

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Educação Inclusiva



Organizadoras
Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume

08

Ano 2021

Maria Célia da Silva Gonçalves

Bruna Guzman de Jesus

(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 08

Educação Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 08 – Educação Inclusiva, /
Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna
Guzman de – Belo Horizonte–MG: Poisson,2021

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-014-9

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Educação Inclusiva 2.Educação Especial 3. Educação
I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman.
III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

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

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: A importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado no desenvolvimento de educandos com deficiência..... 07

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Mario Marcos Lopes

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.01

Capítulo 2: A Base Nacional Comum Curricular e a educação dos surdos: Influências das TDICs na construção do currículo escolar 12

Nádia Fernanda Martins de Araújo, Thayane Nascimento Freitas, Tarcísio Welvis Gomes de Araújo, Luinaldo da Silva Soares

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.02

Capítulo 3: Investigar as concepções dos estudantes surdos do município de Ipojuca sobre o tema reciclagem e as implicações para o ensino de biologia. 19

Araceli Catieli Ferreira de Santana, Aymee Lucy Silva, Ericson Gustavo José de Santana

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.03

Capítulo 4: O ensino de Libras e as artes visuais motoras: Diálogos necessários na escola..... 29

Géssica de Sousa Macedo

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.04

Capítulo 5: Breve introdução aos transtornos infantis nas escolas 37

Emanuela Lima Camilo de Oliveira, Jane Lima Camilo de Oliveira, Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.05

Capítulo 6: Intervenção da Neuropsicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental: Uma visão docente 43

Ianne Letícia dos Santos Coelho, Aurilia de Brito Lima

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.06

Capítulo 7: Educação e inclusão de crianças com TEA no ensino de classe regular: Um mapeamento das Políticas Públicas..... 51

Fernanda Pereira da Silva, Ana Beatriz Costa de Lima, Fernanda Izabel Silva de Lima, Camila Gomes da Silva, Ana Claudia Ribeiro Tavares

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Compreendendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir da análise de um estudo de caso 56

Sidycleide Gomes de Souza Lucena, Gisleine do Nascimento Gomes Ramos, Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso, Marcia Cristina Buarque Araújo, Evellyn Patricia Santos da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.08

Capítulo 9: Perspectivas de alunos com TDAH na Educação Básica Pública Brasileira 63

Mauritânia Lima de Oliveira Costa, Luçamara Beserra Holanda da Fonseca, Sintiane Maria de Sá Lima, Aryanne Alves de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.09

Capítulo 10: CIV – Capacitação, Inclusão, Visibilidade: A realidade dos alunos com AHSD (Altas Habilidades/ Superdotação) no contexto educacional 70

Elaine de Menezes Rocha Rosa, Elizabeth de Menezes Rocha

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.10

Capítulo 11: A educação em saúde e o conhecimento de mulheres reclusas 77

Jéssica Kelly Alves Machado da Silva, Nathalya Anastacio dos Santos Silva, Dayse Carla Alves Sales Pereira, Ana Carolyn da Silva Rocha, Amuzza Aylla Pereira dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.11

Capítulo 12: Avaliação da aprendizagem na EJA: Um instrumento para a construção do conhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa de internação 82

Renildes de Melo Souza, Cynthia da Silva Anderson, Advanusia Santos Silva de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.12

Capítulo 13: Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos e sua inserção no cárcere 92

Soliani Rodrigues de Magalhães

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.13

Capítulo 14: Cidadania e autonomia – Desafios para a Educação de Jovens e Adultos: Um diálogo com Paulo Freire 99

Tatiana Rocha Cruz, Lêda Virgínia Alves Moreno

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.14



SUMÁRIO

Capítulo 15: A modalidade da Educação de Jovens e Adultos perante a questão da mulher: Um currículo que não é cor de rosa..... 107

Silvana Azevedo Bastos

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.15

Capítulo 16: Educação Escolar Indígena e a valorização da cultura: O ensino do Yaathe na preservação da identidade do povo Fulni-ô..... 115

Alaide Maria Bezerra Cavalcanti, Ana Cláudia Rocha Cavalcanti

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.16

Capítulo 17: Pedagogia da emancipação e a educação do campo..... 123

Naiara Gracia Tibola, Adolfo Ramos Lamar, Daiane Caetano Costa de Aquino, Alexandre Vanzuita, Tânia Regina Raitz, Marluse Castro Maciel

DOI: 10.36229/978-65-5866-014-9.CAP.17

Autores:..... 131

Capítulo 1

A importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado no desenvolvimento de educandos com deficiência

*Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas
Mario Marcos Lopes*

Resumo: O princípio básico da educação inclusiva deriva do direito de acesso à educação. Ele é assegurado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, mundialmente, a diversidade e a inclusão nas escolas tiveram como marco a Declaração de Salamanca, em 1994. Considerando as adaptações necessárias ao currículo escolar de educandos com necessidades especiais, objetiva-se apresentar neste trabalho, um dos instrumentos utilizados nas escolas, para realizar o atendimento educacional destes estudantes matriculados no sistema regular ou especial de ensino.

Para tanto, segundo a bibliografia pesquisada, procede-se a utilização do Plano de desenvolvimento individualizado, também conhecido como PDI. Este documento está amparado pela Legislação Federal, onde se encontra disposto na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação; Nas Diretrizes nacionais para educação especial, na educação básica publicadas pelo MEC; E no estado de Minas Gerais, pela Secretaria de estado de Educação, através da SD nº 01/2005 de 09 de abril de 2005, que traz orientações para o efetivo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, observa-se que o principal ganho advindo do uso do PDI, é o atendimento específico das dificuldades de aprendizagem de cada estudante, favorecendo desta forma sua escolarização, visto que utilizando deste documento, considera-se as competências e potencialidades de cada estudante, dentro de sua particularidade. O que permite concluir que essa estratégia se faz importante para estes estudantes, uma vez que proporciona maior igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola adaptada para todos.

Palavras-Chave: PDI, Inclusão, Plano de desenvolvimento individualizado

1. INTRODUÇÃO

O principal desafio de um professor é certamente, a difícil arte de ensinar. Para ministrar seu conteúdo, o docente deve preparar a aula, e apresentar o tema à turma; exercícios são aplicados posteriormente para fixar o aprendizado, e por último, há aplicação de uma avaliação de conhecimentos. Em caso de obtenção de no mínimo 60% de aproveitamento, o estudante é considerado apto para avançar nos anos/séries seguintes. Contudo, na educação especial, os alunos devem ser avaliados da mesma maneira?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1997) estima que em torno de 10% da população de qualquer país em tempo de paz possui algum tipo de deficiência. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais (INEP, 1999). No entanto, como constatar o ensino aprendizagem e, conseqüentemente, avaliá-los?

Portanto, o principal objetivo deste trabalho é discutir as mudanças que estão ocorrendo na educação, desde a Constituição federal de 1988, até os dias atuais, a fim de buscar a melhora contínua no ensino e avaliação dos alunos com necessidades especiais educacionais.

Para tanto, segundo a bibliografia pesquisada, procede-se a utilização do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), documento amparado por lei nacional que apresenta diretrizes e orientações para educação especial, e que podem contribuir para o efetiva inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação escolar.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, desenvolvido a partir de materiais elaborados e publicados por inúmeros autores escolhidos para ajudar na elaboração deste manuscrito para partir da questão que objetivou suscitar reflexões sobre o tema. As técnicas abordadas foram a utilização da leitura de obras de autores como Poker et al. (2013), Silva et al. (2018), Souza (2017), entre outros, as quais objetivaram encontrar as respostas e soluções para os problemas corriqueiramente observados no processo de inclusão escolar, e a importância que tem os profissionais no desenvolvimento do ensino e da avaliação dos alunos com necessidades especiais educacionais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal (CF) de 1988, traz em seu artigo 208, certa preocupação com os brasileiros portadores de necessidades especiais. Portanto, afim de cumprir os dispositivos legais, a lei descreve:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Ainda, em seu artigo 227, a CF de 1988:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos, para prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência física, sensorial ou mental;

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Observa-se que, desde 1988, a CF caracterizava em seu texto, a formalização do atendimento educacional especializado, e como o estado promoveria programas de assistência e acessibilidade devida aos portadores de necessidades especiais de todo país; preocupando assim, com uma parcela da população, que até então tinha seus direitos e espaços negados na saúde, educação e cultura do país.

Todavia, mesmo disposta na CF de 1988, foi somente em 1998, que os direitos básicos da pessoa com deficiência foram concretizados. Neste ano, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) que objetivavam concretizar as intenções educativas da CF.

Nestes parâmetros, havia a ideia de que os profissionais da educação, dispusessem de alternativas a serem desenvolvidas com os estudantes ao longo de sua escolaridade, pois segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades se torna crucial, pois estas, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus estudantes dentro da mesma sala de aula.

Portanto, através da publicação dos PCNs, o governo instituiu um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características diferenciadas; sem promover uma uniformização dos estudantes.

Posteriormente, no ano de 2001, fora publicado pelo Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, na educação básica. Seu objetivo era a necessidade, e a urgência na elaboração de normas, pelo MEC, para o efetivo atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

Ainda neste ano, também foi publicada a Lei 10.172 de 9 de janeiro, muito importante para estes estudantes, pois dispunha sobre diagnósticos, diretrizes e metas para educação de vários níveis de ensino, inclusive a da especial, disposto em seu capítulo 8. Dentre as 27 metas a serem alcançadas na educação especial, lê-se algumas:

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce para as crianças com necessidades educacionais especiais;
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício [...];
4. Dispor de salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais;
11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar;
19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

Diante do exposto, a Lei se torna imprescindível para a melhoria da qualidade de vida de estudantes com necessidades educacionais especiais. Contudo, 19 anos depois, infelizmente, observamos que nem metade das metas foram cumpridas, e que ainda há um enorme caminho a percorrer.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do PDI estar amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), ele não é um documento obrigatório a ser realizado pelos profissionais nas escolas.

Contudo, o instrumento tem um papel importante, pois visa orientar o atendimento de alunos com todo tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Seu uso, ainda coloca em prática, o artigo 208 e 227 da CF, que garante a formação, desenvolvimento e acessibilidade de estudantes de inclusão na escola. (SOUZA, 2017).

Através da Lei 13146/2015, observa-se que a construção do PDI do estudante, é importante, pois identifica os fatores que interferem no seu ensino e aprendizagem, e quais adaptações devem ser utilizadas para o seu melhor desenvolvimento escolar.

Para que seja completo, este documento, deve ser elaborado conjuntamente por especialistas de saúde, a família do estudante e funcionários da escola, pois com todos os dados adquiridos, é possível identificar: a doença/síndrome do estudante; suas necessidades diárias em sala; quais tecnologias assistivas que ele necessita; quais cuidados o estudante consegue ter consigo mesmo, e quais devem ser assessorados por um monitor; o que foi possível avançar em seu período escolar; o que precisa ser reforçado; qual o próximo passo para seu desenvolvimento escolar; quais suas habilidades, e potencialidades; como poderá ser feita adaptações na sala, no prédio, ou nas aulas práticas, por exemplo, para o melhor desenvolvimento do estudante (SEEMG, 2018)

Todas essas medidas, trazem uma avaliação processual do aluno, que não necessariamente deve ocorrer através de nota, como no ensino regular. Através do PDI, se considera quais as formas possíveis que o professor tem, para que os estudantes possam ser avaliados, considerando suas habilidades, peculiaridades, deficiências e limitações pessoais.

A utilização deste instrumento também facilita a aprendizagem do aluno, pois facilita o trabalho dos professores, demarcando do ponto ao qual o professor pode começar a desenvolver seus trabalhos no ano seguinte (POKER et al., 2013)

Segundo Silva (2018), com a utilização do PDI, o aluno se vê inserido em um processo que pode conduzir à educação inclusiva de fato, eliminando muitos dos conflitos que poderiam existir entre a família e a escola, evitando que as discussões e desentendimentos culminem ainda mais no atraso da aprendizagem da criança. Esse instrumento, se bem utilizado, pode servir como um denominador entre todos os profissionais que atendem o estudante para que se realize de fato, a inclusão da criança com necessidades especiais, requerida desde a CF, e nas leis subsequentes que tratam do mesmo assunto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido em Lei, os estudantes com deficiência têm direito a um ensino de qualidade, entretanto, para que isso ocorra, é necessário intensa participação de todos dos envolvidos no processo educativo do estudante.

O primeiro passo, é reconhecer que o aluno da educação especial, necessita de um parecer individual e que a melhor forma de fazer, é desenvolvendo o PDI. Esta ferramenta tem se mostrado efetiva na avaliação processual do aluno, considerando, quando bem identificado, todas as suas particularidades.

Confecionar o PDI não é uma tarefa simples em razão da necessidade de todo um levantamento da vida do estudante, mobilizando todos aqueles que atuam no desenvolvimento do aluno contribuindo na construção de um indivíduo efetivamente incluso no meio escolar, social e profissional.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Construção da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de out. 1988. Seção I, p.34-35. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.

[2] BRASIL. Lei 13146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Seção I, p.2-30. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

[3] BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção I, p.2-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

[4] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar. Brasília: INEP, 1999. Seção I, p.129-132. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 ago.2020.

- [5] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificación internacional de las deficiencias actividades e participacion: um manual de las dimensiones de la inhabilitacion e su funcionamiento. Genebra, editora Grafo, S.A. 1997. (Versão preliminar).
- [6] POKER, R. B. *et al.* Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Editora cultura acadêmica, 2013
- [7] SILVA, H.C. *et al.* O mediador e os desafios da inclusão escolar dos aprendentes com transtorno de espectro autista. Pernambuco: Editora realize, 2018.
- [8] SOUZA, E. M. Plano de desenvolvimento individualizado: adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência. São Paulo: Editora Educere, 2017.

Capítulo 2

A Base Nacional Comum Curricular e a educação dos surdos: Influências das TDICs na construção do currículo escolar

Nádia Fernanda Martins de Araújo

Thayane Nascimento Freitas

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo

Luinaldo da Silva Soares

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) constitui-se em uma normativa para Educação Básica, no qual foi alvo de diversas discussões entre entidades e autores sobre sua construção a exemplo de Rocha (2019), Aguiar e Dourado (2018), ANFOPE (2017). Dentre as competências contempladas no documento, as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ganham destaque ao enfatizar a questão do multiletramento e cultura digital. Diante do exposto, pautamos na seguinte problemática: Que diretrizes a BNCC apresenta que fomente possibilidades na melhoria da educação de estudantes surdos fluentes na Língua Brasileira de Sinais e usuários das TDICs? Baseado nisto este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as diretrizes que compõem o documento em relação ao uso das TDICs para auxiliar os estudantes Surdos. No percurso metodológico adotamos a abordagem qualitativa, considerando (Creswel, 2007), quanto ao procedimento técnico é de caráter bibliográfico e documental (Lakatos e Marconi, 2003). Na leitura do documento da BNCC percebemos que existem competências gerais e específicas que priorizam o fomento de práticas de linguagem e a cultura digital, mas que pouco dialoga e/ou detalha diretrizes sobre a especificidade linguística e cultural do surdo.

Palavras-chave: Estudante Surdo, TDICs, BNCC, Softwares Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento lançado em 2018 para servir como uma nova diretriz na Educação Básica, contemplando as necessidades da sociedade e como também a imersão aos meios tecnológicos daqueles que fazem a escola: professores, estudantes, gestores e demais funcionários. Desde sua vigência, houve publicações e estudos a exemplo da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação ANFOPE (2017), Rocha (2019), Aguiar e Dourado (2018) que elencam problemáticas quanto à construção ideológica e execução.

Pautado em dez competências gerais que devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio para a garantia do que foi definido como aprendizagens essenciais, a vigência da BNCC nas escolas ocorre desde a sua divulgação da versão final em 2018, sendo de responsabilidade de cada ente federativo a incorporação e implementação do currículo e de abordagens temáticas que ocasionam transformações na sociedade em diferentes escalas (local, regional e global).

Dentre as competências almejadas no documento focaremos no que se refere às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), alinhando a perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente aos dos estudantes Surdos. Percebemos a relevância de abordar o impacto da vigência da Base para esse público alvo que está presente nas escolas regulares, como também conectado no ambiente digital.

Buscaremos nesse espaço fomentar uma discussão teórica referindo-se às orientações expressas no documento normativo, sendo nosso objetivo geral refletir sobre as diretrizes que compõem a BNCC em relação ao uso das TDICs considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, como objetivos específicos: Descrever a legislação vigente que assegura a educação do povo surdo na escola regular; Relatar alguns softwares educativos desenvolvidos como possibilidades de TDICs para o ensino-aprendizagem do estudante Surdo; e Discutir sobre as competências da BNCC que abordam sobre tecnologias, cultura digital e práticas de linguagem.

Por se caracterizar em uma pesquisa bibliográfica o percurso metodológico consistiu em uma pesquisa sistematizada de documentos, dentre eles a BNCC, as legislações vigentes sobre a educação dos Surdos e softwares educativos. A partir disso, realizamos uma leitura analítica buscando os elementos necessários para o alcance dos objetivos almejados, por isso essa pesquisa se caracteriza por ser do tipo descritiva e exploratória.

Acreditamos que essa produção poderá fomentar em novos estudos referentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva considerando a BNCC e as TDICs e mostrar as possibilidades de uso desses softwares como estratégias pedagógicas que são dinâmicas e atraentes. Por fim, entendemos que a Base Nacional Comum não contempla claramente a especificidades linguísticas voltadas para estudantes Surdos, que incluam esses sujeitos de forma plena.

2. METODOLOGIA

O estudo sobre Educação de Surdos e uso de TDICs, se constitui em uma pesquisa de caráter qualitativo, pois essa abordagem conforme Creswel, (2007) inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, faz uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico.

E quanto aos procedimentos técnicos, realizamos um levantamento de dados do tipo bibliográfica e documental seguindo a perspectiva de Lakatos e Marconi (2003). A primeira tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (ibid p.183). Foi realizado uma pesquisa de literatura na área da Educação do Surdo, baseamos a discussão do aporte teórico em Strobel (2009), Skliar (1998), Quadros (2004), Sá (2011), dentro outros, para explicar quem é o Surdo, a Comunidade Surda e suas especificidades educacionais.

Em relação à pesquisa documental, que consiste na busca de “fontes primárias” (ibid, p. 174) investigamos o arquivo normativo da BNCC, (BRASIL, 2018) atentando-se as competências gerais e específicas, as legislações relacionadas ao Surdo e, aos sites vinculados a temáticas da tecnologia educação para buscar dados referente aos tipos de softwares utilizados para inclusão de estudantes Surdos, almejando

evidenciar as criações tecnológicas realizadas no contexto educacional, proporcionando subsídios para confrontar os pontos descritos na Base Nacional Comum Curricular.

2.1. OS ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

O início do século XXI foi significativo para a Comunidade Surda¹ brasileira no que se refere à garantia de direitos sociais, políticos e educacionais. Com a vigência de leis (Lei nº 10.436/02; Lei nº 12.319/10; e Lei nº 13.146/15) e decreto (nº 5.626/05) referentes a Libras- Língua Brasileira de Sinais torna-se reconhecida no país, possibilitando visibilidade deste grupo minoritário, ocasionando atenção governamental a questões da acessibilidade, saúde e educação.

Com a garantia de intérpretes de Libras, criação de escolas e/ou classes bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) e o Atendimento Educacional Especializado, refletiu no aumento do número de estudantes Surdos matriculados em escolas regulares, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Comparando os anos de 2006 (data que em que esses direitos citados são exigidos por meio legal) e 2019, último ano em que foi liberado estas informações estatísticas, a crescente passa da margem de 400%².

A presença do estudante Surdo em uma sala de aula regular acarretou em novos desafios para o professor e demais colegas de turma, dentre elas, podemos destacar inicialmente que, este sujeito utiliza outro sistema linguístico de comunicação, distinto da maioria, uma Língua de Sinais que, consecutivamente, faz com que a forma de expressão e de interação seja também diferente de forma visual.

Devemos considerar que existem muitos professores que durante sua formação inicial não tiveram contato com disciplinas que abordassem a Educação Especial e a Libras, algo que só passou a ser exigido nas instituições de Ensino Superior no final de 2005, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/05. O reflexo disso na educação para o Surdo poderá ser aulas com pouca acessibilidade e crenças sobre sua incapacidade cognitiva de acompanhar o conteúdo, devido o desconhecimento da sua necessidade educacional pelo professor.

Nesse sentido, Gesser (2009) apresenta a existência de várias crenças relacionadas ao Surdo, e que muitas dessas são alimentadas pelo senso comum, pautadas na sua incapacidade, da não autonomia, da língua utilizada por ele ser uma combinação de gestos e mímicas. Skliar (1998, p. 12-13) ainda reforça que muitos “são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade”, o autor refere-se ao que considerou de ouvintismo, que se baseia na valorização da cultura daquele que ouve, na sua percepção a educação sobre ele sempre esteve direcionado em um contexto de normatização social.

Agora inserido em uma escola regular, o estudante Surdo lida com maior frequência com questões linguísticas em relação à Língua Portuguesa, considerando que essa é a língua de instrução usada pela escola. Sá (2011) afirma que mais 95% dos Surdos nascem em famílias ouvintes que geralmente não dominam a Língua de Sinais, o que significa que no ambiente familiar a chance de haver o desenvolvimento da linguagem pelo Surdo é escasso, devido o input linguístico ser diferente entre os sujeitos que estão em seu contexto social.

A criança Surda caso não tenha resquícios auditivos suficientes para ouvir claramente o que os pais dizem, não conseguem desenvolver uma língua. Strobel (2009) reforça que é comum os Surdos desenvolverem uma linguagem caseira gestual no ambiente doméstico.

A possibilidade de o Surdo iniciar sua vida escolar e não ter fluência em nenhuma língua é significativa, conseqüentemente isso ocasiona atrasos no rendimento escolar, já que ele estará em desvantagem por não saber a sua língua natural e nem a utiliza no ambiente de ensino.

Muitos Surdos ao ingressar na escola regular também não tiveram acesso a Libras a priori e, às vezes, o primeiro contato com a língua é através do intérprete, sendo a sua referência e principal elo comunicativo. O início da trajetória escolástica do Surdo é permeado por desafios, que precisam ser discutidos para que

¹ Espaços de interação linguístico e cultural, formados por surdos e ouvintes usuários, prioritariamente, da Libras (COUTO, 2005).

² Nos dados do INEP (2006) houve cerca de 12.310 matrículas de estudantes com perda auditiva, incluindo surdez leve a profunda e surdos-cegos, em 2019 a somatória de matrículas é de aproximadamente 56.875. Ao construir essa estatística, o órgão evidencia que o mesmo estudante pode ter mais de uma deficiência resultando em mais de uma inscrição.

fomentem em um processo inclusivo que oportunize o acesso ao conhecimento de forma equivalente em comparação aos estudantes.

2.2. SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES SURDOS

O acesso à educação é um direito de todos garantido na Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu Art. 205 que afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), e mesmo com tal garantia, o acesso e permanência do Surdo no ambiente escolar ainda não é satisfatória.

O desafio se inicia na falta de professores que compreendam as particularidades do estudante Surdo. Na Lei nº 9.394/96 - LDBEN em seu Art. 59 inciso III que cita “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, este inciso trata sobre ter professores capacitados no atendimento ao estudante com surdez ou que no mínimo, este utilize recursos que favoreçam sua inclusão escolar, respeitando suas peculiaridades linguísticas.

O Surdo baseia sua formação social, a partir de experiência visual-motora, assim sendo, ele participa melhor utilizando a Língua Brasileira de Sinais - Libras e com uso de TDICs que valorizem o campo semiótico, e assim, respeitando suas características que levam em consideração o visual-motor (QUADROS, 2004).

Na Educação Básica brasileira, as escolas devem seguir a normativa de Base Nacional Comum Curricular – BNCC que traz em seu texto competências e habilidades para diferentes áreas educacionais e séries. Uma das competências gerais para a Educação Básica, contempla:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018. p. 9)

O documento valoriza nessa competência, o uso de tecnologias para fomentar uma educação mais reflexiva e crítica, corroborando com a Constituição Federal (1988), em seu artigo 205 que trata sobre o pleno desenvolvimento do estudante, e que inclui também os estudantes Surdos, precisamos considerar que o mesmo possui direitos que devem valer em todo âmbito educacional assegurado por legislações.

Quanto aos desafios do uso das TDICs, o primeiro refere-se há uma estrutura física precária que oferece a esses alunos o acesso necessário a uma educação com tecnologia e com ferramentas que auxiliem em uma melhor avaliação educacional e inclusão do estudante Surdo, segundo se pode apontar para formação necessária que o docente precisa para atuar com a tecnologia e com os recursos visuais/linguísticos que se fazem necessário, pois na maioria das vezes os professores até sabem manusear equipamentos eletrônicos porém, em uso pessoal e não pedagógico, que requer um planejamento mais formal, e que atenda a todos os tipos de estudantes, buscando uma inclusão e aproveitamento dessas ferramentas, além do que o estudante Surdo, tem suas especificidades educacionais que vão além de uma adaptação visual, e inclui uma língua de sinais.

