aceitação dessa condição. Como salienta Aranha (2005), o processo de inclusão das pessoas com deficiência, no período medieval ainda, mascarava uma realidade de misticismos juntamente com crueldade, onde as pessoas eram consideradas demoníacas.

Com a queda da questão do poder das igrejas, a questão da deficiência, passou ser reconhecimento como uma questão de saúde pública respaldada pela lei. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, afirma em seu Artigo 1, que: “Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 1998).

Essa luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiências tem uma longa história, e segue construindo cada tijolo na sua longa construção, se fazer compreender e ser aceito, nos diferentes espaços. Como salienta Carvalho (2006) [...] *a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem de inclusão.*

Vivemos ainda hoje numa sociedade que tem como estereótipo, o avaliação de pessoas perfeitas ou reconhecidas como “normais”. A esse respeito é importante vermos o que nos aponta Foucault (2001) como anormal: os anormais são os que fugiam do padrão de normalidade de comportamento e de estrutura comportamental-social, o que não se enquadrava na normalidade da sociedade.

Compreender e fazer todos efetivarem a conceito da representatividade da palavra inclusão principalmente no ambiente escolar é uma luta constante.

2 A aprendizagem inclusiva

Durante toda a história, muitos filósofos estudaram em busca de um ponto para a verdadeira aprendizagem inclusiva, onde a grande incógnita era incluir aos que estavam a margem da exclusão, entre outras dificuldades para obter sucesso necessário processo, foi e continua sendo encontrar metodologias possíveis de serem compreendidas e aplicadas na teoria e pratica, obtendo resultados positivos no final.

O processo de inclusão surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns (MATURANA, 2015, p. 2).

Ainda segundo a inclusão, a Lei nº 4.024, art.88 (1961) salienta que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Ou seja, deve-se enquadrar no máximo que possível uma educação comum e geral para todos os educandos, a fim de ter educação para todos.

Complementa a declaração de Declaração de Salamanca art. 11º (1994, p. 13) que o planejamento educativo elaborado pelos governos, deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

A inclusão vem como proposta de trazer uma nova sociedade, já que dentro de uma sociedade capitalista a qual estamos, será um grande desafio para todos, não somente educadores, mas sim, de todos profissionais das diferentes áreas, entender que a inclusão é um processo e deve atender à para todos.

[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).

O grande ponto de partida para a inclusão envolve duas esferas principais da sociedade, família e escola, espaços reconhecidos como porto seguro de todos, ganhando maior ênfase quando se trata de pessoas com necessidades especiais. De acordo com Glat (1996, p.111), o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar.

A aceitação que de que todos somos diferentes, porém munidos de habilidades e potencialidades, independente de nossas limitações é o primeiro

passo para construção de uma nova metodologia de ensino, que quebra com as barreiras do ensino tradicional e abre portas para novo cenário educativo, que vê em cada aluno um potencial individual e possível de ser explorado.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Quando falamos numa escola inclusiva, estamos falando na inclusão de todos, compreender que são as diferenças e divergências e as diferenças que nos completam e constrói nosso conhecimento e desenvolvimento enquanto pessoa.

2.1 A inserção da inclusão na sala de aula

A inserção da inclusão na de aula é um tanto delicada para se entender, pelo motivo de que a cada dia estar recebendo novas informações e atualizações tanto para a docência como o docente, métodos novos para ser trabalhado, desta forma quanto mais o tempo passa mais nova fica a palavra inclusão.

A educação inclusiva em sala de aula é iniciativa que agrega conhecimento e crescimento para toda comunidade escolar, não somente para o incluso, mas sim para todos os estudantes da sala regular. Esta é a grande proposta de inclusão. Incluir a todos, não somente os que necessitam, mas sim de quem já está inserido naquele meio.

Dados do Censo escolar pelo Ministério da Educação indicam um grande aumento de matrículas de alunos com deficiência, ou seja, com a obrigatoriedade de ensino regular para pessoas com deficiência, todos os que estavam fora da escola, hoje buscam por uma inclusão dentro da sala regular de ensino. Segue abaixo, dados enviados pelo Censo Escolar da Escola Básica, do número de alunos inclusos matriculados nas escolas Regulares do Rio Grande do Sul, no ano de 2017, tendo em vista que do ano 2018 não fora publicado ainda.

Matrícula Inicial - EDUCAÇÃO ESPECIAL - RS 2017

Dependência Administrativa	Educação Especial						Total
	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	
Estadual	0	4	1.264	192	0	107	1.567
Municipal	52	64	1.109	0	0	238	1.563
Particular	171	248	4.832	57	0	5.593	10.901
Total	223	316	7.205	249	0	6.038	14.031

Fonte: MEC/INEP/DEED/COCESB - Censo Escolar da Educação Básica 2017

Nota: A Matrícula Inicial da Educação Especial corresponde ao número de alunos em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais.

Na imagem acima mostra um número que avança a cada ano o que reflete no progresso que está tendo em busca de salas de aulas regulares inclusas. Em 2014, mais de 689 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes regulares, ou seja, hoje o percentual sobre para 93% de matrículas nas escolas públicas de estudantes portadores de necessidades educacionais especiais e com isso o ministério da educação vem trazendo as escolas novos métodos de ensinar e educar todos os estudantes, não somente os “inclusos”. Ou seja, trazem e metodologia de inclusão a todos.

Assim a educação especial se constituiu como caráter indispensável para as escolas, que vem a partir de uma forma mais libertadora, ensinar aos que não tinham esperança de aprender, e principalmente de estarem cientes que teriam os mesmos direitos de uma pessoa “normal”, sem necessitar diretamente de uma educação especial.

2.2 Os desafios da docência

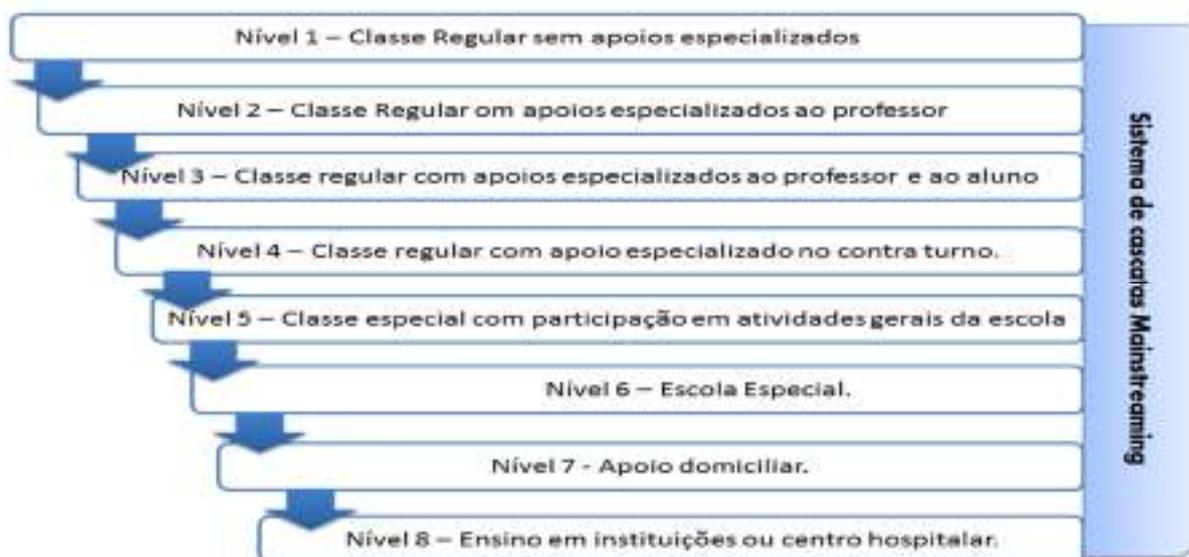
O grande desafio da docência principalmente vem da formação de professores, para os mesmos estejam realmente aptos a ter qualidade de uma boa educação. Preparar-se para ser um docente qualificado para trabalhar na educação especial, perpassa muitas vezes unicamente o que se é aprendido em cursos. A prática diária em sala faz com que o professor, passe a perceber as inúmeras especificidades encontradas entre seus alunos, e busque metodologias que venham proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

É necessário desenvolver estudos que contemplem uma visão sistêmica da inclusão, não atribuindo apenas ao professor a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas. Urgentes são ainda a elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor em sua prática cotidiana, além do refinamento dos relatórios psicopedagógicos desenvolvidos no acompanhamento dos alunos incluídos (SERRA; PAZ, 2007, p.82).

É importante salientar que o professor não está sozinho nesse processo, o aluno é responsabilidade de toda a escola, sendo assim, cabe a cada profissional que atua nesse espaço o compromisso de atender e zelar para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem de todos.

Existe uma estrutura para a organização da educação especial, criada a mais de 40 anos e que vem sendo aplicada até hoje, usando como metáfora um sistema de cascata que coloca os níveis de organização da estrutura educacional especial, conforme exemplifica a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Estrutura de organização da educação especial



Fonte: Adaptado de Ferreira e Guimarães, 2003.

Os professores devem estar cientes, da responsabilidade de elaboração e aplicabilidade das diferentes metodologias a serem trabalhados com as turmas, sabendo, os objetivos que quer alcançar, visualizando sempre o crescimento individual como um todo do seu aluno, independentemente de suas limitações.

A profissão do docente é complexa, depende de muitos fatores para dar certo, ele utiliza de muitos recursos, e muitas vezes acabam esquecendo-se de um recurso muito versátil nos dias de hoje, que veio para facilitar a aprendizagem, porém, não é notado por ser lembrado somente para alguns lazeres fora do contexto aprendizagem, à tecnologia. Utilizar dessas ferramentas, possibilita ao docente novas alternativas para desenvolver suas aulas e manter-se constantemente atualizado.

De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, na educação básica, modalidade Educação Especial, são trabalhos do docente especializado que atua neste serviço:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos

público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; [...]. (BRASIL, 2009).