De qualquer modo, os docentes devem contemplar as singularidades da surdez em atividades que valorizem a cultura surda, sua identidade e língua, e que, com as TDICs esses desafios podem ser amenizados, com uso de softwares em Libras, materiais tecnológicos que valorizem o visual e respeite sua cultura, sendo ainda fundamentais os recursos humanos e o uso articulado da tecnologia com outras ferramentas de estudo.

Nas escolas onde a informatização educacional é utilizada, o uso de softwares educativos tem efeitos positivos na compreensão dos conteúdos escolares, auxiliando os estudantes, principalmente os que possuem algum tipo de necessidade especial. Destacamos nesse artigo apenas softwares utilizados na educação de estudantes surdos, através da análise de um quadro adaptado, que é resultado de uma pesquisa sistêmica sobre softwares para Surdos:

Artigo	Aplicativo / Software	Objetivo da tecnologia	Classificação	Conteúdo multimídia utilizado	Plataforma Utilizada
Colling e Boscarioni (2014)	Rybená, Hand Talk e ProDeaf	Tradução	Tradutor Português-LIBRAS	Avatar 2D e 3D	Plataforma Móvel e Desktop (Web)
Cozende y, Pessanha e Costa (2013)	Vídeos didáticos para o ensino bilíngue de Física	Ensino de conceitos de Física por meio de vídeos bilíngues	Ensino disciplinar a partir de vídeos bilíngues	Vídeos	
Nazareth, Alencar e Netto (2014)	ELRA	Propor o ensino-aprendizagem do alfabeto em LIBRAS.	Ambiente de aprendizagem.	Modelagem 3D + Realidade Aumentada	Desktop (Web)
Nobre <i>et al.</i> (2011)	WikiLIBRAS	Ensino de LIBRAS	Dicionário multimídia	Avatar 3D	Desktop (WEB)

Adaptado de Rocha, Lima e Queiroz (2018)

Os recursos informatizados usados na escola, através do uso do computador, precisam de um sistema operacional para funcionar, que são os Hardware (parte física do equipamento) e os softwares (parte lógica, como programas, jogos e etc.), aqui iremos analisar na tabela acima alguns softwares utilizados para auxiliar a inclusão de estudantes Surdos, em que podemos observar que alguns podem ser utilizados em plataformas móveis ou desktop (executado em computadores ou em rede), demonstrando a facilidade de obter esse tipo de programa. Quanto à finalidade desses softwares, alguns são utilizados para melhorar o ensino aprendido, tradução/ interpretação, ensino de sinais específicos de algumas disciplinas como física, vídeos traduzindo conteúdos específicos, que podem complementar o entendimento diário desses alunos, principalmente se recursos humanos não forem possíveis como um profissional tradutor/ intérprete de Libras.

Os softwares compõem um recurso atrativo para todos os tipos de estudantes como uma metodologia de ensino de desenho universal para aprendizagem – DUA³, que busca elaborar um planejamento estratégico, didático e prático que envolva a todos da sala de aula, promovendo uma maior inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, e habituando os docentes com planejamentos mais ricos, diversificados e utilizando TDICs.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme citado anteriormente a BNCC entrou em vigência em 2018, no qual foram definidas dez competências gerais, dissolvidas em competências específicas para cada área de conhecimento partindo no desenvolvimento de habilidades para assegurar essas aprendizagens. No próprio documento encontra-se a seguinte contribuição:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p.8)

Diversas associações como a ANFOPE (2017) e Aguiar e Dourado (2018) demonstraram ter opiniões contrárias ao manejo curricular que o documento se caracteriza, pois, a BNCC em suas concepções alimenta o engessamento da ação e formação pedagógica e limita a aprendizagem do estudante ao desenvolvimento econômico. Além de estimular a homogeneização das escolas, parcerias com instituições internacionais e incentivar ainda mais as avaliações em larga escala. Mesmo com críticas a BNCC já estar sendo inserido nos livros didáticos e começa a ser utilizado pelos professores da Educação Básica.

³ De acordo com Nunes e Madureira (2015, p.132) a DUA “corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domings, Crevecoeur & Rabate, 2014; Rapp, 2014)”

No capítulo referente à introdução da BNCC estar a listagem das dez competências gerais para a educação básica, a quarta competência aborda a utilização de diferentes linguagens, dentre elas, estão visual-motora sendo citada a Libras e a digital fazendo uma alusão às tecnologias. No item seguinte, tem como meta a utilização crítica da TDICs em práticas sociais e escolares.

Consideramos que maioria dos estudantes Surdos que estão inseridos na escola regular tem o primeiro contato com a Libras nesse ambiente, como também uma proximidade funcional maior com alguma tecnologia digital, seja por meio de acesso de um recurso da própria instituição, ou através dos colegas de turmas.

Dito isso, buscamos no documento da BNCC encontrar aspectos além dos descritos nas metas que contemple TDICs e o estudante Surdo. No capítulo referente ao ensino fundamental, item sobre a Língua Portuguesa ao abordar sobre as novas práticas de linguagem colocam que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p.68), o que significa que os meios digitais poderão estar incluídos em práticas de ensino na escola.

Há a valorização pelo desenvolvimento dos letramentos, enfatizando os digitais envolvendo a hipermídia. Na leitura das competências específicas da Língua Portuguesa, identificamos o destaque nesse item diretamente e indiretamente em duas competências, a de número cinco que refere ao estilo e variedade da linguagem e a de número dez que aborda sobre a mobilização de práticas que englobam a cultura digital.

Acredita-se que as gerações que irão ingressar na escola estarão cada vez mais interligados a cultura digital, por isso torna-se imprescindível que esse componente faça parte do ensino, e os softwares educativos torna-se um recurso interessante pois, desempenham esse papel lúdico, prático e atrativo que a nova geração de estudantes serão contemplados, incluindo também os Surdos.

Retornando a questão do Surdo, sendo ele, estudante, usuário ou conhecedor de uma língua distinta da escola - a Libras, como seria a inclusão desse sujeito no compartilhamento recursos e até atividades que tenham o caráter digital? Mesmo reconhecendo a diversidades de línguas usadas no Brasil (as línguas indígenas, criolas, afro-brasileiras), e citando a lei que regulamenta a Língua de Sinais, ainda aparenta ser escasso o direcionamento para indivíduos com essa especificidade, então, ainda precisamos de uma comunidade escolar mais digital, que conheça as funcionalidades da tecnologia na educação, usando os recursos informatizados disponíveis nas escolas, com uso de softwares específicos que conseqüentemente diminuirão as dificuldades de aprendizagem dos estudos Surdos.

Mesmo sendo uma Base, há a necessidade de buscar por outros documentos ou legislações, exemplo a PNEEPEI⁴ (2008) e LBI⁵ (2015) para que os entes federativos talvez possam construir currículos que contemplem estudantes com deficiência em totalidade, neste caso o Surdo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos fomentar um diálogo sobre a educação dos Surdos e as TDICs considerando o teor documental da BNCC, investigando de que forma a Base contempla esse grupo minoritário, a Língua de Sinais e suas manifestações culturais. Pois entendemos que por fazer parte da escola regular e por ter um conjunto de legislações favoráveis, o estudante Surdo tem o direito de ser respeitado linguisticamente e ter acessibilidade no ensino.

Abordamos sobre as TDICs, especificamente sobre os softwares educacionais visto que as novas gerações estão cada vez mais imersas na cultura digital e consecutivamente mais presente no contexto escolar. Na análise das competências descritas na BNCC percebemos que há uma valorização em atividades que contemplem o multiletramento, com abrangência no letramento digital e hipermídia.

O documento enfatiza tanto em competências gerais como em competências específicas o desenvolvimento destas habilidades. Por mais que cite sobre a diversidade linguística e importância de ser discutida no contexto escolar, não apresenta pelo menos nos objetivos os direcionamentos que incluam significativamente estudantes com deficiência, em questão o Surdo. Vale reportar que muitas críticas positivas e negativas acerca da BNCC ainda são nutridas no meio acadêmico gerando debates importantes na exequibilidade curricular.

⁴ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁵ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

REFERÊNCIAS

- [1] ANFOPE. Ao CNE - Posição da ANFOPE sobre a BNCC. (2017) Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf>
- [2] AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- [3] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988, Seção 1, p. 1-32. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.
- [4] ____ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.
- [5] ____ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.
- [6] ____ Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 2010. Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.
- [7] ____ Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p.2-11. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.
- [8] ____ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 de set. de 2020.
- [9] COUTO, Hildo Honório do. Sobre o conceito de Comunidade Surda. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276450309_Sobre_o_conceito_de_Comunidade_Surda. Acesso em: 28.08.2020.
- [10] CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [11] GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2010.
- [12] GODOY. Arlinda.S. Introduzindo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In: Revista administração de empresas. v.5, 2006
- [13] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2006. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso: 20 de maio de 2020.
- [14] ____ Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso: 20 de maio de 2020.
- [15] LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
- [16] NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Invest. Práticas. vol.5 nº2. Lisboa: 2015, p. 126-143
- [17] QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004
- [18] ROCHA, Paul Symon Ribeiro; LIMA, Rommel Wladimir de; QUEIROZ, Paulo Gabriel G.. Tecnologias para o Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação – Rbie, Brasília, v. 26, n. 3, p. 42-60, 19 set. 2018.
- [19] SÁ, Nídia de Capítulo I: Escolas e Classes de Surdos: opção político-pedagógica legítima. IN: SÁ, Nídia de (org). Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17- 62.
- [20] SKLIAR, Carlos. Cap. 1:Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: ____ A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. P. 7-32.
- [21] STROBEL, Karin. Capítulo 4: Os artefatos culturais do povo surdo. IN: ____ As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Capítulo 3

Investigar as concepções dos estudantes surdos do município de Ipojuca sobre o tema reciclagem e as implicações para o ensino de biologia

Araceli Catieli Ferreira de Santana

Aymee Lucy Silva

Ericson Gustavo José de Santana

Resumo: O problema de pesquisa visa investigar as concepções dos estudantes surdos do município de Ipojuca sobre o tema reciclagem e as implicações para o ensino de biologia. Para tal, foi necessário estudar a localidade em que o estudante se encontra para melhor entender os fatores sociais e culturais, também a fidelidade do intérprete de Libras para melhor desenvolvimento do estudante e o mais importante, como o professor de biologia conduz essa sala de aula com os alunos surdos inclusos e qual método que o professor usa para avaliar o aluno sobre o tema sugerido. Para contextualização deste trabalho foram utilizados estudos bibliográficos e para coleta de dados, pesquisa de campo, caracterizando assim a nossa pesquisa como qualitativa. Os resultados nos mostram que a qualificação de profissionais faz toda diferença quando se trata da inclusão satisfatória do aluno surdo.

Palavras-chave: Reciclagem, Inclusão, Sustentabilidade, Surdo.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão foi um longo caminho percorrido, com quebras de paradigmas e a constituição de direitos das pessoas com deficiências. Neste trabalho estudaremos o ensino de biologia na perspectiva da educação inclusiva, que nos dará maior entendimento do que acontece atualmente nesse ensino. Veremos que as dificuldades sempre existiram, mas nunca fomos tão inclusivos como nos dias atuais, embora tem muito a fazer. Para efetivar está prática de inclusão dentro do estudo de biologia voltado para reciclagem, o primeiro passo é não excluir ou segregar pessoas com necessidades especiais. A legislação acompanhou este processo na garantia de vida e qualidade para as pessoas surdas que foi efetivada com a Lei 10.436 de 2002 reconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a língua oficial da comunidade surda no país.

O professor de Biologia, Mantoan (2003) diz que é de sua competência estar e se sentir preparado para a convivência de alunos com deficientes, buscando nessa classe complexa todas as potencialidades subjetivas a cada aluno, proporcionando crescimento, respeito, aprendizado e novos pontos de vista, dando a eles o direito de ser um sujeito crítico.

Neste contexto é importante analisar como os professores de Biologia compreendem o ensino de ciências na educação inclusiva e quais são os conhecimentos e experiências que possuem sobre o ensino da reciclagem para os alunos surdos. A reciclagem aparece como umas das soluções mais viáveis ecologicamente para a resolução dos problemas pertinente ao lixo, também pode ser vista como a melhor solução para a diminuição da poluição do ar e da água, por isso a importância que todos os alunos compreendam e façam bom uso do conhecimento adquirido para impactar de forma positiva o meio ambiente.

Estes questionamentos levaram ao desenvolvimento do presente estudo, com o objetivo geral investigar as concepções dos estudantes surdos no município de Ipojuca sobre o tema reciclagem e as implicações para o ensino de biologia e os objetivos específicos analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos frente a compreensão do conceito de reciclagem, analisar como os professores de Biologia compreendem o ensino da reciclagem na educação inclusiva e quais são os conhecimentos e experiências que possuem sobre o ensino da reciclagem para os alunos surdos.

Em suma, esse trabalho nos oferece uma nova possibilidade de compreender cada indivíduo surdo, com as suas particularidades e limitações. Quem sabe assim, com esse entendimento começamos uma nova construção de um ensino da disciplina de biologia, que conheça, aprenda e conviva de forma mais humana e sensível, fazendo que todos os alunos se sintam bem confortáveis, de forma igualitária, na vivência em comum.

2. METODOLOGIA

Nesse projeto foi elaborado usando como instrumento de investigação científica uma entrevista que é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca extrair informes contidos na vivência dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez para recolher as informações necessárias foram realizadas observações em sala de aula e perguntas aos professores e alunos surdos, através de um questionário, sobre a didática, métodos de ensino e as diferenças metodológicas utilizadas a partir da existência de alunos surdos inclusos em sala de ouvinte e o que achavam da metodologia. Nesse sentido, a utilização de entrevistas é relevante por gerar ricas contribuições à pesquisa. Vale ressaltar que o grupo educacional e os educandos autorizaram a realização da mesma. O questionário, antes de ser aplicado aos professores, passou pela Coordenação Pedagógica para concordância sobre o conteúdo. O período que compreendeu a aplicação do instrumento de pesquisa, as entrevistas com os profissionais ocorreram entre os meses de novembro a dezembro do ano de 2019. Durante este período foram assistidas algumas aulas e nesse processo sempre esteve presente o intérprete, como principal mecanismo de ligação entre professor e aluno surdo.

Através de um formulário de perguntas, foram realizadas entrevistas com 30 professores de escolas municipais e estaduais do município de Ipojuca, sendo 17 professores de ciências e 13 professores de biologia, com idade entre 20 e 41 anos, onde a maioria possui tempo de profissão superior a 5 anos. A amostra dos alunos surdos do município de Ipojuca, 15 estudantes, atuante nas escolas, entre o 6º ano do ensino fundamental I e 3º ano do ensino médio, com idade entre 12 e 30 anos.

O projeto foi realizado na escola estadual Domingos de Albuquerque, com o tema “Aprendendo na prática sobre reciclagem”, com alunos surdos do terceiro ano do ensino médio. Nesse artigo, optou-se pela reciclagem de garrafa pet, onde se transforma o lixo em matéria prima. Durante o processo de reciclagem os alunos já demonstravam entusiasmo ao ver sua matéria-prima tomando forma, se transformando em artesanato e dignas de serem expostas para apreciação do restante das turmas.

Os encontros foram divididos em três momentos:

No primeiro momento a classe foi levada à sala de aula e foi-lhes explicado através de slides, no PowerPoint, com diversas imagens sobre o que é reciclagem e a coleta seletiva. Depois foram abertas as discussões sobre o meio ambiente e a necessidade de preservá-lo, enfatizando o uso de reciclagem de garrafas PET como matéria prima, salientando a reflexão sobre o tempo que as garrafas pets levam para se decompor no meio ambiente, o que causa acúmulo de lixo no planeta. Depois, foram levados para a quadra da escola, onde em pequenos grupos, sob a orientação do professor, se organizaram para cortar as garrafas PET trazidas pelos próprios estudantes.

No processo da reciclagem, foi explicado que seriam utilizadas tesoura e as garrafas PET, onde foram confeccionados, na ocasião, recipientes para colocar plantas, estimulando nos participantes o desenvolvimento da criatividade, já que cada um teve autonomia para decorar os seus artesanatos da maneira desejada.

Como forma de incentivo, as atividades tiveram exposição no pátio da escola, o que causou muita satisfação por partes dos participantes e todos se sentiram motivados a continuar com este trabalho também na vida pessoal ao perceberem que a capacidade que cada um tem de transformar o “lixo” em objetos úteis e ao mesmo tempo ajudar o meio ambiente.

Foram utilizados materiais adaptados como imagens e/ou slides em língua de sinais e atividades práticas associadas aos métodos convencionais para promover ao aluno surdo acessibilidade aos conteúdos e potencializar o seu aprendizado. Foi possível perceber o quanto os alunos surdos compreenderam tanto os slides quanto a aula prática sobre reciclagem.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Ipojuca é um município brasileiro do estado de Pernambuco, região nordeste do país, localizado na região metropolitana da capital, Recife. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ipojuca possui uma área territorial de 527.107 quilômetros quadrados.

Aproximadamente 74,06 % da população ipojucana vive no perímetro urbano, segundo dados do IBGE, tendo como referência o ano de 2009. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) municipal foi de 0,619, considerado médio e abaixo da média estadual, ocupando o 44º colocação no comparativo entre os municípios pernambucanos.

O Município de Ipojuca integra a Região Metropolitana de Recife (RMR) e faz parte da Microrregião de Suape. Tem como limites, ao norte, o município do Cabo de Santo Agostinho, ao sul, o município de Sirinhaém, ao leste, o Oceano Atlântico e, ao oeste, o município de Escada. Possui uma população total de 80.637 habitantes (IBGE, 2010). Ipojuca sofre grande influência da monocultura da cana-de-açúcar e da produção do açúcar, que constituíram a base da ocupação territorial e da estrutura econômica do município. Papel importante foi representado pelo porto fluvial, localizado no fundo de um estuário, por onde era feito o escoamento do açúcar produzido. Nos últimos anos, o crescimento econômico no município se intensificou e chamou atenção não apenas da região, mas de todo o território nacional, pois por alguns anos o PIB (Produto Interno Bruto) municipal esteve equiparado ao PIB nacional. Este momento esteve relacionado às ações de desenvolvimento na região, especialmente as relacionadas a ampliação das atividades do Sistema do Complexo Industrial de Suape, com destaque para a implantação da Refinaria General José Ignácio Abreu e Lima, que teve início em 2005. Contudo, este crescimento econômico contrasta com os indicadores sociais, pode-se citar como exemplo que em 2010, Ipojuca era o 43º município do Estado de Pernambuco em relação ao Índice Municipal de Desenvolvimento Humano (IDHM), equivalente a 0,619.

Segundo números do Censo Escolar de 2017, quase 40 alunos com surdez estão matriculados na rede municipal. No entanto, poucos dominam a língua brasileira de sinais. Esses alunos chegam na maioria das vezes nas escolas estaduais sem o português escrito, como emenda à lei 10.436/ 2002 e o decreto 5626/ 2005 que expõe no seu 1º art. Que é reconhecida por meio legal a língua brasileira de sinais como a língua oficial da comunidade surda no Brasil, mas que diz no parágrafo único que a Libras não pode substituir o português escrito.

3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO SURDO

A Educação Inclusiva consiste no processo de inclusão de pessoas com deficiências ou com dificuldades na aprendizagem na rede comum de ensino, busca tornar viável para todas as pessoas uma educação de qualidade, para que sejam vistas de forma igualitária, respeitando suas limitações (BRASIL, 2008).

A Inclusão nas escolas é um trabalho planejado de forma coletiva, mas deve ser realizado de forma singular por cada profissional que compõe tal instituição. A escola inclusiva merece destaque em relação às demais, tendo como objetivo fazer com que esses jovens atinjam o seu potencial máximo de aprendizagem.

A autora Lacerda (2006) descreve que as questões sobre as dificuldades encontradas para inclusão do aluno sur/do são bem conhecidas e que existe leis que orientam as ações para o entendimento as pessoas surdas. Porém, esses conhecimentos não são suficientes para proporcionar a inclusão de fato. É necessário ter profissionais capacitados, adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros aspectos.

De acordo com Frias (2010) a inclusão dos alunos surdos devem contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologia adequada e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalho que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos.

Baseada na citação supracitada é importante a inclusão efetiva e não de aparência, os profissionais das disciplinas específicas nem sempre recebem orientações de como tratar e ensinar esse aluno, ficando para os profissionais de apoio a responsabilidade de incluir o estudante, contribuindo de uma forma direta para melhor desenvolvimento do aluno.

3.2. ESTUDO SOBRE RECICLAGEM

Para a realização de um estudo acerca do lixo, que é um dos maiores problemas ambientais em âmbito mundial, é preciso compreender o seu significado. Segundo Ribeiro (2020) O lixo corresponde a todos os resíduos gerados pelas atividades humanas que é considerado sem utilidade e que entrou em desuso. O lixo pode ser encontrado no estado líquido, sólido e gasoso.

Já a reciclagem é processo de transformação dos resíduos, que utiliza a técnica de beneficiamento para o reprocessamento de matérias primas para a fabricação de novos produtos, ou seja, significa submeter um ou mais objetos ao processo que irá transforma-los em novos produtos.

A Coleta Seletiva, hoje em dia, é uma maneira ecologicamente recomendada às populações, visto que sua função é reciclar a quantidade excessiva de material descartado pelo homem.

Para tanto, há os postos de reciclagem (que dentre outras coisas recebem, por exemplo, óleo usado); bem como a separação de resíduos distintos, dispostos em lixeiras coloridas, onde cada cor significa um tipo de produto a ser descartado.

Cores das lixeiras da coleta seletiva;

3.3. ILUSTRAÇÃO



Segundo a resolução do conselho nacional do meio ambiente (Conama) existem dez cores de lixeira para cada tipo de resíduo.

1. Tabela

Azul	Papel / Papelão
Vermelho	Plástico
Verde	Vidro
Amarelo	Metal
Preto	Madeira
Laranja	Resíduos Perigosos
Branco	Resíduos de Hospitais e Serviços de Saúde.
Roxo	Radioativos
Marrom	Orgânico
Cinza	Não Reciclável ou Cujo a Separação não é possível.

Depois que separamos o lixo, passam os caminhões para a coleta. Esses caminhões transportam a coleta até o lugar onde várias pessoas trabalham para fazer a separação dos resíduos. As pessoas são divididas em grupos onde cada grupo manipula retira os resíduos de um tipo de material: vidros, plástico, metal, papel e assim por diante. Após a retirada dos resíduos o material vai para a indústria de reciclagem.

O papel, quando chega na indústria, será todo picado e levado para uma máquina que mistura o papel, transformando-o em uma massa, assim, consequentemente consegue-se fazer um papel novo.

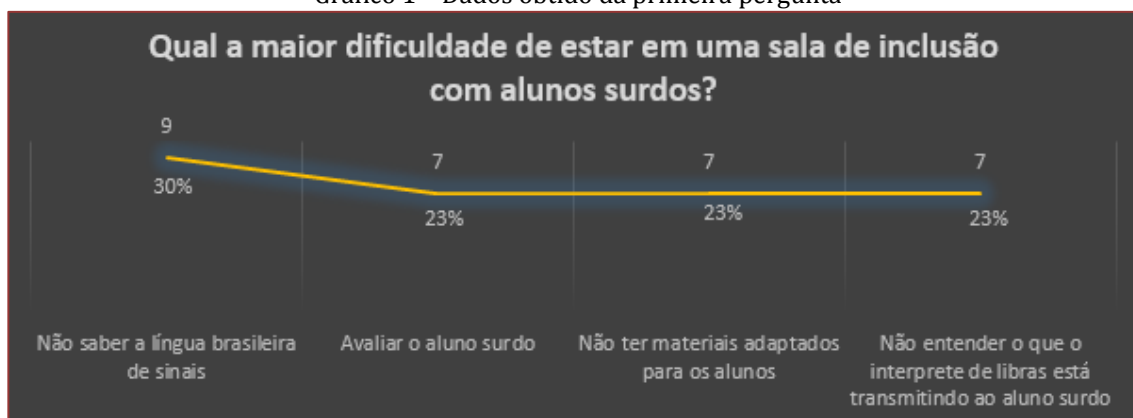
O mais importante é a sustentabilidade ambiental que temos através da reciclagem, para que as pessoas estejam em harmonia com o meio ambiente e obtenham melhoria na qualidade de vida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. ANÁLISE PROFESSORES

O primeiro gráfico apresenta um déficit de inclusão do aluno surdo em sala de aula, pois todas as alternativas são consideradas necessárias para um bom desempenho do aluno e professor.