Um professor como educador deve acreditar na mudança, se não acreditasse não seria educador, não faria sentido estar na frente da sala de aula se não tivesse confiança no que pode mudar e construir, seja na vida profissional ou social de seu aluno.

3 Tecnologia inclusa

Com o avanço da tecnologia atual é impossível ministrar, ensinar, educar sem aderir ao recurso que mais é utilizado hoje em dia. Para isso, a tecnologia inclusiva vem ao nosso favor para não nos confortar, mas justamente tirar-nos do conforto e auxiliar cada vez mais nossos alunos a se sentirem a cada dia mais incluídos.

Complementando com o a lei das atribuições do professor de sala de aula inclusiva, que coloca como serviço do professor trazer recursos, muitos dos quais, já disponibilizados pelo ministério da educação, são as tecnologias, que buscam diversificar o trabalho em sala. Tais recursos são utilizados no contexto educacional para favorecer a aprendizagem do aluno, seja incluso ou não, sejam

alunos com TDHA, alunos com deficiências motoras e cognitivas, tendo em vista a ajuda em sala de aula.

Diferentes possibilidades de recursos são enviados para as escolas, pelo Ministério da Educação, os quais trazem a tecnologia a tona, como aplicativos, lousas, arquivos e jogos digitais para computadores, tabletes e outros entre tantos que auxiliam na aprendizagem dos educandos, lembrando que são usados por alunos inclusos ou não, uma vez que se compreende uma grande disponibilidade disto, seria a sala de recursos multifuncionais, sob a denominação de tecnologia assistiva e importante salientar o que apresenta o Comitê de Judo Técnica.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, Comitê de Ajudas Técnicas, 2009).

A tecnologia assistiva, também como pode ser caracterizada como um local ou área que disponibiliza pesquisas e desenvolvimentos de recursos que de certa forma auxiliam e favorecem a produtividade, aumento e melhoria das habilidades do sujeito com deficiência, em suas diferentes fases da vida. Assim, permitindo esse desenvolvimento, a pessoa tem mais chances de se desenvolver melhor, se torne mais produtiva e assim mais realizada.

Esses recursos, da tecnologia assistiva, também disponibilizadas pelo Ministério da Educação para sala de recursos que estão sendo distribuídos pelas escolas, bem como materiais em braile, áudios, libras juntamente com laptops com sintetizador de voz, arquivos digitais para qualquer comunicação do aluno, entre diversos outros recursos que são disponibilizados para promover o processo do currículo.

Deste modo, consta que esta proposta de inclusão vem muito mais do que trazer a garantia de direito a todos os educandos frequentem as salas de aulas regulares de ensino, que muitos destes recursos são indispensáveis para nossos alunos, e que todos devem ter acesso, não só por terem direitos, mas sim a necessidade de poderem aprender com eles.

Todavia, com a existência de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, sabendo da sua grande expansão de seu acesso, demanda-se que tenha um ótimo acesso vindo do docente, por muitas vezes não utilizadas por falta de competência pelo professor no uso desta ferramenta. Ao nível que a tecnologia já avançou, é quase impossível pedir que um aluno não a utilize como ferramenta de estudo e pesquisa, e que por fim, deve-se destacar que todas estas ferramentas tecnológicas disponibilizadas para docentes e educandos são representadas por meios e não por fim.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (COSTA, 2010, p. 531).

As capacitações, principalmente dos professores, não devem ser privadas somente por ferramentas teces, e isso requer-se necessário que entendam e compreendam a necessidade e os princípios de uma educação tecnológica inclusiva, para que por meio deles, haja mudança e assim comece uma nova era da educação que inclui verdadeiramente.

Referências

ASSIS, Árbila Luiz Armindo, 1. Edição. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto **Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BLASCOVIA, ASSIS, Silvana, M. 3º edição Campinas, 2009.

BOAS, G. Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade. 2018. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 04. abril. 2019

BRASIL. Lei 4.024 de dezembro de 1961. TÍTULO X, Da educação de excepcionais. Diário oficial da União, poder executivo, Brasília, DF, 27/12/1961, P.11429

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básico. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção 1 p.17.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORD, 2009. 138 f. Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011.

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

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**, 1. edição – Curitiba: InterSaberes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1. ed. Biblioteca da Pesquisa.

GIROTTO, Claudia Regina Mosca. POKER, Rosimari Bortolini. OMOTE, Sadao. (Org) – Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p. Inclui Bibliografia. ISBN 978-85-7983-259-8.

Glat, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1996.

LAPLANE, A. F. **O que os dados do censo escolar relevam sobre as barreiras à inclusão?**, Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n13 p. 7-20, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br>. Acesso em: 18 abr. 19.

MATURANA, A M. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 349-358. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão. 2000.

SÊNECA. **Tratado sobre a clemência**. Int. trad e notas Moise. Petrópolis: Vozes, 1990.

SERRA, V. V. PAZ, M. **Atitudes de professores frente à inclusão educacional**: o impacto do suporte e dos valores organizacionais [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 82p

TERRA, A. FREITAS, D. **Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco**. Págs. 2-12. São Paulo. Dez/2004.

VIII

Congresso
Internacional
de Educação



Direitos
Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO