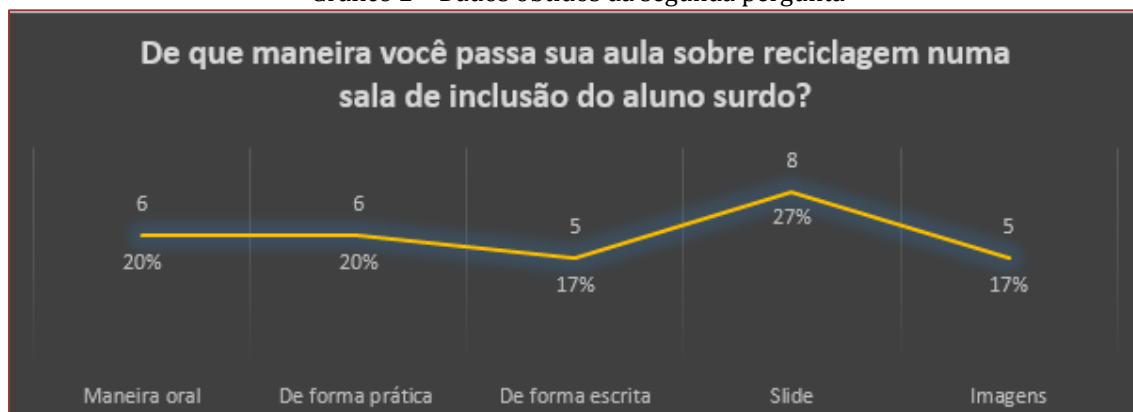
Gráfico 1 – Dados obtido da primeira pergunta



Em relação a pergunta do gráfico 1, vale salientar a opinião da professora do município de Ipojuca sobre a avaliação do aluno surdo: “A maior dificuldade é não ter formação de qualidade para de fato efetivar a inclusão. Não é só a questão de o professor saber ou não saber Libras, haja visto é obrigatória essa disciplina nos cursos de graduação, mas isso não é suficiente. Existem outros aspectos do fazer pedagógico que não são explorados na formação inicial e continuada do professor, exemplos: metodologias de ensino e a avaliação nas perspectivas de inclusão. Fica tudo na teoria e esse é o principal problema. Sem contar todos os outros problemas do "falta de tudo" na rede pública de ensino, falta de estrutura física, falta de material e superlotação das salas de aula”.

O gráfico 2 mostra que, apesar do uso de métodos atraentes na ministração do conteúdo (como imagens, slides e prática), as formas oral e escrita são muito utilizadas, obviamente, considerando uma sala de maioria ouvinte. Entretanto, em adquiridas experiências, foi percebido que boa parte dos alunos surdos não tem o completo domínio da língua portuguesa para compreender os textos, o que dificulta seu aprendizado.

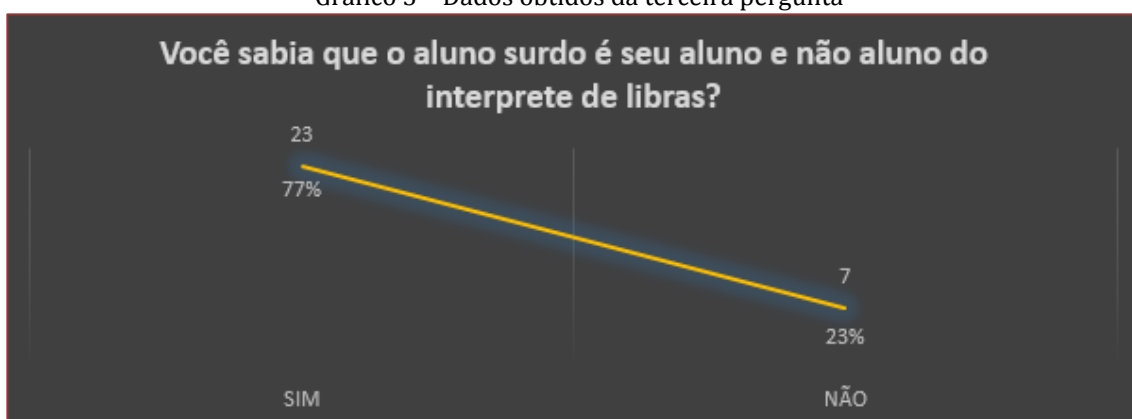
Gráfico 2 – Dados obtidos da segunda pergunta



Uma parte da solução seria continuar a utilização de imagens, slides e atividades práticas, pois de acordo com Ferreira, (2006), os surdos tem o sentido da visão mais desenvolvido e está habilidade pode ser aproveitada para tornar o aprendizado mais produtivo.

No gráfico 3, a pesquisa indica que 23% dos professores não tinham conhecimento de que o aluno surdo é, efetivamente, aluno do professor. Esse dado sugere que a responsabilidade pela ministração do conteúdo provavelmente é transferida para o intérprete. De acordo com a o código de ética da Fenes, o intérprete é mediador comunicacional entre o aluno e professor.

Gráfico 3 – Dados obtidos da terceira pergunta



Para mitigar os possíveis problemas demonstrados no gráfico, é importante que os profissionais envolvidos sejam informados das atribuições do intérprete através de reuniões e que a transmissão destas informações seja evidenciada.

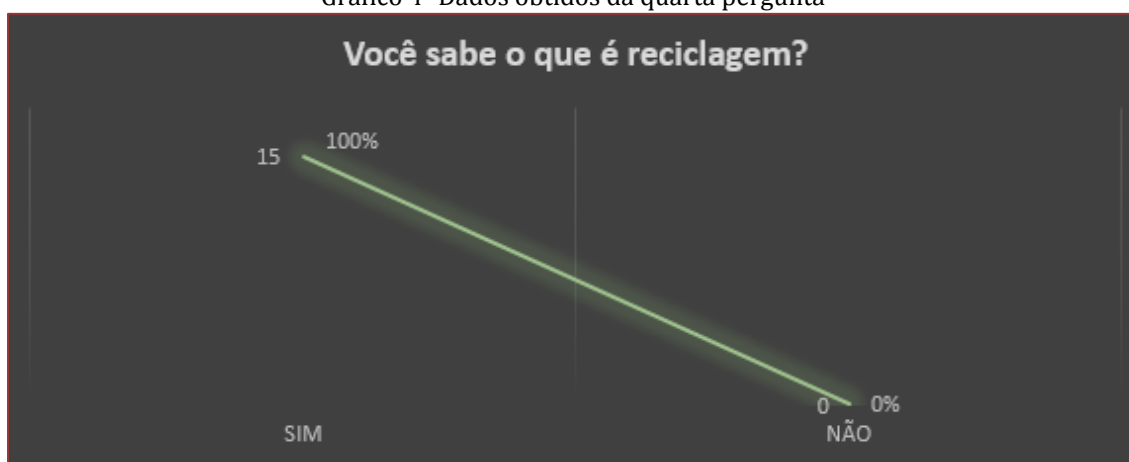
Para que os professores pudessem expressar suas opiniões e contribuições, foi feita a seguinte pergunta subjetiva: De que maneira você acha que seria melhor a aula sobre reciclagem para o aluno surdo?

Dos 30 professores, apenas 3 responderam. Os demais não souberam responder.

- 1- Maneira lúdica onde mesmo sem uma comunicação ativa ele consiga entender o que está passando.
- 2- Ter mais parceria entre o interprete com o professor.
- 3- Uma aula com uso de diferentes recursos didáticos é importante para todos os estudantes. De um modo geral, utilizaria recursos visuais (slide, vídeos, imagens) assim como atividades práticas (oficinas, pesquisas, entrevistas) e exploração do lúdico com jogos, apresentações, desenhos, charges, quadrinhos). Mas precisaria conhecer os estudantes surdos e a turma para direcionar melhor o trabalho.

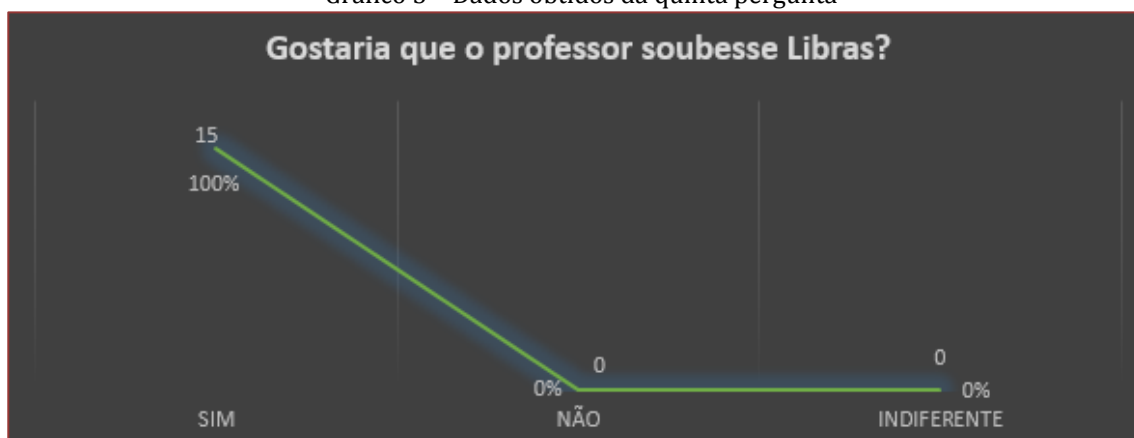
4.2. ANALISE ALUNOS

Gráfico 4- Dados obtidos da quarta pergunta



Todos os alunos sabem ou já ouviram falar sobre o tema reciclagem, mas admitiram que gostariam de saber mais sobre o tema. Também os 100% dos alunos entrevistados acham importante a aula sobre reciclagem.

Gráfico 5 – Dados obtidos da quinta pergunta



Esse gráfico denota o desejo dos alunos surdos em poderem se comunicar diretamente com o professor. Esta informação foi acrescentada para que os professores tiverem acesso a esse gráfico sejam sensibilizados e que desperte neles o desejo de aprender a Libras e tornar a sala de aula mais homogênea.

Gráfico 6 – Dados obtidas da sexta pergunta



Aqui tem-se uma relação com gráfico 2, corroborando com a informação de que o método escrito é uma barreira a ser vencida pelo aluno surdo, dada a deficiência do domínio da língua portuguesa. A Libras, como qualquer outra língua, tem uma estrutura gramatical completa que atende aos requisitos de comunicação dos surdos.

Os gráficos nos mostram que a melhor maneira de explicar a aula sobre reciclagem aos alunos surdos são através de imagens e atividades práticas com os matérias recicláveis.

De acordo com Guimarães (2012), é pela gravidade da situação ambiental em todo o mundo, que se tornou necessário a implantação da Educação Ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, por isso, a educação ambiental deve ser trabalhada nas escolas de maneira interdisciplinar, e não isoladamente.

5. CONCLUSÃO

A educação ambiental vem com o passar do tempo prestando uma grande contribuição ao bem-estar social. Levando em consideração o déficit das escolas em trabalhar com os alunos surdos sobre a importância social e ambiental da reciclagem, surge a preocupação de nós intérpretes de Libras, orientar e ajudar os colegas profissionais que ficam à frente da sala de aula a desenvolver atividades educativas para alertar os alunos quanto ao problema que o lixo produz.

Com as informações obtidas, este trabalho chega à conclusão que os profissionais da área de ciências e biologia se preocupam com a condição dos seus alunos surdos, mas admitem não ter as ferramentas e o conhecimento necessários para lidar com a educação inclusiva destes alunos. Se faz necessário mais orientação aos profissionais com relação a este tema e investimento em formação aos professores das salas regulares.

É necessário garantir a igualdade a todos e as soluções apresentadas neste trabalho são apenas alguns das inúmeras possibilidades que podem ser percorridas para alcançar esta igualdade. Obviamente, as mudanças não ocorrerão instantaneamente, mas se os profissionais puderem alcançar um nível de Libras que seja possível ter alguma interação real, será um grande passo para a construção de uma sala de aulas sem barreiras comunicacionais.

Contextualizando o tema de reciclagem com as percepções do aluno em relação a comunicação atualmente utilizada, conclui-se que com a diminuição ou extinção das interferências de comunicação entre os surdo e professores, ter-se-á mais pessoas informadas sobre a importância de se praticar a reciclagem em seu ambiente, esteja onde estiver, havendo diminuição na quantidade do lixo, mais preservação dos recursos naturais, diminuição da poluição do meio ambiente e geração de mais empregos na indústria da reciclagem, por isso motivos é de suma importância que o aluno surdo conheça os principais conceitos sobre reciclagem, discuta e elabore trabalhos pedagógicos sobre o assunto em questão.

Conclui-se que a sociedade moderna é altamente consumista, causando prejuízos ao meio ambiente, com isso a educação ambiental busca implantar a conscientização de todos sobre os impactos ambientais que o planeta vem sofrendo. Na temática de reciclagem nas escolas, a educação ambiental visa desenvolver em seus alunos a criatividade e o interesse em preservar e cuidar do meio em que vivem. As oficinas de garrafa PET são apenas uma das formas de incentivo aos educandos em descobrir um mundo novo a partir dos resíduos por eles descartados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental vem com o passar do tempo prestando uma grande contribuição ao bem-estar social. Levando em consideração o déficit das escolas em trabalhar com os alunos surdos sobre a importância social e ambiental da reciclagem, surge a preocupação de nós intérpretes de Libras, orientar e ajudar os colegas profissionais que ficam à frente da sala de aula a desenvolver atividades educativas para alertar os alunos quanto ao problema que o lixo produz.

Com as informações obtidas, este trabalho chega à conclusão que os profissionais da área de ciências e biologia se preocupam com a condição dos seus alunos surdos, mas admitem não ter as ferramentas e o conhecimento necessários para lidar com a educação inclusiva destes alunos. Se faz necessário mais orientação aos profissionais com relação a este tema e investimento em formação aos professores das salas regulares.

É necessário garantir a igualdade a todos e as soluções apresentadas neste trabalho são apenas alguns das inúmeras possibilidades que podem ser percorridas para alcançar esta igualdade. Obviamente, as mudanças não ocorrerão instantaneamente, mas se os profissionais puderem alcançar um nível de Libras que seja possível ter alguma interação real, será um grande passo para a construção de uma sala de aulas sem barreiras comunicacionais.

Contextualizando o tema de reciclagem com as percepções do aluno em relação a comunicação atualmente utilizada, conclui-se que com a diminuição ou extinção das interferências de comunicação entre os surdo e professores, ter-se-á mais pessoas informadas sobre a importância de se praticar a reciclagem em seu ambiente, esteja onde estiver, havendo diminuição na quantidade do lixo, mais preservação dos recursos naturais, diminuição da poluição do meio ambiente e geração de mais empregos na indústria da reciclagem, por isso motivos é de suma importância que o aluno surdo conheça os principais conceitos sobre reciclagem, discuta e elabore trabalhos pedagógicos sobre o assunto em questão.

Conclui-se que a sociedade moderna é altamente consumista, causando prejuízos ao meio ambiente, com isso a educação ambiental busca implantar a conscientização de todos sobre os impactos ambientais que o planeta vem sofrendo. Na temática de reciclagem nas escolas, a educação ambiental visa desenvolver em seus alunos a criatividade e o interesse em preservar e cuidar do meio em que vivem. As oficinas de garrafa PET são apenas uma das formas de incentivo aos educandos em descobrir um mundo novo a partir dos resíduos por eles descartados.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Ministério da Educação, Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.
- [2] FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: IN: Rodrigues, D. (org.) Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [3] FRIAS, E. M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2010. Realizado no PDE-SEED do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em: 23/07/2020.
- [4] GUIMARÃES, S. O. A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino regular. 2012. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Sandra.pdf>>. Acesso em 19 de julho. de 2020.
- [5] _____. Censo demográfico 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em set. 2020.
- [6] LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, mai/ago. 2006, vol.26, nº 69, p. 163-184.
- [7] MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- [8] RIBEIRO, Thiago. O lixo. Mundo educação, Geografia humana. 2020. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-lixo.htm>>. Acesso em 25 de agosto. De 2020.

Capítulo 4

O ensino de Libras e as artes visuais motoras: Diálogos necessários na escola

Géssica de Sousa Macedo

Resumo: Tendo em vista a necessidade de se pensar a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular de ensino, a proposta deste trabalho é voltada para o uso da Arte Visual Motora como ferramenta para mobilizar a aprendizagem de Libras nas escolas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo de observação na Escola Municipal Francisco Quirino na cidade de Oeiras-PI em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, a qual estudava um aluno surdo, como também foi aplicado um questionário às professoras da turma citada. Como apoio referencial, fizemos menção a Bueno (1975) em breve análise histórica da surdez, e Skliar (2001), Perli e Strobel (2006), Martins (2001) e Caldas (2006) como apoio a inclusão e relação da Arte Visual Motora com a Língua Brasileira de sinais. Foi possível observar que a falta de formação dos professores e de material didático para o ensino de Libras são fatores que dificultam o ensino desta língua, porém no trabalho da observação e como forma de deixar uma contribuição a comunidade escolar foi realizada a interpretação de uma música juntamente com os alunos e o aluno surdo, onde pela interação dos alunos com a atividade, observamos que o ensino de Libras agregada a Arte Visual Motora é um meio eficaz, facilitador e de grande contribuição para a aprendizagem da Língua de Sinais.

Palavras-chave: Língua de sinais, Arte visual motora, Educação.

1. INTRODUÇÃO

Alguns autores destacam o século XVIII, como o marco na preocupação em se proporcionar uma educação especial adequada às necessidades de cada deficiência. Com relação à educação de surdos há uma preocupação acerca de como esses estão sendo incluídos nas escolas e como sua Língua de Sinais está sendo utilizada.

Desse modo, este estudo estabelece diálogos entre as práticas artísticas e o ensino da Língua de Sinais a partir da prática reflexiva com grupo de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade de se compreender que a arte pode ser um instrumento de emancipação e descobertas a fim de reconhecer que ela pode ser usada por surdos e ouvintes, visto que se trata de uma forma diversificada de expressão que alcança os mais diversos tipos e gêneros de pessoas, Ana Mae Barbosa (2012, p. 34) afirma que “o canal da realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais”, compreendemos assim que a arte alcança os diferentes tipos de sujeito e não distingue as diferenças muitas vezes impregnadas pela sociedade.

Cabe destacar que a arte é uma expressão utilizada para manifestar diferentes tipos de sensações e sentimentos, e a arte por meio de movimento trata-se de uma forma de expressão corporal. Lehmann (2007, p. 258) diz que a arte: “Se trata de converter o corpo inteiro em voz”. Fato esse que faz relação com o surdo, visto que sua aprendizagem e comunicação acontecem por meio da visualidade, e a arte do movimento proporciona também o desenvolvimento das habilidades visuais e motoras.

Pensa-se em despertar a sociedade para conhecer o uso desta língua na escola por ser um ambiente de formação de cidadãos independente de suas especificidades e características próprias. Assim, indagamos: De que forma o ensino de libras poderia ser ministrado de forma a despertar o interesse dos alunos?

Faremos uma breve abordagem histórica sobre a história do surdo com apoio referencial de Bueno (1975). Faremos referência ao autor Skliar (2001) e Bueno (2011) que faz uma abordagem a respeito da inclusão dos surdos da comunidade e identidade surda. No que diz respeito ao uso da arte como ferramenta de aprendizagem de Libras faremos menção as publicações de autores como Perli e Strobel (2006), Martins (2001), Caldas (2006).

O recorte foi realizado nas séries iniciais do ensino fundamental, a qual será selecionada uma turma que contém um aluno surdo. A escolha da turma se deu de forma estratégica a fim de compreender como é o convívio da criança surda no ambiente escolar.

Diante disso a problemática que envolve esse artigo é voltada para despertar na instituição escolar e nos profissionais a importância e necessidade de se compreender e fazer uso da Língua de Sinais, tendo como proposta o uso das artes visuais motoras. Daremos ênfase às artes visuais motoras que proporciona a quem as utiliza, uma forma de demonstrar e mostrar seu mundo, seus sentimentos, sua comunidade através do corpo.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho foi realizado com alunos da Escola Municipal Francisco Quirino na cidade de Oeiras – Pi, o qual aconteceu em etapas, a começar pelo estudo aprofundado do tema proposto, a fim de delimitar aquilo que será exposto para a comunidade escolar, em seguida foi aplicado um questionário, sendo ele: “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi & Lakatos, 1999:100) com finalidade de se reconhecer e levantar dados a respeito do uso da língua de sinais. O questionário foi aplicado as professoras da turma a qual a criança estuda a fim de colher informações acerca do histórico da criança e sua relação com terceiros e do uso da Libras na escola. O questionário contém nove questões abertas o qual não há categorias fechadas e o entrevistado pode responder de forma livre. Com base nesse questionário será realizada a análise de dados com as informações coletadas, assim como também, nele constará a observação obtida durante a aplicação da oficina com as crianças que compõe a turma da criança surda. Sendo que a observação “... utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (Marconi & Lakatos, 1999:90). Dessa forma faremos um trabalho de coleta de dados através de questionário e de observação através da oficina aplicada.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE O SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Desde o extermínio do surdo na sociedade até o disfarce de sua existência as pessoas surdas ou deficientes culturalmente são tratadas de forma diferente, a preocupação em aceitar e conviver com os surdos ainda caminha em passos curtos. Na literatura especializada esse tratamento está relacionado ao período inicial da educação de surdos, na qual segundo Bueno (1975), essas pessoas eram internadas em asilos, visto que, não se distinguia os diferentes tipos de deficiência, por serem surdos eram tratados como deficientes mentais ou loucos, eram assim rotulados pela sociedade e suas famílias. A literatura especializada evidencia a história dos surdos e de outros deficientes como sendo marcada por terrorismo e tragédias.

Em contrapartida a legislação vigente de número 10.496/2002 ressalta os surdos como participes integrando o meio social, mesmo que esta esteja sendo cumprida em passos lentos. Tendo em vista toda essa trajetória histórica, atualmente há maior preocupação em tornar o surdo humanizado diante do convívio social, assim como também a necessidade de vê-los como atuantes dentro da sociedade.

No atual momento as leis 9394/96 que define as leis e diretrizes para a educação em sua totalidade e a lei 10.496 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais garantem o direito ao surdo e livre acesso para ser reconhecido como cidadão (BRASIL, 2002), a língua de sinais é uma forma de reconhecer o surdo na sociedade e de proporcionar-lhes a construção de sua própria identidade. Na escola está sendo ensinada, mesmo que em passos curtos, pois, são poucas as escolas que utilizam a Língua de Sinais ou tem inseridas em seu currículo a disciplina de Libras. Percebe-se que há uma preocupação da comunidade surda no sentido de mobilizar o poder público e a sociedade no intuito de fazer entender a real finalidade e necessidade do uso da Língua de Sinais.

Mesmo com todo suporte legal a Língua Brasileira de Sinais ainda é ausente nas escolas, muitos ainda estão apenas inseridos nela, mas suas diferenças não são consideradas, causando assim a exclusão, pois sendo a Libras o meio pelo qual os surdos se comunicam com outros surdos e ouvintes, a aprendizagem desta língua é primordial, sem ela dificilmente haverá comunicação.

Há surdos que frequentam a escola, mas não estão incluídos nela. Bueno (2001) reitera a diferença entre inclusão e integração, o aluno é incluído quando as diferenças da criança são reconhecidas e a escola quem deve adaptar-se às necessidades das crianças, já na integração, a criança é apenas colocada no meio e sua inserção só acontece quando suas necessidades pessoais permitem. Sendo assim é necessário que o aluno com surdez ou qualquer outro tipo de deficiência seja não apenas integrado, mas incluído no sistema de ensino, bem como a escola esteja adaptada às necessidades desse alunado.

3.2. A RELAÇÃO ENTRE AS ARTES VISUAIS MOTORAS E O ENSINO DE LIBRAS.

Partindo da necessidade que a Língua de Sinais seja incluída no currículo escolar, destacamos que ela deve estar presente desde as primeiras etapas da educação. Para que esta língua seja aprendida pelas crianças é essencial que ele seja trabalhada de forma lúdica e prazerosa. Uma das formas de provocar a aprendizagem da Língua de Sinais é através da arte visual motora, pois entendemos que ela é capaz de sensibilizar o ser humano de forma incontestável. Martins afirma:

Diferente de outras expressões culturais como a língua, a ciência ou a filosofia, a arte oferece uma experiência mais imediata e concreta. Sempre que nos defrontamos com uma obra de arte, seja ela música, pintura, escultura, teatro, ou qualquer outro tipo, estamos na presença de uma obra individual. Uma pessoa concreta diante de uma obra concreta e individual (MARTINS 2001, p. 45).

A autora aponta a arte como uma forma de se demonstrar de forma concreta valores, crenças, modos de ser e de viver de um grupo ou indivíduo. Dessa forma, podemos entender que a cultura surda pode ser demonstrada, aprendida e principalmente compreendida através das diferentes manifestações de arte. O teatro, a dança, podem ser instrumentos utilizados para se aprender de forma lúdica, criativa e sensível a Língua de Sinais, visto que, a comunicação com surdos acontece de forma visual-motora e certamente usando a arte como instrumento, esta comunicação será compreendida de forma significativa e dinâmica.

A arte visual motora caracteriza-se como um meio de expressão para surdo, bem como afirma Lehmann (2007) através da arte é possível converter o corpo em voz. Tendo em vista a percepção que a arte possibilita a prática do diálogo corporal e a comunicação através da Língua de Sinais acontece por meio de

práticas e expressões corporais, o ensino desta língua para crianças utilizando a arte como ferramenta torna aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

Nesse sentido, podemos romper com a ideia de que o surdo é um ser isolado e incomunicável. Strobel (2013) ressalta a contribuição da utilização da visualidade para surdos, pois ao se tratar de deficiência é necessário mediar ações que visem despertar habilidades que venham contribuir para seu desenvolvimento mesmo com sua deficiência, a arte trás esses benefícios, pois a arte visual- motora possibilita o reconhecimento de si mesmo e do outro. Caldas aponta algumas das contribuições da arte para os surdos:

Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade através da mesma. Ver a arte como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais. (CALDAS 2006, p. 42).

Através da afirmação citada podemos notar que ao considerarmos o corpo como sinal referencial para o surdo, a de se buscar mecanismos que tenham como ponto norteador o uso das habilidades corporais como meio de expressão de identidade e identificamos a arte como ferramenta que facilitará o ensino da Língua de Sinais.

Ao falarmos da arte envolvendo o corpo e movimento, desfrutamos da vasta contribuição destes para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Cada criança possui um repertório motor variado, esse repertório pode ser mais ou menos desenvolvido. O desenvolvimento está relacionado com experiências e vivências de qualidade que esta criança possui. Para Paim (2003), quanto maior o número de experiências, maior será o desempenho realizado por elas. Dessa forma compreendemos que a aprendizagem acontece de acordo com estímulos e experiências proporcionadas, e com os surdos não é diferente, a sua limitação está na audição, e isso não o impossibilita de desenvolver-se nos aspectos cognitivos e motores, apenas é necessário um olhar peculiar para estabelecer ações que contemplem as especificidades do surdo.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), são as mudanças em processos internos que determinam a capacidade de um indivíduo para produzir determinada tarefa motora, com a prática, o nível da aprendizagem aumenta. E esses processos internos mencionados pelos autores são possíveis através de estímulos, quando isso é possível o desenvolvimento acontece de forma satisfatória e prazerosa.

O teatro, a dança são meios que despertam no aluno o interesse, que o faz aprender de forma lúdica e significativa. Taylor (1994) afirma que mesmo sendo surda a pessoa sente prazer em dançar, aprimora movimento e os ajuda a desenvolver os aspectos motores e cognitivos. Sacks (2010) faz menção a uma peça teatral que estimulou expressões artísticas entre os surdos trata-se de uma peça feita em língua de sinais em 1973 e desde então a relação entre a língua de sinais e as manifestações artísticas ganharam novos olhares.

Assim que a resistência foi vencida e a nova consciência vingou, proliferaram artistas surdos de todos os tipos. Emergiram poesia na língua de sinais, chistes na língua de sinais, canções em língua de sinais, dança na língua de sinais – artes sem igual na língua de sinais que não podiam ser traduzidas para a língua falada (SACKS 2010 p. 123).

Caldas chama a atenção para a importância da arte da construção da identidade do surdo e ainda a necessidade de estimular e despertar o surdo para as expressões artísticas:

Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda. Levar surdos ao contato com artistas surdos e com arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade através da mesma. Ver a arte como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais7 (CALDAS 2006, p. 42).

A autora menciona a contribuição da arte, sendo ela uma forma de expressão da identidade surda, chama a atenção para que os surdos tenham experiências com a própria cultura surda, para que ele também perceba que é possível desenvolver habilidades artísticas sendo surdo, e mais ainda há de se criar sua identidade através das práticas artísticas. Ressalta a arte surda como meio de apropriação de sua

identidade, entendendo-a como uma maneira de relacionar o movimento surdo a apropriação da arte com aquilo que é referencial para um ser surdo, como o uso das mãos, da corporeidade e visualidade, pois esses podem ser meios para comunicação, valorização e identificação do surdo.

Perli e Strobel apontam “O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural” (PERLI, STROBEL 2006, p. 45). Sendo assim, a cultura surda acontece através da visualidade e é essencial que esta habilidade seja trabalhada dentro da escola como meio de valorizar a cultura surda.

É interessante notarmos a relação entre a arte pelo movimento corporal e a língua de sinais. No estudo de Libras a expressão corporal durante a sinalização é essencial até para que o sinal seja mais bem compreendido tanto para o surdo como para o ouvinte e a arte visual motora como o próprio nome sugere diz respeito à comunicação através do corpo, o corpo sinaliza sem que precise da fala. Como destacou Perli e Strobel (2006) a expressão visual é de fundamental importância para os surdos, sua comunicação acontece através dela, entendemos assim o trabalho com a arte visual motora um facilitador para que a visualidade aconteça de forma lúdica e dinâmica dentro das escolas.

No entanto para que o ensino de Libras através das artes visuais motoras aconteça é essencial que a cultura surda e sua comunidade sejam consideradas para que esta ação torne significativa tanto para o surdo como para o ouvinte, pois segundo Strobel (2013) a comunidade surda abrange tanto surdos como ouvintes.

Para que a relação entre a arte e o ensino de Libras aconteça dentro das escolas é fundamental que o educador tenha conhecimento das duas áreas, como também reconheça a cultura surda e suas especificidades. Melânia Casarin (2011) chama a atenção para a importância de o educador lançar um olhar sob as manifestações culturais da comunidade surda frente à cultura dos ouvintes. Dessa forma, qualquer ação que se queira desenvolver entre o ouvinte e o surdo deve-se considerar suas culturas para que haja inclusão, no sentido de que as atividades realizadas entre o surdo e ouvinte aconteçam de forma interligada para que estimule interesse de ambas as partes, e a Arte Visual Motora é de grande valia para que a inserção do ouvinte na cultura dos surdos aconteça.

Portanto, ao utilizarmos as artes visuais motoras de forma lúdica e inclusiva estaremos contribuindo para um conjunto de habilidades para surdos e ouvintes e além da arte ser uma ferramenta lúdica de se aprender Libras, proporciona também a construção da identidade surda, a fim de que se perceba o aluno com surdez como participante do meio e não apenas inserido sem poder agir sobre ele.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intuito de compreender como acontece a educação do aluno surdo e sua relação com as outras pessoas na escola foi aplicado um questionário, a duas professoras da sala regular na turma de 5º ano. Ele é composto de nove questões abertas.

No decorrer da análise será mencionado como Edc AB, as educadoras que responderam ao questionário, visto que foi aplicado as duas professoras da sala regular simultaneamente. Fazemos também alusão a uma professora que acompanhava a criança durante certo período, que a identificaremos como prof. C.

Ao serem questionadas sobre o maior desafio enfrentado pelas professoras com um aluno surdo, obtivemos como resposta a falta de material visual como, por exemplo: “vídeos, filmes com legendas para melhor entendimento do aluno surdo”. Acreditamos que na afirmação das professoras elas se referem a necessidade do interprete nos vídeos. As respostas obtidas são condizentes com a realidade. Lacerda et al. (2013) chama a atenção para a formação docente e o uso de metodologia adequada ao aluno surdo, ressalta ainda o conhecimento básico de Libras que o professor deve ter. Sendo assim é necessário chamar a atenção para a importância que se deve dar ao material didático adequado ao aluno surdo, a formação dos professores englobando a Libras, para que se tenha uma comunicação real entre o aluno e professor.

Sobre a relação das professoras com o aluno surdo, foi solicitado que as educadoras apresentassem de forma resumida, a relação afetiva das professoras com a criança surda. As Edc AB relataram: “A nossa relação acontece através de gestos e olhares”. Durante a aplicação do trabalho foi possível observar que de fato as Edc AB, comunicam-se com o aluno surdo através de gestos e olhares, visto que elas não possuem formação na área da Libras, sendo assim não são conhecedoras dos sinais básicos da língua de sinais, fazendo uso assim do que chamamos de Comunicação Total, segundo Schielp (2008), é um método que permite o resgate a comunicação das pessoas surdas e permite a combinação entre a língua de sinais,

gestos, mímicas, leitura labial, entre outros. Em a comunicação total ainda é um meio de comunicação entre surdos e ouvintes.

Ao serem perguntadas sobre a relação do aluno surdo com os demais colegas, as Edc AB responderam “Acontece de forma razoável, sendo que com alguns ele interagi mais do que outros”. Os alunos se comunicam com o surdo através de gestos fazendo uso também da comunicação total. Cabe destacar que o próprio aluno surdo não é alfabetizado em Libras, alguns sinais ele reconhece, outros foram ensinados pela professora C que o acompanhava na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e pela falta de formação a professora o ensinava através da comunicação total e fazia uso de alguns sinais de Libras. Desde que entrou na atual escola a professora C, não o acompanha mais, o aluno surdo tem dois colegas que se interessaram pela Libras e utilizam de alguns sinais para comunicar-se com o aluno surdo. Tovar (2000) defende que exposição da língua para a criança surda possibilita seu desenvolvimento e construção da socialização, da construção realidade, mas também de sua autoestima.

No questionamento sobre a relação interpessoal da criança surda fizemos o seguinte questionamento: “De acordo com suas observações, a surdez o deixa retraído no convívio com as outras crianças?” obtivemos a seguinte resposta: “Não. Ele se comunica, com as outras crianças, brinca se diverte”. De fato foi possível observar a espontaneidade da criança com os demais colegas. Felizmente a criança observada é autêntica e autônoma, interage com terceiros, e da sua maneira comunica-se com os demais colegas. Esse fato é significativo, pois alguns surdos tendem a se isolarem e até não participam da vida escolar. O acesso a língua de sinais transforma o indivíduo surdo em um membro participante de uma sociedade. Mesmo que o aluno surdo mencionado no questionário não tenha faça uso completo da língua de sinais, pois a uma mistura em sua comunicação entre essa e a comunicação total, quando seus colegas interagem com ele através da sua língua ele se sente participante dentro do ambiente escolar.

Na pergunta referente a participação dos pais na vida escolar do aluno surdo a resposta foi afirmativa, segundo as Edc AB “Eles participam ativamente de todos os eventos escolares”. O fato dos pais da criança surda estarem presentes na vida escolar do aluno é de fundamental importância para que tanto os pais, como a própria criança sintam-se parte da comunidade escolar, assim como também, influencia de forma positiva a vida escolar da criança.

No questionamento referente às estratégias de ensino, indagamos da seguinte forma: “Há alguma estratégia de ensino para envolver o aluno surdo durante a aula? Em caso afirmativo, qual?” as Edc AB responderam que não. Além da não formação dos professores, ainda não há a utilização de estratégias de ensino da criança surda. Durante a pesquisa verificamos que cognitivamente a criança não acompanha sua turma, o que acontece é a socialização dele com os demais colegas, mas no que diz respeito aos conteúdos os professores não possuem métodos para de fato incluir a criança surda dentro do processo de ensino e aprendizagem, assim como também a escola não possui interprete para auxiliar o aluno. Esse é um grande problema enfrentado na maioria das escolas, pois raramente os professores possuem qualificação e conseqüentemente estratégias de ensino para envolver o aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem mesmo que este direito seja garantido por lei o decreto 5626/2005 em seu artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2005)

O questionamento referente ao que poderia ser acrescentado para a melhor comunicação e interação da criança surda na escola, a resposta das Edc AB foi: “Professor especializado na área e material adequado”. Entendemos que para que a educação inclusiva aconteça se faz necessária a formação profissional e o material didático adequado que dê suporte a esta prática. Perlin (2006) defende a presença de professores surdos nas escolas regulares, especiais e Centros de Atendimento Especializados, para a autora são os professores surdos quem devem ensinar os surdos.

A presença de um professor surdo nas escolas é primordial para a aquisição desta língua dentro do ambiente escolar, porém vale ressaltar que isso não impede que o professor da sala regular tenha ao menos os conhecimentos básicos da língua de sinais para que haja comunicação no ambiente escolar.

Por fim, como contribuição a escola foi realizada uma oficina com as crianças da turma observada e principalmente com o aluno surdo e depois de alguns ensaios, todos apresentaram a música “Era uma vez” de Kell Smith em Libras. Momento gratificante que tornou possível a comunidade escolar reconhecer a importância de se aprender a Língua Brasileira de Sinais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa e estudo do tema abordado foi possível perceber que o aprender Libras é possível e que ela se torna mais significativa e prazerosa quando a ludicidade das artes se faz presente. Percebemos ainda que a Libras ainda acontece a passos curtos nas escolas, que a falta de formação e de material didático torna o ensino de libras mais dificultoso, porém é válido constar que há o início de uma preocupação mesmo que pequena, em aprimorar o ensino de forma a torná-lo eficaz a todos os agentes que compõe nossa sociedade, seja um sujeito, surdo, deficiente, com limitações, enfim, um ensino que atenda a toda clientela de uma sociedade plural com direito a inclusão real.

Machado (2008 p. 78) “É necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como produtores e produtos de uma cultura”. Machado ainda afirma que pouco adianta a escola ter alunos surdos e ignorar sua condição histórica, cultural e social. É preciso pensar o espaço escolar no âmbito da inclusão, no qual o aluno surdo ou com qualquer outra deficiência ou limitação seja não apenas integrado, mas incluso com seus direitos garantidos.

Percebemos também que a arte além se sensibilizar, proporciona a aprendizagem mais lúdica, prazerosa e significativa. Toda comunidade escolar emocionou-se com o encerramento da oficina e da música interpretada em libras pelos próprios alunos, assim como também, foi possível perceber o entusiasmo do aluno surdo em ver sua língua sendo utilizada e ainda os olhares curiosos das crianças pedindo para que a Língua de Sinais seja ensinada a eles.

Notamos assim a necessidade de implantação de ações que visem o desenvolvimento da língua de sinais, bem como a explanação de pesquisas que visem o avanço de métodos que viabilizem a disseminação da Língua de sinais nas escolas, como também a inserção da Língua de sinais no currículo, a presença de professores surdos e formações para professores nesta área, são ações que facilitaram a inclusão desta língua nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA, Ana Mae T. B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, Ed,08 2012.
- [2] BRASIL. Lei nº. 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras
- [3] providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.
- [4] BRASIL. Decreto nº. 5.626. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.
- [5] BUENO, F. da Silveira. Tratado de Semântica Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1975.
- [6] BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo. 2001
- [7] CALDAS, Ana Luiza P. O Filosofar na Arte da Criança Surda: construções e saberes. 2006.
- [8] CASARIN, Melania M. Atendimento às necessidades dos alunos com surdez. In: SILUK, Ana Paula P. Formação de professores para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- [9] LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.).
- [10] Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos:EDUFSCar, 2013.
- [11] LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- [12] MACHADO, Paulo César. A política Educacional de Integração/Inclusão -Um Olhar do Egresso Surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- [13] MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. Técnicas de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [14] MARTINS, Maria H.P. Somos todos diferentes: Convivendo com a diversidade do mundo. São Paulo: Moderna, 2001.
- [15] PAIM, Maria C. C. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 8, Nº 58, 2003.
- [16] PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2006.

- [17] SCHELP, Patrícia Paula. Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.
- [18] SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [19] STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2013.
- [20] TAYLOR, B. Conviver com o surdo. São Paulo: Scipione, 1994.
- [21] TOVAR, L. A. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In: Revista ElBilingüismo de los sordos, V. 1, n° 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.

Capítulo 5

Breve introdução aos transtornos infantis nas escolas

Emanuela Lima Camilo de Oliveira

Jane Lima Camilo de Oliveira

Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior

Resumo: Nesse artigo, vamos descrever os transtornos de personalidades mais abrangentes ao cotidiano do indivíduo, no ambiente escolar. Denotaremos também alguns preconceitos que determinam impasses mais difíceis de serem solucionados pelo sujeito, como a denominação do “aluno-problema”. Dando ênfase ao atual processo de análise ao qual um profissional qualificado deve se impor, e, mostraremos os critérios e conclusões sobre seu paciente diagnosticado. Necessitando de uma melhor visualização, nosso embate principal é diante de assuntos especializados da área da saúde, em especial, a patologização e a medicalização na Educação, com confirmações verídicas sobre os malefícios dessa implantação. E, por fim, salientaremos a eficácia de um movimento necessário à educação brasileira e suas finalidades aos alunos referidos.

Palavra-chave: Transtornos Infantis nas Escolas. Conedu VII. Transtornos de Personalidade. Medicalização. Moral de Piaget.

1. INTRODUÇÃO

Já que seu embate tem relação com sua completa significação com o desenvolvimento do comportamento do sujeito em si, a saúde mental infantil é importante análise. Diante disso, esse artigo nos trás alguns preceitos e preconceitos inseridos nas escolas em relação aos distintos comportamentos humanos que ainda não foram totalmente “descobertos”.

Na Grécia antiga, com a familiarização da filosofia e medicina, havia um pequeno grupo de curiosos que discutiam sobre a individualização dos atos e pensamentos. Deve-se dizer que a primeira classificação descritiva sobre transtornos de personalidades foi datada por Hipócrates e denominada como Teoria Humoral. Nessa teoria, Hipócrates defendeu que o corpo humano é composto por quatro substâncias, as quais recebem o nome de humores e devem estar em equilíbrio para que não acarrete alguma doença ou deficiência.

Galeno foi o próximo filósofo que contribuiu decisivamente ao processo teórico sobre transtornos. Ele demonstrou que, com o desequilíbrio dos quatro humores, afetaria a forma de sentir, de pensar e de se comportar. Esses foram dois rumos ao estudo sobre o indivíduo que foram eficazes na formação da ciência mental.

Transtornos de personalidade são padrões de pensar, perceber, reagir e de se relacionar diferentes do exemplar social. Segundo o Ministério da Saúde, no Brasil, em 2008, a estimativa é que tenha mais de 23 milhões de pessoas que possuem sintomas de algum transtorno de personalidade. Mas, com o aumento de normas para o convívio social, esse número pode aumentar cada vez mais.

A classificação desses padrões é dividida em grupos de acordo com o grau e particularidades:

Grupo A: caracterizado por parecer estranho ou excêntrico

Transtorno da Personalidade Paranóide: desconfiança e suspeitas em relação aos outros, de modo que as intenções são interpretadas como maldosas, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

Transtorno da Personalidade Esquizóide: distanciamento das relações sociais e uma faixa restrita de expressão emocional em contextos interpessoais, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de indivíduos.

Transtorno da Personalidade Esquizotípica: déficits sociais e interpessoais, marcado por desconforto agudo e reduzida capacidade para relacionamentos íntimos, além de distorções cognitivas ou perceptivas de comportamento.

GRUPO B: caracterizado por parecer dramático, emocional ou errático.

Transtorno da Personalidade Antissocial: desrespeito e violação dos direitos alheios, que ocorre desde os 15 anos.

Transtorno da Personalidade Borderline: Instabilidade dos relacionamentos interpessoais, da autoimagem e dos afetos e acentuada impulsividade, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma grande parcela da população mundial.

Transtorno de Personalidade Histrônica: excessiva emotividade e busca de atenção, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

Transtorno da Personalidade Narcisista: necessidade de admiração e falta de empatia, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

GRUPO C: caracterizado por parecer ansioso ou apreensivo.

Transtorno de Personalidade Dependente: necessidade global e excessiva de ser cuidado, que leva a um comportamento submisso e aderente e a temores de separação, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

Transtorno da Personalidade Esquiva: inibição social, sentimentos de inadequação e hipersensibilidade à avaliação negativa, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

Transtorno da Personalidade Obsessivo-Compulsiva: preocupação com organização, perfeccionismo e controle mental e interpessoal, à custa de flexibilidade, abertura e eficiência, que se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos.

A escola é uma das instituições mais fundamentais para a formação do indivíduo. Sua função social é de grande importância e vem em primeiro plano quando se fala sobre dificuldades de interações ou comportamentos. Comportamentos esses como: agressão física, violação de regras, desobediência em sala, intimidação da criança a outros colegas e professores; gritos, ações impulsivas, provocações, discussões e evasão escolar.

Pode-se notar a ainda precariedade de informações de alguns educadores profissionais, os quais acreditam que todos os alunos reagem e sentem da mesma maneira aos estímulos omitidos na sala de aula. O pior é acreditar que submetendo indistintamente todos os alunos as mais diversas situações os tornam menos tímidos e mais colaborativos. Na realidade, é o contrário, podem piorar muito o sentimento de inferioridade, a ponto da criança não mais querer frequentar aquela classe ou, em casos mais graves, a evasão escolar.

Devemos lembrar também que a fase da adolescência é uma fase de transição e desenvolvimento de independência, ou seja, o descumprimento de regras será um forte alicerce para a construção de sua personalidade. Em razão disso, a ética e moralidade estará em cheque e, sem um possível procedimento terapêutico ou ajuda do educador, o indivíduo terá um senso ético mais dissimulado e sujeito a impasses diante de seu senso de justiça.

Segundo Jean Piaget (1930-pp. 339-340.), as crianças passam por diferentes tipos de compreensão em relação às regras e, conforme amadurecem, obtêm cada vez mais condições de se relacionar com elas de maneira crítica. Sua pesquisa estimulou diversos profissionais a compreenderem o desenvolvimento moral de cada indivíduo, além de sua possível ligação com os sentimentos e emoções que ali se estabeleceram, já que sua defesa estava diante das relações sociais.

PIAGET (1965/1977) distingue dois tipos de relação social: a coação social e a cooperação. Definindo a coação social como "... toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio" (p.225). e a cooperação como "...toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que acreditam ser iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio". (p.226). Ele também determinou que a afetividade é crucial para o desenvolvimento social da criança, mostrando que esse estado psicológico determina e estimula a cognição do indivíduo, e, em consequência, uma maior efetividade no aprendizado.

A vista da evolução de sua personalidade, o aluno conhecido como aquele que interage e assume comportamentos inadequados ao ambiente escolar, muitas vezes, é um grande reflexo de algum transtorno obtido ou um indivíduo que possui uma família conturbada e desestruturada que não o estimulou na formação de um senso de justiça ético e crítico. Diante disso, ele passa a suportar as mais diversas dificuldades de sua vida e começa a enxergar o professor como mais um fardo que precisa ser retirado de seu cotidiano.

Segundo Arthur RAMOS, renomado intelectual do século XX, essa denominação errônea de caracterizar um aluno como um problema seria uma forma de diagnosticá-los sem procedimentos corretos. Suas pesquisas levaram a crer que a maioria desses tidos como problemas são geralmente garantidos em escolas públicas, onde grande parte desses adolescentes é de classes mais baixas que são desestimuladas para uma melhoria pelo próprio governo. Para o autor:

"Somente uma percentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de 'anormais', isto é, aqueles escolares que, em virtude de defeitos constitucionais hereditários, ou de causas várias que lhes produzissem um desequilíbrio das funções neuropsíquicas, não poderiam ser educadas no ambiente da escola comum. A grande maioria, porém, podemos dizer os 90% das crianças tidas como 'anormais' verificamos na realidade serem crianças difíceis, 'problemas', vítimas de uma série de circunstâncias adversas, que analisaremos neste livro, e entre as quais avultam as condições de desajustamento dos ambientes social e familiar." (RAMOS, 1939, p. XI).

Seguindo suas próprias iniciativas, a diminuição de diagnósticos prévios e abstrusos ao olhar de profissionais é de relevância ao olhar público, além de que suas pesquisas são de forte importância para a Educação, ainda hoje. Uma de suas contribuições seria a de defender a aplicação de teorias psicanalíticas nas escolas brasileiras, não como método de substituição, mas, sim, como instrumento de auxílio na solução dos problemas da prática educacional, mostrando, assim, um grande avanço no quesito educacional, com a introdução de outras áreas da saúde em escolas.

Outro fator que temos que focar é a medicalização e patologização na Educação, um crescente problema que provoca diferentes debates entre os profissionais afetados. Sua explicação vem devido a concepções que proporcionam uma forma de solução mais plausível ao diagnóstico de indivíduos que tiveram problemas na escolarização, com fármacos e diagnósticos prévios de algum transtorno ou *déficit* por diferentes profissionais. Com esses procedimentos mais biológicos do que sociais, a indústria farmacêutica detém de um relevante lucro em prol do gradativo aumento de medicalização em crianças e adolescentes tidos como “aguces” de problemas psicológicos. Como pode salientar pelo estudo feito por Collares e Moyses (1982), a maior parte dos professores e diretores da rede pública de Campinas que foram entrevistados declarou e defendia que o fracasso escolar se tornou presente devido à constância desnutrição presente no país. Logo, nota-se que, desde a década de 80, os principais meios de atribuir o fracasso escolar são meios nutricionais, ou seja, fatores biológicos.

O fato é que, com a generalização desses indivíduos, o aumento de convicções claras e generalizadas teve fortes repercussões negativas- já que o paciente teve suas próprias queixas retiradas e determinadas como apenas fatores biológicos que podem ser solucionados com a medicalização, sem, ao mesmo, introduzirem o contexto social como um fator definitivo. Isso trouxe consigo uma falsa coibição desses problemas nas escolas, com a aplicação de fármacos como um grande “amigo” do desenvolvimento saudável. As concepções mencionadas anteriormente, tradicionalmente mostradas como provas significativas de soluções, tiveram nos últimos anos fortes contratemplos por causa da sua não eficácia colaboração para a escolarização e coibição da não utilização de medicamentos em crianças e adolescentes.

O Brasil é o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato, medicamento que tem como finalidade minimizar o déficit de atenção e comportamento (IBUM, 2012). A contribuição desse consumismo levou ao surgimento da “era dos transtornos”- termo utilizado por COLLARES e MOYSÉS (2011, p. 9-13)-, mostrando, assim, a falta de reconhecimento dos próprios profissionais em relação à medicalização indevida. Leve-se também em consideração a fragilidade do processo pedagógico até então existente no país, em que o profissional deve estar atento a “fórmula mágica” de aprendizagem, sem ao menos questioná-la ou criticá-la sobre sua eficaz, tornando-se apenas um mediador que encaminha os alunos com dificuldades aos diversos medicamentos tidos como “tarja preta”.

Do mesmo modo que a medicalização e a patologização trouxeram problemas à vida cotidiana, esses entraves também comprometeram a educação em si com a criação das “doenças do não aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 73). Nesse sentido, deve-se salientar que a real crítica desse assunto, a qual está contido para indivíduos realmente saudáveis, sem comprometimento aos que são medicados por causas biológicas, além da ressalva aos principais causadores da constância medicalização sem sucesso da vítima desse déficit, o qual seria os próprios profissionais que cabem ao lucro seu principal objetivo.

Diante disso, de acordo com David AUSUBEL (1980, p 137), especialista em Psicologia da Educação, para conseguir enxergar a satisfatória compreensão desse aluno, é necessário analisar sua vida familiar e fazê-lo reformular alguns ideais que já possui, relacionando-os aos que vem aprendendo na escola. Além disso, a Terapia em família, em conjunto com uma equipe multidisciplinar são satisfatórias e determinantes. O papel do educador supervisor e dos responsáveis detém relevância para que esses estabeleçam regras de comportamentos, além do diálogo afetivo, a fim de coibir seus comportamentos inadequados.

2. METODOLOGIA

Nesse artigo, a metodologia qualitativa teve enfoque e êxito na busca de recursos de pesquisas. Com os artigos e obras a respeito desse tema, nosso foco foi priorizar as palavras-chaves do assunto e coletar outros dados referentes ao comprometimento que os fatores preponderantes trariam e, para no fim, chegarmos ao essencial levantamento de intervenções humanitárias que possam ser solucionados. A pesquisa, em si, trouxe algumas referências de clássicos livros da Psicologia do Desenvolvimento, mais também, de pesquisas propostas por autores nacionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado, essa pesquisa mostrou-se partidária aos problemas propostos, além de oferecer a conscientização e novas propostas de solução plausíveis. Os principais livros e artigos introduzidos nessa pesquisa tiveram como meio a conscientização dos profissionais não qualificados para que, no fim, a capacitação seja um dever de todos.

Diante disso, conclui-se que a comunicação entre os responsáveis, os educadores e terapeutas são, também, de grande importância ao processo de desenvolvimento do aluno. Além de uma possível reformulação de temáticas tidas como tradicionais para a Educação, como o processo pedagógico que contém falhas extravagantes que ainda não foram solucionadas. Observa-se, com isso, o processo de confiança entre os envolvidos para que tenha um maior êxito na resolução, diagnóstico e direcionamento do aluno ao seu objetivo em questão do aprendizado.

Outro enfoque que deve ser analisado vem relacionado à grande relevância que movimentos de Educação Inclusiva no Brasil ainda trazem para o atual sistema. Primeiramente, a educação inclusiva consiste basicamente em adquirir uma educação especial dentro da regular, diante de processos sociais a fim de uma melhor adaptação e interação entre as diferenças pessoais. A principal forma de sua coerção social é o apoio familiar e a melhor capacitação profissional possível para quesitos como o suporte e o apoio para alunos com alguma deficiência.

Esse movimento vem determinando um forte avanço no processo pedagógico, além de ser uma das áreas com maior avanço, nos últimos anos. Então, deve-se levar em consideração uma devida capacitação primordial com requisitos relacionados às diversas modalidades educacionais. Também se deve por em fator outros requisitos básicos para a inclusão educacional. O investimento governamental em infraestrutura escolar, com a priorização de projetos pedagógicos mais eficientes é um dos principais fatores preponderantes para essa relação ter êxito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse artigo é problematizar técnicas de ensino já desqualificadas, além de mostrar-se adepto a qualquer crítica ou incompreensão do tema. Nota-se que as pesquisas trouxeram a capacidade de enxergarmos o problema, em si, antes dele acontecer. É imprescindível a referência de autores da Psicologia e de outros campos relacionados ao tema, já que suas pesquisas “atravessaram” disciplinas ligadas à Educação, como a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- [1] SILVA, Renan Costa da. Saiba como enfrentamos os transtornos de personalidade nos dias atuais, 18 de abril de 2018<<https://blog.maxieduca.com.br/transtornos-comportamentos-alunos/>> Acesso: 25 març. 2020.
- [2] NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Trad et al. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- [3] AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional, 625 págs., Ed. Interamericana.
- [4] SUAREZ, Larissa Mera, SCHAIDER, Ritchele, RODRIGUES, Samara Aguilé, FOSCARINI, Thamires Luciane. Transtorno de Conduta: Envolvendo Escola e Família- Junho/2015<<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologiaescolar/transtorno-de-conduta-envolvendo-escola-e-familia>> Acesso: 25 març. 2020.
- [5] MINUTOS, Leitura. Como lidar com transtorno de comportamento na escola- março de 2019<<https://jornadaedu.com.br/acontece-na-escola/como-lidar-com-transtorno-de-comportamento-na-escola/>> Acesso: 25 març. 2020.
- [6] CAMPOS, Rodolfo Nunes, CAMPOS, João Alberto de Oliveira, SANCHES, Marsal. Rev. psiquiatr. clín. vol.37, no.4 São Paulo 2010. A evolução histórica dos conceitos de transtorno de humor e transtorno de personalidade: problemas no diagnóstico diferencial.
- [7] Piaget, J. (1928). La règle morale chez l'enfant. Em Zweiter Sommerkurs für Psychologie in Luzern (pp. 32-45). Luzern: Stiftung Lucerna.
- [8] Piaget, J. (1930). Le parallélisme entre la logique et la morale chez l'enfant. Em 9th International Congress of Psychology (pp. 339-340). Princeton: The Psychology Review Company.
- [9] Piaget, J. (1930). Les procédés de l'éducation morale. Em Cinquième Congrès International d'Education Morale (pp. 182-219). Paris: Alcan.

- [10] CHAGAS, Julia Chamusca, PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 32 n. esp., pp. 1-10- Patologização e Medicalização da Educação Superior.
- [11] VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – BA.
- [12] COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde!- Cadernos Cedes, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.
- [13] MOYSÉS, M. A. A., LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? - Ande, n. 5, p. 57, 1982.
- [14] COLARRES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. - Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras.(2011- p. 9-13)
- [15] LIMA, Ana Laura Godinho. A "criança-problema" e o governo da família - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP - março/2006 Scielo.
- [16] LOPES, Mariana. Educação inclusiva é educação para todos- 5 de dezembro de 2016<<https://porvir.org//educacao-inclusiva-e-educacao-para-todos/>> Acesso: 21 agost. 2020.

Capítulo 6

Intervenção da Neuropsicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental: Uma visão docente

Ianne Letícia dos Santos Coelho

Aurilia de Brito Lima

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar a visão dos professores em relação a atuação da Neuropsicopedagogia com alunos do Ensino Fundamental que tem dificuldade de aprendizagem no município de Juazeiro- BA. A abordagem foi qualitativa, por meio de um estudo descritivo. Os dados foram coletados e analisados por meio de observações registradas em diário de campo e aplicação de questionários. O estudo foi realizado em cinco (5) turmas de 1º ao 5º ano de uma Escola Pública Municipal. Os sujeitos da pesquisa foram cinco (5) professoras e uma (1) profissional atuante na sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE. As informações mostraram que a escola não possui um Neuropsicopedagogo, e que as professoras obtêm dificuldades para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que há uma sala e um profissional especializado para atender alguns alunos com dificuldades. A maioria das pessoas entrevistadas reconhecem a importância do trabalho do Neuropsicopedagogo.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Emoções, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo identificar qual a visão dos professores em relação a Neuropsicopedagogia como apoio no ensino-aprendizagem, reconhecendo a sua importância no apoio do docente em sala de aula, assim como perceber como é fundamental um profissional da área de Neuropsicopedagogia no âmbito escolar.

A Neuropsicopedagogia está presente no âmbito escolar e outros âmbitos sociais para auxiliar a criança em seu desenvolvimento de aprendizagem, é de suma importância para a educação a presença de um especialista, pois é com a ajuda desse profissional que os professores e grupo escolar encontrarão métodos para perceber e resolver o problema.

O interesse pelo tema surgiu por meio da experiência docente que obtive em sala de aula, onde pude observar que há uma certa dificuldade entre o professor que lecionando em uma turma com mais de vinte alunos, sendo que alguns possuem bastante dificuldade de aprendizagem, pois muitas vezes o professor não tem formação para lidar com tais dificuldades.

A relevância social deste trabalho é contribuir para a reflexão e discussão a respeito da intervenção da Neuropsicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental, no qual faz-se importante o trabalho desse profissional no cotidiano do docente e discente.

Diante disso, foram desenvolvidos estudos sobre a Neuropsicopedagogia e um embasamento teórico a pesquisa. A base teórica desta investigação está fundamentada nas concepções de Cosenza e Guerra (2011), Damásio (2000), Freire (1996), Fonseca (2002).

A pesquisa foi aplicada em uma Escola pública Municipal localizada na cidade de Juazeiro- BA. A escola pesquisada possui Atendimento Educacional Especializado (AEE) com apenas uma (1) professora Especializada em Atendimento Educacional Especializado.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que leciona em uma turma Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma profissional atuante na sala de AEE. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e finalidade da pesquisa, bem como a livre participação na pesquisa. Durante a discussão os sujeitos da pesquisa serão identificados com nomes fictícios, garantindo o anonimato dos participantes.

A pesquisa de campo foi realizada, mediante uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas descritivas, analisando as turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal situada na cidade de Juazeiro-BA.

Este trabalho teve como fundamentação teórico-metodológico descrita pela pesquisa bibliográfica, por meio de consultas a materiais disponíveis na internet (artigo, legislação e páginas de web sites), bem como o uso de livros. De acordo com Fonseca (2002, p.32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

A coleta de dados da pesquisa de campo foi concluída com a aplicação de questionários. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.69), “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo produzir informações aprofundadas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32)

Demais recursos utilizados foram a utilização de ferramentas para o registro de dados (computadores), fichas impressas para anotações e o planejamento das observações realizadas.

2. DOCÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com a Portaria MEC, Nº 641/97, o curso de pedagogia prepara o educando para atuar nas séries iniciais, educação infantil e especial, coordenação pedagógica, supervisão e administração escolar, todas essas funções são externas, realizadas dentro da escola (BRASIL, 1997). Porém, o pedagogo também pode atuar no campo externo, ou seja, em ONGs, conselhos tutelares, hospitais e outros.

O professor encontra diversas dificuldades como baixo salário, carga horária exaustiva, cobranças e responsabilidades dos processos vividos na educação, como o fracasso escolar. De acordo com Valle (2006): a carreira docente não é muito interessante, pois o futuro não é certo, uma vez que os salários são baixos, condição de trabalho são incertas e é de suma importância ser flexível.

Além disso, o docente precisa contar com o apoio familiar da criança. Porém em diversos casos a criança não recebe esse apoio em casa, tornando em muitos casos o aluno desinteressado no estudo e o professor é unicamente responsável pelo desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto Bock, Furtado e Teixeira (1999) afirmam que a posição social da família é suprir as necessidades sociais, tendo como função fundamental garantir o provimento das crianças para que no futuro participem de atividades produtivas, como também educar para que tenham moral e valores de acordo com a cultura em que estão inseridas.

Ensinar não é apenas transmitir conhecimento, que na maioria são pré-estabelecidos, mas também o prepara para as diversas transformações sociais, econômicas, políticas e sociais. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47).

Sabe-se que as turmas nas escolas são heterogêneas, ou seja, um aluno é diferente do outro, cada indivíduo aprende no seu próprio tempo de acordo com as experiências vivenciadas e ambiente em que está inserido. Porém o trabalho torna-se mais difícil uma vez que cada turma possui mais de 20 alunos e o docente atua sozinho, sem por exemplo, um auxiliar para ajudar nas atividades.

Neste sentido, Antunes (2001), aponta em sua obra algumas práticas que devem ser utilizadas pelo docente, como organizar, selecionar e dominar o conteúdo que será ensinado, analisar os erros e o planejar e envolver os alunos.

Contudo, entende-se que a docência e as metodologias utilizadas para o ensino- aprendizagem, apesar de serem gratificantes poder compartilhar e ensinar novos conhecimentos, há também o seu lado crítico, no qual os professores enfrentam diversos desafios durante a sua atuação.

3. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Adquirir conhecimentos é um sistema de informação, ações e sentimentos que produzem novos ensinamentos e levam os seres humanos a repensar seus atos, escolhas, vivências e o ambiente em que vivem.

Cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, todos aprendem de maneira única e no seu devido tempo, é importante que o educador tenha paciência e respeite todo esse processo de aprendizagem. Piaget (1937), declara que a inteligência não se inicia pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas, e sim pelo conhecimento das interações realizadas entre os dois, organizando assim o mundo e a si mesma.

Dessa forma as emoções os sentimentos são grandes influenciadores no desenvolvimento cognitivo do discente. “As emoções acabam por ajudar a ligar a regulação homeostática e os ‘valores’ de sobrevivência a muitos eventos e objetos de nossa experiência autobiográfica” (DAMÁSIO, 2000, p. 80).

De acordo com Galvão (1995), o adolescente no seu desenvolvimento é definido por diversos conflitos, mas alguns são essenciais para o crescimento e outros ocasionam problemas emocionais. Portanto, é necessário um cuidado maior e especial ao analisar todo o comportamento, aprendizagem e sistema nervoso do educando, faz-se necessário o acompanhamento de um profissional para melhores resultados.

Enfatiza-se que o sujeito aprende quando conquista conhecimentos, habilidade e competências para conciliar novas situações, resolver problemas e atividades diárias. Dessa forma, a educação é a construção de comportamentos no sujeito que transformarão sua prática.

No livro “Como funciona o cérebro” Mora afirma que:

A aprendizagem, portanto, é o processo em virtude do qual se associam coisas ou eventos no mundo, graças à qual adquirimos novos conhecimentos. Denominamos memória o processo pelo qual conservamos esses conhecimentos ao longo do tempo. Os processos de aprendizagem e memória modificam o cérebro e a conduta do ser vivo que os experimenta (MORA, 2004, p. 94).

Através do sistema nervoso, o cérebro recebe e processa estímulos, elaborando respostas e garantindo a persistência, ou seja, se a persistência for receber nota, o cérebro se manterá focado na nota e não, obrigatoriamente na aprendizagem de novas competências.

Sendo assim, o cérebro, quando bem estudado e estimulado da maneira correta será abrangido de conhecimentos, podendo enfrentar melhor algumas situações, pois manterá o controle da sua emoção. Seguindo esse contexto, Ratey (2001), afirma que ao conhecer o cérebro, o homem se torna mais responsável pela otimização de suas forças, diminuindo as fraquezas e tornando-se aptos para participar do desenvolvimento de construção de saber e do mundo.

Percebe-se a importância da Neurociência na Educação, uma vez que é a ciência que estuda o sistema nervoso e a educação é o processo de ensinar e aprender. Por isso, Scaldaferrri (2002), diz que as estratégias pedagógicas utilizadas por professores em sala de aula são de suma importância para o ensino-aprendizagem, uma vez que esses estímulos produzem a reorganização do Sistema Nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais.

Conquanto, Lent identifica o conceito de memória e aprendizagem com clareza:

O processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (LENT, 2001, p. 594).

Em vista dos argumentos apresentados percebe-se que a neurociência contribui positivamente para a educação no desenvolvimento de ensino-aprendizagem, pois através dela o trabalho do professor pode ser mais significativo e ter mais eficiência e eficácia se o profissional conhecer o funcionamento cerebral, pois possibilita as atividades pedagógicas adequadas.

Portanto, a Neuropsicopedagogia partilha de conhecimentos com a psicologia, pedagogia e sociologia e surgiu para contribuir com o ensino aprendizagem de alunos que tem dificuldade em aprender.

4. ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGO

A neuropsicopedagogia surgiu para identificar apoiar, estudar alunos com dificuldades de aprendizagem. Conhecendo como o cérebro funciona e buscando os melhores métodos para auxiliar os alunos com dificuldade. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a neurociência não apresenta uma nova pedagogia nem soluções formadas para ajudar nas dificuldades de aprendizagem, porém ela auxilia a prática pedagógica orientando e demonstrando com o cérebro funciona.

Enfatiza-se que a plasticidade é a habilidade que o sistema cerebral tem de fazer e desfazer ligações entre os neurônios a partir de interação progressiva com ambiente interno e externo do corpo. Nessa abordagem Cosenza e Guerra ainda afirmam que:

Se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de que aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento dos novos comportamentos, adquiridos pelo processo da aprendizagem. (COSENZA; GUERRA, 2011 p. 142)

Portanto, somente diante dessa compreensão é possível identificar todo o contexto relacionado ao aluno, como a memória, a aptidão em aprender, a relação afetiva com o professor, amigos e familiares. Para identificar e criar novos métodos de aprendizagem, onde se tenha resultado eficazes de memória.

Assim, a aprendizagem se dá através de estímulos com o mundo interno e externo. Cada indivíduo no seu devido tempo. Uma vez que cada ser humano está inserido em ambientes diferentes e por tanto vivenciam experiências distintas. Maluf (2003), ressalta também que a necessidade de analisar a idade e o desenvolvimento cerebral do aluno, pois é de suma importância observar essa característica para se obter o sucesso escolar.

Dessa forma, é papel do Neuropsicopedagogo estimular um ensino com igualdade, no qual todos estejam incluídos, independente da deficiência, formando cidadãos para a sociedade. É constituída por uma nova

maneira de se construir conhecimentos, mesmo diante das dificuldades de aprendizagem e se torna uma especialidade essencial para ajudar os alunos com suas adversidades.

O Código de Ética Técnico Profissional da **Neuropsicopedagogia**, capítulo III, do exercício das atividades, das responsabilidades e promoção profissional, resolução SBNPp nº 03/2014 evidencia que:

1º. Entende-se que sua atuação na área de Institucional, ou de educação especial, de educação inclusiva escolar deve contemplar: a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais; b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno; c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização (BRASIL, 2014, p. 3).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar as dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e constatar a atribuição favorável de ter um especialista na instituição escolar para auxiliar o docente e discentes nos desafios encontrados ao analisar os dados obtidos durante a pesquisa por meio de pesquisa de campo e questionários respondido por professoras e a profissional atuante da sala de AEE de uma Escola Municipal na cidade de Juazeiro- BA.

As professoras ao serem questionadas sobre qual seria a maior dificuldade em auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem. Todas as professoras responderam que os fatores responsáveis pela dificuldade em auxiliar as crianças com dificuldade de aprendizagem são a falta de recurso, a falta de formação específica para o assunto e a falta de tempo tendo em vista que são muitos alunos para uma única professora.

Dessa forma, a professora Bruna (2º ano) concluiu que *“quando a criança apresenta alguma dificuldade na aprendizagem a família não busca ajuda”*

Deste modo no que diz respeito a família:

Um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola (POLONIA; DESSEN, 2005, p.304).

Sobre a presença de um especialista na escola, foi confirmado por todas as professoras que há um profissional responsável e que há uma sala especial para auxiliar as crianças com dificuldades. A sala de Atendimento Educacional Especializado.

O Ministério da Educação (MEC), declara que para atender os alunos com necessidade especiais é preciso uma sala de recursos multifuncionais com materiais e equipamentos necessários para auxiliar no desenvolvimento de conhecimento do aluno, assim como profissionais com formação (BRASIL, 2007).

A respeito do conhecimento sobre a função do Neuropsicopedagogo a professora Maria (1º ano) respondeu que *“Estuda o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem em si”*. Bruna (2º ano) afirmou que *“É de entender, diagnosticar e ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagens, com intervenções para o avanço dos mesmos”*. Carla (3º ano) informou *“não sei”*. Luiza (4º ano) *“É a ciência que estuda ou pesquisa assuntos relacionando ao Sistema Nervoso, tomando como referência o aprendizado e o funcionamento desse sistema, preocupa-se com os distúrbios que interagem no processo ensino-aprendizagem”* Eduarda (5º ano) declarou *“não sei”*.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia:

A neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada a educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia, que tem como objetivo formal de estudo a relação entre cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar. (BRASIL, 2014, p.1)

Interrogadas se na rotina escolar os alunos são ensinados sobre as emoções, todas as professoras responderam que às vezes e que concordam que a emoção interfere no desenvolvimento da aprendizagem. Consenza e Guerra (2011) dizem que o autoconhecimento emocional pode ser aprendida e pode fazer diferença na vida do ser humano, uma vez que aumenta o nível de aprendizagem, diminui os problemas de disciplina e prepara os indivíduos para viver em sociedade.

E com o objetivo de identificar quais as dificuldades mais frequentes encontradas nos alunos em sala de aula: Maria (1º ano) respondeu que *“Dificuldades cognitivas, emocionais, sociais, psicológicas e afetivas são alguns fatores que prejudicam o desenvolvimento das crianças”*. Bruna (2º ano) afirmou que *“Falta de apoio e a participação da família na vida escolar do filho e sala de aula superlotadas”*. Carla (3º ano) declarou *“Direcionar o tempo equivalente para atender os alunos com níveis baixos de alfabetização”*. Luiza (4º ano) informou que *“A falta de memorização. Os alunos apresentam dificuldades de reter informações e por isso prejudicam na assimilação de conteúdos. Bem como a falta de concentração”*. Eduarda (5º ano) relatou que *“Falta de atenção, se distraem com facilidade”*.

Segundo Damásio (2000, p. 80):

As emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação. As emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social. Em um nível básico, as emoções são partes da regulação homeostática³ e constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento, “as emoções acabam por ajudar a ligar a regulação homeostática e os ‘valores’ de sobrevivência a muitos eventos e objetos de nossa experiência autobiográfica.

Em relação a memorização Kumon (2001) relata que criança gosta de estudar, desde que sejam utilizados métodos de acordo com sua habilidade, quando são cobradas acima de sua habilidade não há uma interação positiva com o ato de estudar.

Com relação a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) o MEC descreve que:

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

Dessa forma, a entrevistada, Joana, que atua na sala de AEE informou que a sua especialidade é pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado.

Quando questionada sobre o funcionamento da sala de AEE Joana informou que *“o atendimento é individualizado com 50 minutos de duração, buscando melhorar o desenvolvimento dos alunos com deficiência”*.

Conforme Oliveira (2009), a sala de recursos quando organizada e preenchida com diversos equipamentos e materiais fundamentais, promoverá acessibilidade e inclusão dos alunos, pois um aluno cego ou surdo, por exemplo, estará sendo atendido de maneira apropriada.

Foi questionado quais as dificuldades encontradas para trabalhar com os alunos e a resposta foi *“A parceria com o professor de sala comum, o estímulo familiar e o acompanhamento clínico”*.

Piaget afirma que

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (1973, p.50)

Ao ser interrogada a respeito da atuação do Neuropsicopedagogo no âmbito escolar, a especialista declarou *“acredito que quando houver essa atuação nas escolas, será uma grande contribuição para a educação como um todo”*.

Tabaquim (2003) corrobora que o Neuropsicopedagogo procura compreender como o cérebro funciona e adapta metodologias educacionais, de acordo com sintomas cognitivos e emocionais de cada sujeito, por isso é importante obter um acompanhamento pedagógico.

Levando-se em conta o que foi observado percebe-se que é de grande importância a atuação de um Neuropsicopedagogo acompanhando crianças com dificuldade de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho, percebe-se que os docentes têm dificuldade em auxiliar as crianças com dificuldades, por diferentes motivos, entre eles estão a falta de recurso e de formações específicas para o assunto, como também a falta de tempo, uma vez que é difícil uma única professora atender vários alunos ao mesmo tempo.

Foi observado também que há falta de apoio dos pais, e é de suma importância para o aluno e para a professora ter o apoio da família, pois eles são a chave principal do processo de formação do discente. Entretanto, com base na pesquisa foi possível perceber que a maioria das professoras entrevistadas reconhecem a função do Neuropsicopedagogo e que no âmbito escolar não tem a presença desse especialista, mas existe um profissional na sala de Atendimento Educacional Especializado para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizado.

Os dados coletados mostraram ainda que as professoras reconhecem que é importante trabalhar a emoção, pois a mesma interfere no desenvolvimento de aprendizagem, mas não trabalham com frequência atividades relacionadas com a emoção.

Os objetivos dessa pesquisa foram obtidos como comprovação da teoria estudada. Ficou claro que a participação dos docentes no estudo do cérebro, bem como de um profissional especializado nas áreas de Neuropsicopedagogia é fundamental para o desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos.

Ainda assim, na pesquisa também foi possível notar que mesmo com um especialista na sala de AEE a presença de um Neuropsicopedagogo na escola é indispensável. É de suma importância que os professores se tornem pesquisadores e busquem novos conhecimentos para aplicar em sala de aula, inovando a sua metodologia e praticando novos saberes.

REFERÊNCIAS

- [1] ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- [2] BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- [3] BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- [4] BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- [5] BRASIL. Ministério da Educação. Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em pedagogia, conforme o disposto na Portaria/MEC- 641/97, 1997.
- [6] BRASIL. RESOLUÇÃO SBNPp Nº 03/2014. Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2014/09/C%3%B3digo-de-%C3%89tica-e-T%3%A9cnico-Profissional-da-Neuropsicopedagogia-SBNPp.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- [7] CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [8] DAMÁSIO, A. O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- [9] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [10] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [11] GALVÃO, I. Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- [12] GERHARDT, T; SILVEIRA, D (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- [13] KUMON, Toru. Estudo gostoso de matemática. São Paulo: Kumon Instituto de Educação, 2001.

- [14] LENT, Robert. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.
- [15] MORA, Francisco. Como funciona o cérebro. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [16] MALUF, Ângela Munhoz. Brincar Prazer e Aprendizado. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- [17] OLIVEIRA, Jamine Barros. O Programa de saúde da família no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência. 2009.
- [18] Piaget, J. A Construção do Real na Criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1937.
- [19] PIAJET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- [20] POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- [21] RATEY, John J. O cérebro: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- [22] SCALDAFERRI, P. M.; GUERRA, L. B. A inserção da neurobiologia na educação. In: *Semana de iniciação científica*, 10; *Semana do conhecimento da UFMG*, 2. 2002, Belo Horizonte. 2002.
- [23] TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- [24] VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: *Revista Bras. Est. Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

Capítulo 7

Educação e inclusão de crianças com TEA no ensino de classe regular: Um mapeamento das Políticas Públicas

Fernanda Pereira da Silva

Ana Beatriz Costa de Lima

Fernanda Izabel Silva de Lima

Camila Gomes da Silva

Ana Claudia Ribeiro Tavares

Resumo: O processo de inclusão de portadores de deficiência no ensino de classe regular, é de extrema importância para o processo de sociabilização e desenvolvimento dessas crianças, assim como na desconstrução de limitações e visões excludentes que emergem na sociedade. Em particular as crianças portadoras da síndrome do espectro do autismo, ou como é conhecido popularmente autismo. Em vista disso, a partir de análises bibliográficas de políticas públicas, em nível federal, foi possível reconhecermos as leis e diretrizes existentes que viabilizem esse processo de inclusão educacional, em especial da criança autista, que devido a limitações e comprometimento do desenvolvimento cognitivo e interacional, acabaram sendo vistos por muito tempo como pessoas impossibilitadas de se desenvolverem em salas com crianças ditas normais. Contudo as leis, e metodologias existe nos mostra que sim é possível, inserirmos uma criança autista, e que existem leis específicas para que esse processo ocorra de fato, e para isso é essencial a participação direta de familiares e todo corpo institucional, que irá voltar de forma singular para encontrar meios que influencie o processo de aprendizagem de crianças autistas, sem que para isso seja necessário isola-las do convívio com as demais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Ensino Regular; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

No final dos anos cinquenta e início da década de sessenta no século XX, surgiram as primeiras discussões em torno de políticas educacionais brasileiras em prol da inclusão do ensino a portadores de necessidades especiais, ou o ensino de extraordinários como eram denominados na época, entretanto se tratava de iniciativas particulares e isoladas. Em vista disso, os estados e o governo federal, viabilizaram subsídios, criaram campanhas e instituições para atender o ensino a essas crianças. A primeira campanha foi voltada para a educação de crianças com deficiência auditiva, seguida da campanha de ensino para deficientes visuais, e a Campanha Nacional de Ensino e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

Essas ações visavam promover educação e assistência a essas crianças, em nível nacional, a partir de subsídios e parcerias de instituições públicas e privadas, de forma a integrá-los socialmente. Tendo como referência legal, a Lei de Diretrizes de Bases – LDB n.º4024/61, Artº88 destaca que a educação de “excepcionais” deve no que for possível oferecer a possibilidade de integrá-lo na comunidade. Entretanto, importantes mudanças ocorreram para que a educação especial no Brasil saísse do caráter assistencialista e passasse a se tornar uma educação de caráter inclusivo, capaz de desconstruir preconceitos e rótulos estereotipados.

Tais modificações se faz presente na constituição atual, enfatizando que todo indivíduo tem direito a educação, independente de possuir necessidades especiais ou não, em escola de classe de ensino regular, com a participação de um profissional capacitado para auxiliar em sala. Porém, apesar de ser destacado em lei e diretrizes, muitas dessas crianças não têm esse direito efetivado, devido a diversos fatores, como a falta de investimento educacional ou a escassez de informação por parte dos próprios familiares.

Portanto, o presente artigo visa pontuar medidas e políticas públicas que beneficiam o processo de inclusão de crianças que possuem alguma deficiência, principalmente as crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA), em escolas de classe de ensino regular, destacando as intervenções e metodologias existentes.

2. METODOLOGIA

Este presente estudo trará resultados de uma visão bibliográfica do autismo, analisando leis em nível federal, como a Lei nº12.764 intitulada Lei Berenice Piana, que institui a política nacional de proteção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Voltando-se para a inserção das crianças com TEA em classe de ensino regular, foi analisada também as práticas e intervenções existentes, assim como a análise de intervenções no auxílio ao processo de aprendizagem e de interação.

3. DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou autismo é um transtorno que reúne um conjunto de desordens do desenvolvimento neurológico, podendo se manifestar desde o nascimento ou nos primeiros anos da infância, estando associado a outras comorbidades. Segundo o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) desencadeia déficits na comunicação social ou interacional, devido à falta de reciprocidade socioemocional. Podendo apresentar comportamentos de padrão restritivo, como movimentos contínuos, ecolalia, interesses fixos, hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais. É importante salientar que cada indivíduo autista, apresentará comportamentos distintos, tornando assim cada pessoa autista única.

Sua etiologia, ainda é totalmente desconhecida, porém estudos e pesquisas vêm sendo realizados para compreender a sua origem. Segundo Assumpção Jr. et al, (1999, p.944) “O autismo é visto hoje como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”.

Os portadores do TEA, devido as suas limitações são alvos de inúmeros preconceitos, sendo muitas vezes excluídos e segregados do convívio social e escolar, seja pela falta de informações ou profissionais capacitados. As famílias além de terem que se adaptar as limitações existentes, travam uma grande batalha para que esses indivíduos sejam acolhidos pela sociedade, devido a isso além de compreender o transtorno em si, é necessário reconhecer as leis existentes que os assistem em diferentes contextos.

Consequentemente no ano de 2012, foi promulgada a Lei nº12.764, intitulada “Lei Berenice Piana”, que

instituiu a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". Essa medida faz com que o autismo passe a ser considerado oficialmente como uma deficiência, dando o devido reconhecimento e importância ao autismo na sociedade brasileira. A partir dela, o processo de reconhecimento e inclusão do TEA tomou um novo rumo, principalmente no contexto educacional. Firmando que as pessoas autistas possuem os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais. Ademais, a lei garantiu que os portadores de tal transtorno fossem abrigados pelas leis específicas a portadores de deficiência.

No ano de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), destinada a assegurar e promover, de forma igualitária, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, objetivando a sua inclusão social. Direcionada ao direito a educação, o art.º 27 destaca que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que alcancem o maior desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades corporais e intelectuais.

Visto que a educação é um direito de todos, muitas leis foram essenciais para propiciar a inclusão escolar, em especial de crianças com TEA. Entretanto, importante que compreendamos que apesar de se fazer garantir um direito previsto em lei, a atuação da sociedade e familiares na promoção e inclusão é fundamental para a permanência e o devido cumprimento das políticas públicas de Educação, para a desconstrução de preconceitos existentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido à falta de informações relacionadas ao censo, em 2019, foi sancionada a Lei nº 13.861/2019, que altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que inclui as necessidades inerentes ao transtorno do espectro autista (TEA), no censo demográfico a partir do mesmo ano. Entretanto, segundo dados da Organização das Nações Unidas, o Brasil pode ter mais de 2 milhões de pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (ONU, 2016).

Todavia, o processo de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com autismo no ensino regular ainda avança de forma lenta. Contudo, a partir de dados divulgados pelo censo escolar que são fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o quantitativo de alunos que necessitavam de educação especial matriculados na educação básica em 2014 eram quase 700 mil nas 145 mil escolas de todo país. Em 2017, esse número teve um aumento de 37,27%, e em 2018 foi registrado um aumento de quase 11% em apenas um ano. Sendo um maior quantitativo de matrículas concentrados em escolas de rede pública.

Apesar da Lei nº 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, deixar claro que todas as escolas são obrigadas a aceitar a matrícula desses alunos, estando sob pena de lei, a não aceitação. Foi possível notar que esse avanço no quantitativo de matrículas em escolas de ensino regular, se deu a partir da regulamentação da Lei Beneditina e seus impactos, que busca diminuir as discriminações existentes garantindo que seus direitos prevaleçam. Para viabilizar o pleno acesso a escolarização e participação de todos os estudantes, a partir da redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

Em 2008, foi criada pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento fundamental no auxílio ao caminho a ser percorrido no processo de educação inclusiva. Tendo em vista a preocupação na formação inicial e continuada de profissionais, a garantia de educação transversal, destacando a importância da participação familiar e o envolvimento da comunidade, na promoção a inclusão social e escolar.

Tendo em vista que alguns profissionais e instituições não possuem a capacitação adequada para atendê-los, em especial as crianças com TEA, é importante que eles desenvolvam uma visão sensível no momento de acolher esses alunos, analisando suas individualidades. Trazendo essa análise no momento da elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP), onde se torna essencial a participação e interação de todo corpo educacional, na tomada de decisões para a elaboração de um currículo que possibilite o pleno desenvolvimento sociointeracional e suas habilidades.

Por ainda não ter um tratamento específico para o autismo, muitas intervenções e metodologias emergiram na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento social e cognitivo. Essas metodologias foram difundidas mundialmente e utilizadas no Brasil, como o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e a ABA (Análise Aplicada do Comportamento).

Essas metodologias são difundidas com base na necessidade e grau de comprometimento do aluno, essas atividades são realizadas a partir do reforço e estímulos repetitivos ou através de um roteiro estabelecido pelo professor em sala, que deve ser refeito de forma sequenciada por um determinado período. No é importante destacar que cabe ao professor encontrar atividades capaz de aguçar e provocar o desenvolvimento do aluno.

Em vista disso, mais uma vez destaca-se a importância da atuação de um profissional capacitado na atuação direta com esse alunado. Segundo Papim (2013), o educador possui um conhecimento teórico sobre o transtorno, contudo, na prática há uma dicotomia excludente do indivíduo com autismo, gerado pela insegurança e ansiedade deste profissional. Ou que ainda vai de encontro a debilidades no seu processo de formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que os avanços atuais na legislação são de suma importância no processo de inclusão educacional de crianças com deficiência, em especial a com Transtorno do Espectro do Autismo. Entretanto, é importante destacarmos que apesar das leis existirem, é fundamental a participação e interação direta dos familiares com as instituições de ensino, na perspectiva de encontrar meios que assistam e viabilize um processo de desenvolvimento mais harmônico, apesar das dificuldades e limitações existentes.

Outro ponto a ser destacado, é a importância da disseminação de informações em torno do TEA, para com a sociedade, na perspectiva de que a partir desse conhecimento, eles possam modificar as visões e rótulos existentes, dando a possibilidade de acolherem os indivíduos autistas, como pessoas capazes de se relacionarem e contribuírem para a construção social.

Levando em consideração que é de extrema importância a atuação de profissionais capacitados, para atuarem e darem a assistência necessária as crianças e jovens com necessidade especiais. Para isso, torna-se necessário o incentivo das instituições de regulamentação educacional, em torno de capacitações e reciclagem do corpo docente e institucional.

Deste modo, é perceptível que a inclusão de crianças com TEA no ensino regular, se torna possível, mesmo com todas as barreiras e dificuldades a serem enfrentadas diariamente, e essa inclusão é capaz de proporcionar melhoras no quadro clínico, principalmente na interação e no relacionamento com os demais.

REFERÊNCIAS

- [1] , Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: Acesso em: 28 de mar. 2020 às 20h35min.
- [2] , Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 de abril de 2020 às 14h40min.
- [3] , Presidência da República. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Institui a inclusão de autistas no Censo 2020. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em: 26 de abril de 2020 às 19h42min.
- [4] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- [5] ASSUMPCÃO JR, F. B. Reconhecimento Facial e Autismo, Arq. Neuro-Psiquiatr. vol. 57n.4 São Paulo Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X1999000600008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 28 de abril 2020 as 18h15.
- [6] ONU. Rejeitar pessoas com autismo é ‘um desperdício de potencial humano’, destacam representantes da

ONU. Publicado em 07/04/2016. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>>. Acesso em 28 de abril 2020 às 19h45.

[7] PAPIM, ANGELO ANTONIO PUZIPE; SANCHES, KELLY GIL. Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP 2013.

Capítulo 8

Compreendendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir da análise de um estudo de caso

Sidycleide Gomes de Souza Lucena

Gisleine do Nascimento Gomes Ramos

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

Marcia Cristina Buarque Araújo

Evellyn Patricia Santos da Silva

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir da análise de um estudo de caso que tem como base o relato de experiência de uma das autoras deste artigo. Para tanto, buscamos fazer uma análise conceitual e conjectural do TDAH, discutimos sobre a questão da inclusão escolar, assim como destacamos a importância da formação de professores para efetivação do atendimento de crianças com TDAH. A escola, por vezes não está preparada para promover a inclusão, entre os casos mais evidentes deste fato é a questão do tratamento de crianças diagnosticadas com TDAH que por falta de uma formação e orientação por parte dos gestores e docentes, são tratadas de maneira inadequada. O relato nos mostra os desafios de uma educadora para lidar com uma criança que foi diagnosticada e a escola não deu o tratamento necessário para o seu desenvolvimento. Diante desse contexto, buscamos contribuir para um novo olhar sobre o processo de inclusão de crianças com TDAH na escola, a partir do pressuposto que a (in) formação pode acabar com a ignorância que permeia o espaço escolar com relação a esse transtorno.

Palavras-chave: TDAH, educação inclusiva, estudo de caso.

1. INTRODUÇÃO

O conto da escola (Machado de Assis)

[...]Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor.

“O conto da escola” é uma das obras escritas de Machado de Assis, que nos remete ao cenário educacional no século XIX. Apesar de narrar a história de um garoto que não gostava da escola nos tempos passados, esse conto pode nos ajudar a refletir sobre o problema que por séculos a nossa escola não resolveu: o tratamento de criança com dificuldade de concentração. O conto tem como cenário a sala de aula, em que um professor linha dura castiga dois alunos que foram atraídos e levados à distração por causa de uma moeda do tempo do rei durante a aula.

A personagem principal após o episódio da correção, vai para casa e ao dormir sonha com a moeda. No outro dia, ao sair de casa, deparou-se com uma companhia de fuzileiros que estavam a marchar com um tambor a embalar o passo. O menino ao ouvir o tambor seguiu a tropa rua abaixo, passando pelo bairro da Saúde e depois pela praia da Gamboa, chegou em casa enxovalhado, sem a pratinha e sem ressentimento por ter faltado a escola.

A escola era pouco atrativa para esse garoto. No século XIX a escola seguia um modelo de escolarização tradicional, em que o professor era autoridade da sala, tinha total controle através de instrumentos de coerção, como a palmatória. Os alunos não eram considerados nas suas singularidades e tampouco, ouvidos em seus desejos. A escola era uma prisão. Nesse sentido, todo esse modelo educacional percorreu por anos os nossos espaços escolares, mesmo em meio a tantos avanços no campo da literatura acadêmica e na legislação, ainda nos deparamos com práticas de exclusão e de autoritarismo que nos remete a ausência do reconhecimento dos alunos como sujeitos sociais, históricos de direito.

Podemos associar essa história a alunos diagnosticados TDAH na atualidade? A interpretação vai de quem lê e conhece o transtorno. Algumas características do menino do “Conto da escola” de Machado Assis podem ser concatenadas com o referido transtorno, pois o personagem apresentava uma dificuldade para permanecer na sala imóvel numa época em que o controle era a base da palmatória; a sua atenção foi desfocada por causa de uma moeda e no final da história, o menino vai na leva do tambor dos fuzileiros, a perder pelos ruas dos bairros do Rio de Janeiro, a brincar e correr na praia da Gamboa, sem peso na consciência por estar faltando a aula.

A escola de ontem e de hoje ainda continuam semelhantes se analisarmos do ponto de vista do reconhecimento e tratamento de pessoas com necessidades de atendimento especializado. A inclusão escolar é fator legal e obrigatório em todo o Brasil, porém observamos a falta de interesse dos educadores em enxergar as possibilidades de avanços nas aprendizagens por não apresentarem domínio no acolhimento destas demandas. Dessa forma, é emergencial que possamos refletir sobre a qualificação profissional associada aos aspectos humanizador e como estes podem contribuir de maneira fundamental nas conquistas diárias dos estudantes que apresentam o transtorno. Diante deste contexto, analisaremos um estudo de caso, para compreender a importância da formação docente e do olhar sensível sob crianças e adolescentes diagnosticadas com TDAH.

Buscamos contribuir para um novo olhar sobre o processo de inclusão de crianças com TDAH na escola, a partir do pressuposto que a (in) formação pode acabar com a ignorância que permeia o espaço escolar com relação a esse transtorno.

2. METODOLOGIA

Buscamos inicialmente promover uma revisão de literatura dialógica e criativa (MONTUORI, 2005). Durante esse procedimento, foi elaborado o fichamento para organizar os estudos que referenciam a temática desta pesquisa. A revisão de literatura é um processo importante para aqueles que precisam interpretar os dados e analisar fenômenos sociais. A proposta que fundamentou este trabalho foi a de Sheron Walker (2015), a proponente de uma revisão de literatura dialógica. Essa concepção da autora teve

como base a ótica de Montuori (2005) de revisão de literatura criativa. Nesse processo, os textos escolhidos para fundamentação teórica do objeto de pesquisa ultrapassam o naipe de uma metodologia de sumarização de autores que já escreveram ou estudaram sobre a temática. Essa proposta desafia o pesquisador a promover um diálogo entre os autores dos textos selecionados de uma forma criativa sem exaustão no momento da leitura.

Além da revisão de literatura, tratamos neste artigo de um estudo de caso. O estudo de caso, segundo Yin (2001), é um dos recursos metodológicos que podem ser utilizados na realização de trabalhos ou pesquisas. Sua forma dialógica tem feito com que seu uso tenha sido cada vez mais comum. No entanto, a utilização deve ser de forma cautelosa e bem pensada. Pode ser encontrado e utilizado em alguns âmbitos como estudos organizacionais, pesquisas de planejamento, dissertações das áreas acadêmicas.

Essa ferramenta metodológica contribui significativamente para a compreensão de fenômenos complexos. Os dados obtidos são mais fidedignos e preservam as reais características do evento em questão. É importante que não seja confundido com pesquisa qualitativa (YIN, 2001). É preciso decidir se o estudo de caso será único ou múltiplo. O uso de qualquer método de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens. É notório que seu uso em alguns momentos é alvo de críticas, pois é percebido como um trabalho fácil de ser realizado.

Para Yin (2001) o estudo de caso, por muito tempo, foi encarado como estratégia exploratória. Com o tempo as estratégias foram assumindo outras vertentes e passaram a ser de natureza exploratória, descritiva, explanatória. Para diferenciar as estratégias de pesquisa é necessário identificar o que está sendo apresentado, assim como o método a ser adotado será definido a partir do objeto de estudo ou situação em questão.

O objeto de estudo deste trabalho são as dificuldades de lidar com crianças diagnosticadas com TDAH e para compreendermos como essas dificuldades podem ser minimizadas, relatamos uma experiência destacando, em especial, a forma de lidar com crianças que são rotuladas como incapazes por possuir esse tipo de transtorno.

3. CONCEITUANDO O TRANSTONO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, representado pela sigla (TDAH) é um distúrbio considerado neurológico que acomete as funções cerebrais. Sua origem é genética e os indivíduos que são diagnosticados com esta disfunção, demonstram uma proporção menor de dopamina em seu cérebro. Ainda não existe uma comprovação científica definitiva sobre as questões hereditárias, porém, pesquisas revelam uma certa ligação. O Instituto Paulista de Déficit de Atenção (IPDA) que é referência sobre o assunto desde 2004, descreve que “estudos mostram uma probabilidade de 50% de pais transmitirem para os filhos”.

No Brasil foi Lefèvre (1975, *apud* RAMALHO 2019, p.16), quem estabeleceu a definição de distúrbio da aprendizagem como:

[...] síndrome que se refere à criança de inteligência próxima à média, média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvio de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Desta forma, o desvio de funcionamento do (SNC) se dá pela baixa proporção de dopamina presente no cérebro, tal hormônio é um neurotransmissor encarregado da função motora e da atenção em nosso organismo, quando este não funciona de forma “normal” desencadeia algumas consequências, dentre elas podemos citar a falta de concentração.

Portadores de TDAH demonstram essa característica seguida de algumas comorbidades como a hiperatividade, impulsividade, desatenção e esquecimento. Os transtornos de aprendizagem não devem ser comparados com uma incapacidade mental, mas uma forma de desordem que requer atenção, compreensão e carinho por parte daqueles que convivem com indivíduos que apresentam estes distúrbios.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), o diagnóstico só é realizado a partir dos 7 anos de idade, pois é nesse período que a criança inicia suas vivências específicas

de aprendizagem escolar, em que um esquema de comportamento sistematizado é fundamental, o DSM-5 menciona também a possibilidade de categorizar o TDAH em leve, moderado e grave.

O Instituto Paulista de Déficit de Atenção (IPDA) afirma que as estimativas internacionais apontam entre 3% a 7% das crianças e adolescentes em idade escolar demonstram sinais do TDAH. Destas 50% irão apresentar o transtorno na vida adulta, portanto é muito importante ser diagnosticado e acompanhado por uma equipe de multiprofissionais o mais cedo possível, para que estes aprendentes possam aflorar suas potencialidades que muitas vezes se encontram adormecidas pela falta de estímulo adequado.

Segundo o psiquiatra Paulo Mattos, coordenador do núcleo de estudos do TDAH da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um dos fundadores da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) “[...] em estudos epistemológicos, não se nota tanta diferença na prevalência do transtorno entre meninos e meninas, mas em ambiente clínico, como ambulatórios e consultórios médicos, há maior número de meninos [...]”. Como nos meninos fica evidenciado mais os sintomas de hiperatividade e impulsividade, devido a agitação motriz que eles apresentam são levados com mais frequência aos especialistas, já nas meninas predomina a desatenção, conseqüentemente são levadas com menos regularidade às clínicas.

Isso não significa dizer que as meninas não sofram tanto quanto os meninos, como veremos no estudo de caso analisado neste artigo. Ressaltamos que é importante deixar claro que o TDAH acompanha o indivíduo a vida inteira, logo, não tem cura, mas, tem tratamento, que pode ser realizado quando necessário através da medicalização ou utilizando técnicas de ações adequadas que ofereçam mudanças significativas de longo prazo na vida deste aprendente, para que o mesmo consiga alcançar seus objetivos de forma mais tranquila, prazerosa e sem rótulos pré-definidos. Sara Paín (1985, *apud* BASTOS 2015, p. 34) comenta o que ela considera o primeiro objetivo do tratamento:

Em primeiro lugar o objetivo do tratamento é conseguir uma aprendizagem que seja uma realização para o sujeito. Este termo resume o processo pelo qual um indivíduo se transforma em uma realidade, e isto por meio de duas instâncias complementares, uma enquanto alcança sua identidade nas suas capacidades e, outra, enquanto compreende a si mesmo como articulação de uma sociedade que se transforma (p.81).

Os obstáculos mais visíveis nos portadores de TDAH são a baixa autoestima, atraso ou dificuldade de aprendizagem, evasão escolar, comportamento agressivo, alterações de conduta, exclusão escolar e social, problemas emocionais como depressão e na fase adulta problemas acadêmicos e profissionais.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Um das principais dificuldades existentes quando se discute o processo de inclusão escolar é compreender que incluir vai além de aceitar a diferença, está na esfera do respeito e da dignidade do outro, independentemente da sua particularidade ou do motivo que o torna distinto. Acerca disso, Souza (2018) afirma que:

O conceito de inclusão só teria sentido devido à existência da exclusão, exclusão proveniente da não tolerância à diversidade, produto do sistema vigente que reforça a culpabilização dos sujeitos, propagando um sentimento de frustração e fracasso, ao passo que prioriza os que se adequam ao seu padrão de manutenção (p.24-25).

A proposta da Educação Inclusiva surge justamente para ressignificar os conceitos sociais de linearidade, padronização e ideário; tais conceitos fazem a “diferença” se sentir imprópria e fomenta a necessidade de o coletivo escolar refletir acerca das diversidades para acolhe-las, sem rótulos ou estigmas pré-definidos. Precisamos pensar na amplificação de uma educação projetada para todos, no qual o respeito seja pautado no ser humano e suas singularidades.

Sabemos que desde 2008 foi criado o Atendimento Educacional Especializado - AEE nos espaços escolares para garantir aos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a promoção e o acesso as condições para uma educação de qualidade eliminando qualquer barreira que impeça o pleno desenvolvimento do estudante.” (BRASIL, 2008, p.5).

Esses atendimentos segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica devem ser realizados segundo o Art. 5º:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2008, p.2)

Ter um espaço considerado próprio dentro da escola nem sempre significa está apto a inclusão. A realidade escolar incute ao profissional atuante no AEE e os auxiliares de sala a responsabilidade pelo processo de desenvolvimento do estudante com deficiência em boa parte das escolas brasileiras. Santos (2014, p. 42) considera que:

Todavia, o profissional do AEE deve ter as suas funções articuladas com as atividades promovidas pelos professores da sala regular, coordenação pedagógica, supervisores e demais gestores que regem a instituição escolar. Isso, para fins de melhorias na qualidade de ensino da pessoa com deficiência.

A compreensão distorcida das responsabilidades para com o público com deficiência nos instiga emergencialmente a dialogar sobre a formação docente, consideramos que professores(as) necessitam está aberto a compreender até onde vai o direito do outro e qual o seu papel inclusivo enquanto profissional. Estamos nos referindo a educadores(as) das salas de aula regular que tem sua participação no processo educacional e que precisam adequar-se para lidar com as diferenças, haja visto que a exclusão delinear-se nos espaços escolares não somente pelos estudantes considerados “normais” mais também pelos docentes que despreparados vestem a armadura da rejeição em suas ações aparentemente despretensiosas.

Os estudantes com deficiência foca desde estudo, necessitam de docentes que façam através de ações e práticas, seus alunos sentirem-se inseridos e emancipados, afinal ter deficiência exige do próprio estudante a coragem para enxergar um mundo de possibilidades e do professor, a coragem para todos os dias superar conceitos padronizantes e assumir a luta pela evolução de seus alunos. Yus (2009) fomenta um educador que contempla um perfil preocupado com: as inter-relações, o resgate da autoestima e o fortalecimento da autonomia, o respeito às particularidades e culturas, a prática da coletividade, da cooperação, da criticidade e criatividade, do equilíbrio, da inclusão e das experiências que levam em conta os contextos sociais.

É nesse panorama que as habilidades docentes vão se contextualizando e o relacionamento professor-aluno se constitui em uma trama, na qual, “[...] o professor busca respeitar a individualidade de cada pessoa, e encara a sua profissão como uma vocação que requer uma prática cientificamente sólida assim como sensibilidade” (BOLZANI, 2015, p.6).

Por fim, entendemos que é por meio da sensibilidade que entendemos a necessidade de educar o todo e sua integralidade, respeitando as diferenças, buscamos atender as totalidades e suprimir qualquer prática discriminatória. Quando se deseja ressignificar as práticas docentes, ainda que não tenhamos segurança e estranhamento pelo diferente, é fundamental assegurar uma visão tolerante e paciente nos aproximando do desconhecido promovendo aprendizagens verdadeiramente includentes e respeitosas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA ALUNA TDAH

O relato de experiência analisado neste trabalho é de uma das autoras que atende numa clínica de psicopedagógica na cidade de Maceió-AL, por isso, foi descrito na primeira pessoa. O objetivo de análise deste relato é refletir sobre as dificuldades de lidar com crianças que foram diagnosticadas com TDAH e a escola não conseguiu atender de maneira correta. Vejamos a seguir.

Relato de experiência:

Minha experiência com uma aluna TDAH foi de 2017 a 2019, na época ela estava no 4º ano e tinha 12 anos de idade. Como se vê, estava em defasagem em idade e série, pois havia repetido alguns anos. Era uma adolescente de classe média alta, cheia de problemas emocionais de uma péssima convivência com todos os familiares e baixíssimo rendimento na escola.

Fui contratada para ajudá-la nas atividades escolares, porém não tinha a dimensão de como ela seria um desafio, visto que o contexto histórico era bastante problemático. Na verdade, os dias foram passando, os atendimentos acontecendo e foi percebendo que a aluna fazia tudo para ser percebida, ou seja, a forma pela qual ela encontrava de ser observada em casa e na escola era destacando-se de maneira negativa e agressiva.

Os primeiros meses foram bem complicados, pensei muitas vezes em desistir porque apesar das leituras que fiz sobre o transtorno ainda assim as singularidades apresentadas nela a tornava específica, por isso, aprendi que apresentar deficiência não é sinônimo de padronização. Era uma luta convencê-la que era preciso fazer as tarefas, estudar, desenvolver rotina de estudo, a aluna definitivamente se negava em todas as investidas. Quando comecei a ouvir mais que cobrar, a entender que ela sentia-se sozinha, e demonstrava isso porque reclama bastante que ficava por muito tempo sozinha, que não via sua mãe com frequência etc. ao longo do tempo fui percebendo que sua autoestima era baixa, demonstrava-se carente, vivia sem regras e por isso se sentia perdida.

Então, resolvi mudar a estratégia, comecei a me aproximar dela sem a cobrança pedagógica, conversávamos sobre assuntos de seu interesse sempre antes de iniciarmos os estudos, as vezes a presenteava com chocolates, canetas coloridas, fui percebendo que ela tinha muito jeito com a parte artística, gostava de ouvir músicas, dançar, cantar, desenhar, pintar, gostava de moda, de maquiagem, penteados e ao longo do tempo ela me revelou que escrevia poemas, músicas e que tinha um talento para cantar.

Minha paciência e a insistência me fizeram perceber que ela era muito talentosa e que os pais não tinham tempo de enxergar a beleza escondida por traz daquele jeito agressivo. Ao elogiar suas letras musicais, suas paródias e seus poemas ela foi se sentindo motivada a escrever melhor, porque o talento já estava dentro dela. Por ter sido sensível a essa situação, pude aproveitar a relação agora mais segura para executar meu trabalho pedagógico e orientação emocional com mais facilidade.

O primeiro passo para o tratamento foi descobrir as dificuldades da garota, e ao longo da vivência busquei formas de facilitar a aprendizagem especialmente nas disciplinas de matemática e História, as quais ela sentia maior complexidade. Sempre busquei estratégias de levá-la a compreensão, ressaltando os aspectos positivos nos estudos, vibrando com os acertos, elogiando, pois era fundamental encorajá-la.

Assim, entre descobertas e união, a nossa relação foi se consolidando e avanços foram sendo galgados, em especial no tocante aos aspectos socioemocionais. É essencial que o professor tenha sensibilidade para analisar o aluno, o contexto familiar e a organização escolar em relação a inclusão deste indivíduo, pois não podemos rotular nossos educandos e diagnosticá-los como incapazes, como acontece nas escolas. Ninguém é incapaz, todos nós somos desenvolvedores de competências e habilidades em todas as áreas da vida. O papel do professor nas salas de aula regular é crucial para que os aspectos positivos possam florescer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este artigo com as considerações finais numa perspectiva inconclusiva, porque defendemos que a sensibilidade como acessibilidade no ambiente escolar, precisa de temáticas que contemplem a inclusão escolar como matéria em cursos de formação inicial ou continuada, pois todo professor precisa estar minimamente ciente que as diferenças fazem parte do cotidiano e que a qualquer momento pode estar na sua sala de aula uma criança portadora do TDAH, então o que fazer? Nós enquanto docentes, ficamos sempre achando que não estamos preparados ou encaramos a realidade buscando superar os estranhamentos. Aqui, fica a opção para os professores responderem esse questionamento e buscar fazer o melhor. Por isso, mãos à obra, nossas escolas estão repletas de alunos precisando da sua sensibilidade docente.

REFERÊNCIAS

- [1] ACAMPORA, Bianca Psicopedagogia Clínica: o despertar das potencialidades. Acampora. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. 184p. :21cm
- [2] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - Manual de Doenças Mentais. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> página 32. Acesso em: 21 ago. 2020.

- [3] BASTOS, Aline Beatriz Barretto Iziqe Psicopedagogia Clínica e Institucional: diagnóstico e intervenção. Alice Beatriz Barretto Iziqe Bastos. São Paulo: Edição Loyola, 2015.
- [4] BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- [5] BOLZANI, Marisete Fontana. EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, PARANÁ. Anais [...]. CURITIBA-PR Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente, 2015. 9 p. Tema: PARADIGMAS INOVADORES: UMA VISÃO HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.
- [6] IPDA – Instituto Paulista de Déficit de Atenção - Disponível em: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/oquee/> Acesso em: 21 ago. 2020.
- [7] LEFÈVRE Antônio Branco. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Branco_Lef%C3%A8vre.
- [8] nco_Lef%C3%A8vre. Acesso em: 22 ago. 2020.
- [9] MARCUCCI CÍNTIA - TDAH: por que ele atinge mais os meninos?. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Mae-de-meninos/noticia/2014/04/tdah-por-que-ele-atinge-mais-os-meninos.html> Acesso em: 23 ago. 2020.
- [10] RAMALHO, Danielle Manera Psicopedagogia e Neurociência: Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia na prática clínica. Danielle Manera Ramalho.2. ed. RJ: Wak Editora, 2019. 116p: 21cm
- [11] RAMOS Mariana de Marins - Teoria e Prática Rumo à Compreensão do TDAH no Âmbito Escolar. Disponível : <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/mmr.1.2012.pdf>. DSM-5 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais. Artmed: Porto Alegre, 2014.
- [12] SANTOS, Nágib José Mendes. A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE AEE À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CEDU-UFAL, 2014.
- [13] SOUZA, R. S. O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior. Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros. 2018, 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, 2018.
- [14] YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos I.trad. Daniel Grassi- 2.ed. -Porto Alegre. Bookman, 2001.
- [15] YUS, R. Um paradigma holístico para a educação. Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.

Capítulo 9

Perspectivas de alunos com TDAH na Educação Básica Pública Brasileira

Mauritânia Lima de Oliveira Costa

Luçamara Beserra Holanda da Fonseca

Sintiane Maria de Sá Lima

Aryanne Alves de Oliveira

Resumo: O Transtorno com Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) pode ser identificado em muitas crianças em idade escolar, por serem alunos que não conseguem seguir o padrão de comportamento esperado pela escola e sociedade. Assim muitas vezes esses alunos e professores sentem dificuldades quanto a prática escolar em sala de aula. Muito se comenta sobre as dificuldades no ensino e aprendizado desses alunos, mas as perspectivas e possibilidades são primadas pela qualidade da educação especial. Com base nisso, o trabalho busca entender como são as perspectivas de ensino e aprendizado de alunos com TDAH na rede pública de ensino básico no Brasil. Para realização da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico de trabalhos publicados depois de 2015, em meio digital, sobre o assunto. Foram obtidos dados sobre as características do transtorno, a legislação brasileira voltada a educação ambiental, a perspectiva e possibilidades de ensino. Percebeu-se nessa análise que de fato existem diversas dificuldades relacionadas ao ensino de alunos com TDAH e que a educação especial não acontece no Brasil, ainda, da forma esperada; mas que muito pode ser feito e que as possibilidade de ensino, aprendizado e desenvolvimento dos alunos são muitas.

Palavras-chave: Educação especial. Ensino-aprendizagem. Possibilidade de ensino.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente as possibilidades de obtenção de diagnósticos de transtornos neurológicos e deficiências no desenvolvimento infantil, é muito mais eficiente e acessível que a anos atrás. Esses diagnósticos vêm sempre acompanhados de incertezas e dificuldades na inserção dessas crianças em uma rotina comum e na sociedade, pois os preconceitos e as limitações são diversificados (VALENÇA; NARDI, 2015).

Um destes distúrbios, que se torna mais evidente e debatido com o passar do tempo, é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que é muito identificado e evidente na vida escolar do aluno, onde ele destoa comportamentalmente do restante dos colegas. Se tornando, para a escola e para os professores, um dos “alunos problemas”, pois as características que apresentam estão em torno de falta de atenção, inquietude, dificuldade de relacionamento, agressividade, entre outros que não se “encaixam” no contexto escolar (SIGNOR; SANTANA, 2016).

O diagnóstico, o tratamento e o acompanhamento de profissionais, família e escola são fundamentais para um desenvolvimento mais sadio do aluno, ajudando-o quanto às suas dificuldades e na melhoria no relacionamento social e na vida escolar. Mas, estas perspectivas estão distantes ainda do que realmente acontece na vida destas crianças. Normalmente são apontadas como pessoas difíceis, e que simplesmente não se encaixam nas necessidades da sociedade (VALENÇA; NARDI, 2015).

Estas pessoas enfrentam muitos entraves na vida social e acadêmica, na maioria das vezes sem o acompanhamento e tratamento necessário. Assim, é relevante a discussão quanto as perspectivas de aprendizado e desenvolvimento de alunos com TDAH que são atendidos pela rede pública de ensino básico. Analisando, se de fato, estes alunos têm suas necessidades realmente atendidas, como forma de inclusão na educação básica, nas escolas públicas brasileiras.

Portanto, o trabalho busca entender como são as perspectivas de ensino e aprendizado de alunos com TDAH na rede pública de ensino básico no Brasil. Além de conhecer as características principais do TDAH, observar a legislação brasileira para a inclusão de alunos com TDAH na educação brasileira e compreender as principais dificuldades vividas por alunos e professores no atendimento de alunos com TDAH nas escolas.

2. METODOLOGIA

O trabalho consiste na realização de uma análise bibliográfica, compilação, leitura e levantamento de informações pertinentes, de trabalhos já publicados em meios digitais sobre TDAH. Os meios utilizados foram revistas, anais de eventos, artigos e trabalhos de conclusão de curso, dentre outros. Foi feito o levantamento do conteúdo de forma teórica de trabalhos publicados em sítios da internet a partir de 2015.

Foi feita a compilação buscando atender as temáticas: perspectivas do ensino e aprendizado destes alunos, como ocorre a inclusão e se são de fato atendidas suas necessidades, além das principais dificuldades destes no âmbito escolar. Os resultados estão dispostos e organizados em quatro tópicos que tratam das características do transtorno, a legislação brasileira que atende a este grupo, a realidade na educação brasileira quanto à inclusão e as possibilidades de ensino atendendo as necessidades especiais destes alunos.

3. RESULTADOS

3.1. CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO

A Síndrome conhecida hoje como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que surge na infância e muitas vezes acompanha o indivíduo por toda a sua vida, detectado quando o profissional se encontra diante de reclamações referentes ao comportamento discrepante daquele esperado para a faixa etária e inteligência, e que gerando prejuízo para o progresso da criança em diferentes domínios da integração social (SHIMIZU; MIRANDA, 2012).

A principal característica do TDAH é a falta de atenção e/ou de hiperatividade, comum e em maior grau do que verificado em pessoas com o mesmo nível equiparado de desenvolvimento. Os sintomas costumam aparecer antes dos sete anos de idade, e devem também ser verificados no mínimo em dois contextos no ambiente escolar e em casa por exemplo. Deve existir claros indícios de interferência nos desempenhos social, acadêmico ou ocupacional (MANTILLA; ALONSO, 2015; SILVA, 2015).

Outro sintoma muito observado no TDAH é a impulsividade, detectada por atitudes de impaciência, problema em esperar sua vez, interrupção antes das perguntas terem sido terminadas ou nos assuntos dos outros. Modificação na sociabilidade, fragilidade emocional, baixa taxa de tolerância às frustrações, como também a autoestima e comportamento contestador são outras características, dita como comorbidades do TDAH, que podem estar relacionadas nesses indivíduos (OLIVEIRA, 2017).

As crianças com TDAH antes recebiam várias denominações como: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade. Nas teorias ampliadas em relação a etiologia da TDAH repercute em suas respectivas épocas quando se trata de tendências científicas e sociais, que foram deixando de existir as noções de falha disciplinar como o lema do efeito causal (MANTILLA; ALONSO, 2015).

O TDAH pode ser classificado em 3 tipos: tipo 1 (desatento) – o indivíduo que não enxerga detalhes, faz erros por falta de cuidado, parece não ouvir, tem dificuldade em seguir instruções, desorganização, evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, esquece atividades diárias; tipo hiperativo/impulsivo: inquietação, mexer as mãos e os pés, remexer-se na cadeira, dificuldade em permanecer sentada, fala excessivamente. Tipo 2 (combinado): quando é detectado duas características conjuntas como a desatenção e o hiperativíssimo/impulsividade; tipo 3 (não específico), quando as características não são suficientes para detectar um diagnóstico completo, apesar dos sintomas desequilibrarem a rotina diária (SHIMIZU; MIRANDA, 2012; GONÇALVES, 2018).

O TDAH possui uma grande predisposição hereditária, podendo atingir um fator de 0.80. A predominância pode variar entre 5 e 15% nas crianças em idade escolar e a probabilidade de ocorrência no sexo masculino é três vezes maior que no sexo feminino. Vários trabalhos detectaram a ocorrência de famílias pré-dispostas a diversos diagnósticos psiquiátricos, incluindo TDAH. Nessas, a aferição para ocorrência de hereditariedade do subtipo diagnóstico (hiperativo/impulsivo, desatento ou combinado) é de 60%. As crianças cujos sintomas de TDAH não desenvolvem com a idade, os familiares costumam serem afetados com mais frequência, sugerindo um modo familiar de características mais doloroso (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

As circunstâncias relacionadas abrangem aspectos da obtenção e execução da comunicação falada e escrita, déficit de aprendizado, bloqueio do humor e da personalidade e de uso de substâncias. Além disso, a possibilidade de adquirir adequadamente aptidões motoras finas e grosseiras, também chamado de "distúrbio do desenvolvimento da coordenação" (OLIVEIRA, 2017).

4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

Ainda não existe no Brasil uma legislação própria e específica que trate das necessidades especiais de pessoas com TDAH, especialmente dentro do âmbito educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não traz nenhuma referência sobre alunos com TDAH. Não faz menção destes como público das perspectivas de Educação Especial (BRASIL, 2011).

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção, busca cada vez mais conquistas como ganhos na luta pelos direitos de pessoas com TDAH. Mas vale ressaltar, que as políticas públicas e conquistas em geral só se efetivam com lutas e apoio da comunidade, em que quanto maior a massa que reivindica maior é a representatividade destas questões.

A legislação brasileira também deixa de tratar as pessoas com TDAH durante da Lei Brasileira de Inclusão nº13.146 de 2015. Pois, em seu artigo 2º, explicita que:

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

Mesmo não apresentando uma legislação específica as pessoas com TDAH são respaldadas por outras legislações que tratam de especialidades em geral, como é o caso da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394 de 1996), em que deixa evidente que a educação é direito de todos independente das suas especialidades. Além de dedicar um capítulo próprio que trata da educação especial, deixando claro que as especialidades de cada aluno devem ser respeitadas e atendidas quanto às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A LDB destaca também a existência e importância dos serviços de apoio à educação especial com o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que o aluno deve frequentar o ensino regular de forma inclusiva, mas que dependendo das suas necessidades deve ser atendido de forma especializada levando em conta suas especificações. Além disso, no artigo 59, parágrafo 1º, que trata dos sistemas de ensino e quais suas obrigações aos educandos com necessidades especiais destaca: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (IDEM).

O Decreto nº 7611/2011 que trata do atendimento educacional especializado em seu artigo 2º diz que: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

5. REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INCLUSÃO

É frequente muitos educadores detectarem alunos com hiperatividade e não conseguirem lidar com eles em sala de aula, surgindo um preconceito e confundindo seu TDAH com a falta de comportamento, o que atrapalha, de maneira significativa, todo um processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo caracterizado como um fator preocupante, pois é na escola que as vezes se consegue verificar o TDAH maioria dos jovens por ter contato com a leitura e a escrita, o que exige atenção e concentração (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016).

O TDAH para os educadores como um aspecto preocupante, principalmente na fase escolar. Fase que a criança começa seu contato com a leitura e escrita, é de extrema importância que mantenha sua atenção e concentração sustentados, para que os propósitos pedagógicos utilizados possam ser adquiridos no decorrer do tempo. Na idade escolar, crianças com TDAH têm maior probabilidade de repetência, evasão, rendimento acadêmico, dificuldade emocionais e de relacionamento social defasados, e pessoas que apresentam sintomas de TDHA na infância têm grande tendência de desenvolver problemas envolvendo o comportamento (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Todo indivíduo, seja ele com TDAH ou não, possui seu próprio tempo de aprendizagem, mas, aqueles que possuem este transtorno, precisam de um tempo maior para assimilar o que foi ensinado. Assim, torna-se essencial a intervenção do educador e suas metodologias para que esses estudantes não se sintam inferiores aos outros alunos considerados sem nenhum tipo de transtorno na turma, e também não aconteça episódios de caracterização como um aluno lento e sem capacidade de realizar qualquer atividade (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016).

O educador é primordial no desenvolvimento de habilidades e controle do comportamento em criança que possuem TDAH. Assim, ele deve ser preparado continuamente e atualizado em suas práticas pedagógicas, tendo conhecimento sobre o que seja realmente TDAH para utilizar estratégias adequadas em sala de aula, para que esses alunos sejam verdadeiramente inclusos na escola (SANTOS; FRANCKE, 2017).

A falta de experiência nesse aspecto muitas vezes leva ao fracasso escolar de ambas as partes, gerando danos emocionais, cognitivos e sociais. Se houver interpretação errada, se relacionado a situação com um estudante que tem TDAH, a consequência para o mesmo pode gerar uma agitação, inquietação e irritação que prejudica a comunicação entre educador, aluno e colegas. “Para lidar com os mais agitados, o professor deve propor atividades extras durante as aulas, segundo conselhos mais frequentes entre os especialistas. Eles devem pegar tudo para você no armário, apagar a lousa, buscar não sei o quê, não sei onde” (GUARDIOLA; RIESGO, 2016).

O papel do professor é inevitável no progresso do estudante com TDAH. Contudo, se a escola não o ampara ou não lhe dá suporte para que os objetivos almejados sejam alcançados, o esforço e trabalho até então conquistados defasam ou estagnam, não chegando à meta desejada (ROTTA et al, 2016).

Para se tornar uma escola inclusiva, é preciso pensar na capacitação de professores no intuito de transformar sua prática educativa. No entanto, a carência muito visível de uma formação docente continuada, para que entendam a dimensão da inclusão frente a suas técnicas (ANGELO, 2018).

6. POSSIBILIDADES NO ENSINO

Os atos que os educadores devem praticarem como auxiliares de uma criança que possui TDAH está associado a inúmeras atitudes como o incentivo, ajuda para o desenvolvimento de comportamentos adequados, atividade com a família, resgate de conhecimento sobre o tema, planejamento de atividades instigantes, direcionamento para especialistas, relação com os demais colegas de turma, favorecimento do ambiente promovendo tranquilidade e silêncio, apresentação de atividades curtas, ajuda com o direcionamento individual, utilização de metodologias diferenciadas, não demonstração de ansiedade, explicações abreviadas, deixar próximo a criança da professora e longe de algo que lhe distraia, sugerir uma rotina, dar espaço para a locomoção na sala de aula, respeitando seus limites (DAHMER, 2017).

Muito fora do ideal, muitos educadores ainda olham apenas para as dificuldades que terão quando atendem estudantes com transtorno, esquecendo que a experiência e o aprendizado são as maiores recompensas que podem ser adquiridas. Mas, a parcela da responsabilidade não pode ser delegada somente aos professores, a missão de solidificar uma inclusão de qualidade, todo o núcleo escolar deve ajudar, no fim das contas o aluno quando passa pelos portões da escola está sob os olhares de todos que formam a equipe escolar (MAIA; CONFORTIN, 2015).

O ambiente familiar é de extrema importância e responsável no apoio e ajuda a esses estudantes. Porém, deve estar associado sempre com a escola na forma de diálogo no intuito de buscar novos métodos de realização de seus objetivos e, assim, propiciar uma convivência qualitativa, principalmente, na troca de experiências e busca de novos conhecimentos. Um ambiente que é desafiador tem como características que simplifica o aprendizado significativo (SANTOS; FRANCKE, 2017).

Para os responsáveis em casa, é de suma importância que estabeleçam atividades rotineiras claramente definidas e combinadas como horário, duração, intervalos. Propiciar locais em casa adequado para que haja estudo e organização das atividades, pois a falta de organização e consciência de tempo são características comuns do TDAH. Os responsáveis devem ajudar se necessário, mas nunca tentar fazer pelos seus filhos os trabalhos designados a eles. A conversa rotineira entre escola e família é essencial para que educadores e responsáveis possam interagir nas suas trocas de experiências relevantes para as horas difíceis. A relação de confiança em saber que outra família já passou pelo mesmo obstáculo ajuda a compor o quadro real da situação (GUARDIOLA; RIESGO, 2016).

A escola precisa repensar em concepções e paradigmas no momento de acolher alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse quadro, a escola não pode, somente, “jogá-los” em sala de aula, ela tem que incluir o aluno de modo que façam adequações através de recursos para inserção eficiente na classe regular da escola (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Trabalhos, principalmente, que associe o movimento possibilitaram a criação de atitudes que os ajudaram na reorganização do gesto, melhoramento dos movimentos torpes que podem ser caracterizados como desequilíbrio e dificultando no seu comportamento social. As crianças mesmo com TDAH percebem muitas vezes sua inabilidade e torpeza, como consequência se escondem ou se omitem de se socializar com os colegas dificuldades de equilíbrio e coordenação motora precisam de um trabalho focado de intervenção para a diminuição das dificuldades de organização tônico posturais (ROTTA et al, 2016).

7. DISCUSSÕES

Com base no que foi identificado com a análise dos trabalhos publicados anteriormente, de forma a coletar os dados teóricos, organizá-los e discuti-los, percebeu-se diversas perspectivas e realidades em torno do ensino e aprendizado de alunos com TDAH, suas dificuldades e além destes as dos professores e da família.

A partir da análise da legislação pertinente a educação especial percebeu-se que não existe uma legislação própria e específica sobre o auxílio dos alunos com TDAH, mas que apesar disso os alunos são amparados por uma legislação mais abrangente que trata da educação especial de pessoas com necessidades especiais. Destacando que todos têm direito à educação e à vivência escolar e que devem ser incluídos no ensino regular e ter direito a atividades diferenciadas que respeitem suas limitações e que melhor lhes auxiliem no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva não se pode somente apontar o professor como vilão e como sendo o único responsável pelo desenvolvimento dos alunos. Além de que se o processo de inclusão e desenvolvimento não ocorrerem da forma devida, serem os professores tidos como os únicos culpados. Os professores também vivenciam as dificuldades quanto à perspectiva da inclusão, onde não recebem o respaldo necessário para o recebimento de alunos com necessidade especiais, não têm na sua formação nenhum aprendizado e conhecimento sobre o assunto, e muitas vezes não sabem como lidar com essa realidade.

Uma das principais dificuldade em todo da prática pedagógica em sala de aula regular e inclusiva está na falha da formação de muitos professores, que não tem o respaldo da formação voltada para o atendimento da educação especial. Assim, com isso sofrem as consequências os professores, alunos, escola, o educando com a deficiência ou transtorno e além disso a família, entidade esta que muitas vezes não dá o suporte necessário para a realização das atividades e desenvolvimento.

Alunos com TDAH apresentam muitas dificuldades comportamentais em sala de aula, em que o professor deve saber lidar com o aluno e com os outros demais que também demandam atenção. Os alunos com esse transtorno têm características próprias, como irritabilidade, inquietude, agressividade, falta de atenção, dentre outros, que são características que dificultam o andamento das atividades escolares.

A educação inclusiva traz aspectos essenciais no desenvolvimento e na inclusão social dos alunos, pois é de total necessidade das pessoas com características especiais, pois auxilia na implementação destes na sociedade. Analisando essas perspectivas, as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento são muitas, as formas de auxiliar a melhoria da vida destas crianças são várias, basta dedicação e desenvolvimento de atividades que sejam adaptadas aos limites dos alunos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto a análise das questões referentes às possibilidades de desenvolvimento escolar de crianças diagnosticadas com TDAH e sua real inclusão no meio educacional, observou-se que apesar de uma legislação evidentemente construída em torno da educação especial, está ainda não é específica e ainda está longe de ser realmente efetivada.

Analisar estas questões traz uma série de conhecimentos e a possibilidade de traçar observações sobre o que realmente é feito e o que deve ser melhorado. Além de destacar qual a distância que ainda deve ser percorrida para que todas as necessidades da vida escolar destes alunos sejam amparadas e que estes sejam inclusos realmente na sociedade, de forma equitativa como necessitam em relação a todos os demais.

Observou-se pela análise dos trabalhos publicados que as necessidades especiais que os diferenciam dos demais alunos são muitas, questões comportamentais, sociais, de organização de sala e até rotineiras, são necessárias para que estes alunos se sintam bem no contexto escolar e possam aprender e construir suas habilidades necessárias.

Mas as perspectivas não ficaram somente nas questões negativas, foram apresentadas também as possibilidades, pois levando em conta os deveres educacionais dos agentes escolares e da família, o aluno pode sim tem um desenvolvimento acadêmico eficiente. Mas é necessária que haja uma atenção no âmbito escolar e familiar, que vai desde o diagnóstico, a formação do professor até as medidas pedagógicas tomadas dentro da sala de aula.

Mas, observando no geral, muito ainda deve ser feito, iniciando-se na especificidade da legislação sobre o TDAH que é necessária a mudanças de hábitos e concepções sobre os alunos, suas necessidades e limitações. Além disso, deve ser construída uma educação inclusiva muito mais eficiente, pois ainda se percebe que anda distante do que é previsto por lei e necessária para a real inclusão, não só de pessoas com TDAH, mas com diversas outras deficiências.

REFERÊNCIAS

- [1] ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Cartilha DIREITO DOS PORTADORES DE TDAH (Doutrina – Jurisprudência). Disponível em: http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf. Acesso em: 27 junho 2016.
- [2] ANGELO, L. M. D. Psicopatologia na Educação: Entendendo o TDAH no ambiente Escolar. *Psicologando*. V. 02, 2018.
- [3] BRASIL. Constituição Federal, 1988. Artigo 205. Disponível em www.senado.gov.br
- [4] . LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 8. Ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- [5] . Palácio do Planalto. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Decreto sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190o da Independência e 123o da República.
- [6] . Palácio do Planalto. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 2015. 194o da Independência e 127o da República.
- [7] CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. *Revista Scielo Saúde Pública*. v. 20, n. 58, 2016.
- [8] DAHMER, I. A. TDAH e a lei da inclusão. In: VII Mostra de Iniciação Científica Júnior, 2017. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/salaconhecimento/article/view>. Acessado em: 16 nov. 2019.
- [9] GONÇALVES, J. P. B. Estudo sobre as condições de inclusão em uma escola estadual na cidade de caldas novas nos últimos 13 anos. *Ciclo Revista*. v. 3, n. 1 2018.
- [10] GUARDIOLA, A; RIESGO, R. S.(Org). *Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed. 2016, p.263-273.
- [11] MAIA, M. I. R. M.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. *Perspectiva*, Erechim. v. 39, n.148, 2015.
- [12] MANTILLA, M.J.; ALONSO, J.P. Transmisión del diagnóstico en psiquiatría y adscripción de identidades: perspectivas de los profesionales. *Interface (Botucatu)*. 2015; 19(52):21-32.
- [13] OLIVEIRA, A. P.; MORAES, J; C. P. A Ritalina como forma de tratamento em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah): um estudo de caso. *Revista Acadêmica Magistro*. v. 1, n. 17, 2018.
- [14] OLIVEIRA, G. M.; SILVA, R. T. Inclusão e Alfabetização da criança com TDAH: Um desafio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano, 1, Vol.7, p. 91-108. Agosto de 2016.
- [15] ROTTA, N, T; FILHO, C, A, B; BRIDI, F, R, S, (Org). *Neurologia e aprendizagem:*
- [16] *Uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- [17] ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. et al. *Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- [18] SANTOS, P. T.; FRANCKE, I. A. O transtorno déficit de atenção e os seus aspectos comportamentais e neuro-anatomo-fisiológicos: uma narrativa para auxiliar o entendimento ampliado do tdah. *Psicologia Pt*. 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1138.pdf>. Acessado em: 16 nov. 2019.
- [19] SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade. São Paulo: Plexus. 2016.
- [20] SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. São Paulo: Editora Gente. 2015.
- [21] VALENÇA, A. M.; NARDI A. E. Histórico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: NARDI, A. E.; QUEVEDO, J.; SILVA, A. G. (Orgs.). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Capítulo 10

CIV – Capacitação, Inclusão, Visibilidade: A realidade dos alunos com AHSD (Altas Habilidades/ Superdotação) no contexto educacional

Elaine de Menezes Rocha Rosa

Elizabeth de Menezes Rocha

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar os conceitos teóricos de Joseph Renzulli que aborda a temática da identificação, reconhecimento e atendimento especializado a estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação – AHSD, com a concepção da teoria Triádica dos Três Anéis e também a análise de inteligência, através da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. O problema desta pesquisa é compreender porque o tema AHSD é um assunto ainda negligenciado pela estrutura educacional do Brasil, cuja relevância é indiscutível. O estudo se justifica por contribuir e atualizar profissionais e a sociedade brasileira a um atendimento adequado e urgente aos alunos diagnosticados ou em observação para um parecer pedagógico e/ou laudo médico. A metodologia deste trabalho foi uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, bibliográfico, visando auxiliar no levantamento de questões relacionadas ao ambiente da sala de aula, a fim de tratar sobre a necessidade de metodologias, recursos e estratégias pedagógicas para a inclusão e visibilidade de alunos com AHSD. E, propor a inclusão social através das famílias, capacitação de professores, gestores educacionais e órgãos governamentais, com isso o termo CIV se completa: C de Capacitação, I de Inclusão e V de Visibilidade para alunos com AHSD. A parceria entre os atores envolvidos na busca por alternativas viáveis e mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico, e programas de desenvolvimento e estimulação do potencial do alunado é determinante para que se possa estabelecer políticas que beneficiem a inclusão e dêem visibilidade a esses talentos em nosso país.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, AHSD, CIV: Capacitação, Inclusão e Visibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

1. INTRODUÇÃO

A inteligência humana, a sua origem e a sua constituição, buscam esclarecer a natureza do conhecimento. O *corpus* do trabalho é AHSD – Altas Habilidades/Superdotação, com isso tornou-se indispensável efetuar estudo sobre o tema, seus termos, origem, características e cenário ao qual estão inseridos os alunos diagnosticados ou em observação. Os objetivos são: levantar questões relacionadas ao ambiente da sala de aula, a fim de tratar sobre a necessidade de inclusão e visibilidade de alunos com AHSD; mostrar a importância pedagógica e social dos alunos diagnosticados com AHSD e sua contextualização social e cultural; demonstrar que alunos identificados educacionalmente com AHSD devem ser atendidos de forma adequada, para evitar o desperdício de talentos de crianças, jovens e adultos brasileiros.

O problema desta pesquisa foi entender porque o tema Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) é negligenciado pela estrutura educacional, porém de muita importância, pois alunos com AHSD, exigem a quebra de mitos e rótulos, dando obrigatoriedade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitos mitos permeiam este tema e por isso, precisam ser dissolvidos.

O estudo se justifica por atualizar e contribuir para a sociedade brasileira na gestão da educação com o atendimento adequado e urgente aos alunos diagnosticados com AHSD, a fim de auxiliar na identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação através de fundamentos teóricos e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC); e mostrar a importância pedagógica dos alunos diagnosticados e sua contextualização cultural e social. Pois, estes merecem especial atenção de todos os envolvidos na área da educação e políticas públicas de formação e atendimento, principalmente de seus professores que devem buscar capacitação adequada juntamente com seus diretores, coordenadores e orientadores educacionais para a identificação, reconhecimento e atendimento especializado destes alunos.

2. METODOLOGIA

O estudo qualitativo, descritivo, do tipo documental, com alicerce teórico de autores como Howard Gardner e Joseph Renzulli através de pesquisa teórica/bibliográfica e de documentos com dados de entidades governamentais e associações de AHSD.

O procedimento metodológico adotado foi a contextualização conceitual com base na pesquisa documental, metodologia da pesquisa, realizada por meio de livros e artigos, dados governamentais (Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial) e de associações de AHSD (APAHSD, CONBRASD). A pesquisa usou como referencial teórico a concepção das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (FERRARI, 2008) e o modelo oficial da Concepção do Modelo Triádico de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (VIRGOLIM, 2014).

Assim, foi possível estabelecer uma criteriosa análise com bases de dados distintas:

1. Análise da pesquisa teórica/bibliográfica;
2. Análise de documentos: dados de entidades governamentais, associações, institutos de pesquisa e demais dados divulgados que foram relevantes ao tema da pesquisa.

As expressões de busca utilizadas são: Altas Habilidades/Superdotação, AHSD, Capacitação, Inclusão e Visibilidade (CIV), Atendimento Educacional Especializado (AEE), pesquisadas nas bases de dados escolhidas e mencionadas anteriormente. O referencial teórico da pesquisa tem suas bases de dados em conceitos centrais, sendo que os autores mencionados são os mais relevantes para a pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO

As inteligências muitas vezes são consideradas como propriedade individual. Howard Gardner insistiu que as inteligências devem ser empregadas para gerar resultados dentro de contextos culturais. As inteligências dos indivíduos são recursos a serem desenvolvidos para dar uma contribuição que beneficie não apenas o indivíduo, mas também uma comunidade ou sociedade a qual está inserido (FERRARI, 2008).

Para Gardner, cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura e sociedade, o que só começa a ocorrer por volta dos 5 anos. A educação erra, ao não levar em conta os vários potenciais de cada um. Além disso, é comum que essas aptidões sejam sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas. Preservá-las já seria um ganho ao aluno.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner pode servir de subsídio para as práticas pedagógicas da escola de forma a proporcionar diversos estilos e estímulos de aprendizagem à criança, em que a maioria dos alunos possa apresentar maior desenvolvimento em vários domínios, evitando que o professor classifique a criança em apenas uma habilidade. No entanto, para que a escola estimule todas as inteligências dos alunos, é essencial que o sistema educacional elabore estratégias curriculares que incentivem professores e alunos a usarem múltiplos pontos de entrada para sustentar a aprendizagem.

Gardner propõe oito inteligências diferentes: a linguística; a lógico-matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalista; a interpessoal; a intrapessoal. Em 1999, Gardner incluiu a inteligência espiritual, entendida como a preocupação com certos conteúdos cósmicos e estados de consciência (VIRGOLIM, 2007). Para o estudioso, cada pessoa tem capacidade de possuir todas as inteligências, porém, o que diferencia um indivíduo do outro é o seu grau de envolvimento.

Joseph Renzulli define a superdotação como "os comportamentos que refletem uma interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos: envolvimento com a tarefa; criatividade; e capacidade acima da média." A partir do resultado de suas pesquisas a respeito da avaliação de programas para superdotados e da observação das práticas educacionais surge o Modelo Triádico de Enriquecimento (VIRGOLIM, 2014).

As pessoas superdotadas e talentosas são aquelas que possuem e/ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desenvolvimento humano. A intenção de Renzulli é transmitir a ideia de que o indivíduo superdotado não precisa manifestar todos os três anéis, mas por possuí-los potencialmente, seria capaz de, em algum momento, expressá-los. A Teoria dos Três Anéis significa uma quebra do paradigma que afirma a inteligência, baseando-se apenas em testes de QI.

O Modelo Triádico compreende: atividades exploratórias gerais; atividades de treinamento em grupo; e as investigações de problemas reais, realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Ele defende o equilíbrio entre métodos dedutivos e indutivos para aprendizagem de pessoas com AHSD. Neste enriquecimento os alunos são estimulados a investigarem problemas reais utilizando métodos de investigação científicos que exigem de suas habilidades, produzem conhecimento novo propondo a solução destes problemas ou favorecem a apresentação de um produto ou serviço. (VIRGOLIM, 2014).

O Modelo Triádico de Enriquecimento, propõe que instituições de ensino identifiquem talentos e os desenvolva. Defende programas de atividade extracurricular que garantam a oportunidade, recursos e encorajem os estudantes para uma produção autônoma, criativa e de relevância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (VIRGOLIM, 2014).

3.2. CENÁRIO DAS AHSD NO BRASIL

A Política Nacional de Educação Especial identifica como portadores de Altas Habilidades/Superdotados, alunos com desempenho e elevada potencialidade nos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (PÉREZ, 2014).

Em relação ao cenário brasileiro, o tema Altas Habilidades/Superdotação é um tema negligenciado pela estrutura educacional do Brasil, porém de muita importância, pois alunos com Altas Habilidades/Superdotação, exigem a quebra de mitos e rótulos, dando obrigatoriedade ao atendimento especializado. Muitos mitos permeiam este tema e por isso, precisam ser dissolvidos (ANTIPOFF, 2010).

O termo Altas Habilidades surgiu pela primeira vez no Brasil, no texto da Política Nacional de Educação Especial publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1994. A apresentação do termo mostrou o esforço dos especialistas em Educação Especial em desmistificar o superdotado e atribuir a estes indivíduos algumas características muito desenvolvidas, por exemplo: senso de humor, ética e justiça, leitura precoce, interesses diferentes de seus pares, preferência por trabalhar ou estudar sozinhas, e outros (MAIA, 2016).

Considerando cada aluno como ser único, especial, dotado de características próprias de personalidade, direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade. A busca da identificação e posteriormente de atendimento aos alto-habilidosos/superdotados, possibilita caminhos e alternativas na busca do atendimento especializado no qual eles têm direito, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Viver a realidade e executar o que é possível para atender da melhor maneira os alunos com AHSD, envolve infraestrutura, a hierarquia do poder público e político, juntamente com a instituição de ensino para a aplicação e atualização de um cadastramento (CENSO) para identificação destes alunos e posterior elaboração dos planos e programas curriculares para atendimento e participação efetiva destes alunos (FREITAS, 2010).

A promulgação da Lei de 31 de dezembro de 2015, publicada no Diário Oficial da União, veio estabelecer definitivamente a obrigatoriedade de cadastramento das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação nos níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior, seja nas instituições de ensino público ou privado.

Atualmente, o papel da Educação Especial, assume uma maior importância com a perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e busca incessante de democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

3.3. CAPACITAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Os alunos com necessidades especiais precisam de atendimento especializado. Os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e também alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (MEC, 2007).

Todo aluno no Brasil, matriculado e cadastrado de acordo com a Lei nº 13.234 de 29 de Dezembro de 2015 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) desde a educação infantil até a educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e esse atendimento pode ocorrer no contraturno da escola comum/regular que o aluno possui matrícula, com o propósito de eliminar as barreiras para sua plena participação e efetiva aprendizagem. O que muitos desconhecem é que não é o professor da escola regular que precisa ser especialista na necessidade educacional especial do aluno.

Um professor de sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um suporte e assessoria pedagógica para trabalhar com este aluno e garantir o seu Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular. A lei diz que a oferta de educação especial (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (MEC, 1995).

O especialista (AEE) faz a mediação entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Como profissional da área de educação, o(a) professor(a) busca diariamente na rotina pedagógica respostas para o ambiente da sala de aula onde possa acolher, estimular, valorizar e diversificar metodologias, recursos e estratégias pedagógicas para alunos de Inclusão, em observação ou identificados com AHSD.

Como mãe, há a “PERSISTÊNCIA” em buscar alternativas de visibilidade para alunos e familiares inseridos na Inclusão do século XXI, que necessitam de representatividade para serem reconhecidos, aceitos e atendidos de acordo com suas necessidades, afinal somos seres únicos, dotados de inteligência e necessidades especiais, também únicas.

A definição brasileira, apresentada na Política Nacional de Educação Especial de 1994 (MEC), define como portadores de AHSD os educandos com notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer

dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora.

A pergunta e talvez dúvida inicial de todo professor e pais de alunos com AHSD, é de como identificar e reconhecer se meu aluno(a) ou filho(a) apresenta características de enquadramento.

Crianças academicamente superdotadas, podem apresentar nos primeiros 5 anos de vida, algumas características que podem vir a serem percebidas por pais atentos ao seu desenvolvimento (WINNER, 1998): desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar antes do normal); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo as pessoas que cuidam dela desde cedo; linguagem adquirida mais cedo, rapidamente progredindo para sentenças complexas, apresentando vasto vocabulário; aprendizagem rápida, com instrução mínima (pouca ajuda); curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em um nível mais avançado e persistência até alcançar a informação desejada; grande concentração quando estão interessadas em algo e persistência na busca de seus objetivos; interesses quase obsessivos em áreas específicas, a ponto de se tornarem especialistas nestes domínios; alto nível de energia, que pode levar à hiperatividade, quando são insuficientemente estimuladas.

Com relação às habilidades relacionadas à escola e aos fatores socioemocionais, algumas características podem ser percebidas por professores atentos e capacitados (WINNER, 1998): apresentam leitura precoce (por volta dos quatro anos ou antes); fascínio por números e relações numéricas; boa memória para informação verbal e/ou matemática; destaque em raciocínio lógico e abstrato; em decorrência de suas altas habilidades verbais, apresentam alto senso de humor; frequentemente brincam sozinhas e apreciam a solidão; preferência por amigos mais velhos, próximos a ela em idade mental; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; frequentemente apresentam disparidade entre as áreas intelectual, psicomotora e linguística, desenvolvendo-se mais rapidamente em uma do que em outra.

Sendo assim, é válido lembrar a necessidade de técnicas de identificação e de diagnóstico, programas de desenvolvimento e estimulação para estabelecer políticas de aproveitamento de talentos e competências em nosso país (VIRGOLIM, 1998).

3.4. COM A VISIBILIDADE O CIV SE COMPLETA

Outra pergunta essencial que deveria ser elaborada e respondida pela escola é de como contribuir para o aumento do número de alunos com AHSD indicados ou identificados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Os professores não são formados para proceder a identificação de tais alunos que permanecem na invisibilidade por não terem características ou traços físicos que os identifiquem simultaneamente. As evidências fenotípicas de deficiências genéticas como a Síndrome de *Down*, ou comportamentais, como o Transtorno do Espectro do Autismo parecem mais familiares aos professores do que as incongruências observadas em alunos entediados devido às práticas pedagógicas desatualizadas, assimétricas aos talentos e pensamento crítico evidenciados pelos alunos que também não apresentam alto desempenho escolar, por não serem valorizados e estimulados pelos seus professores. Enquanto alunos superdotados são mantidos invisíveis nas escolas, são negligenciados em relação às suas potencialidades e interesse pelo conhecimento, são deixados de lado pelo rótulo e/ou mito de andarem sozinhos, não precisando do olhar pedagógico do professor.

Professores bem formados no atendimento às necessidades dos alunos superdotados podem prevenir o *bullying* causado por sentimentos impróprios em relação a este alunado. Podem ajudar às famílias a entender melhor as crianças e os adolescentes de acordo com os perfis que cada um apresenta. Podem colaborar com a organização dos currículos de acordo com os interesses de cada aluno. Podem ajudar a encontrar especialistas nas áreas de interesse dos alunos precoces e autodidatas. Podem ajudar na construção do autoconhecimento de cada um, inclusive de si mesmo (DELOU, 2019).

Com a visibilidade o ciclo se enriquece e o termo CIV se completa: C de Capacitação, I de Inclusão e V de Visibilidade para alunos com AHSD. O envolvimento e parceria entre os atores envolvidos possibilitam a busca por alternativas viáveis e mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico, e programas de desenvolvimento e estimulação do potencial do alunado é determinante para que se possa estabelecer políticas que beneficiem a inclusão e dêem visibilidade a esses talentos em nosso país.

O amparo legal para o alunado com AHSD está fundamentado e amparado pelos seguintes documentos: Internacionais - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Nacionais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/96) – Artigos Nº 58 a 60 – 20/12/96; - Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – 1998; - Plano Nacional de Educação – (Lei 10172/01) – 09/01/01; - Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – 11/09/01; - Parecer Nº 17/01 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – 03/07/01; - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação – 2002.

Portanto, é necessário em nosso país o olhar de todos os profissionais de Educação para o alunado de AHSD, com técnicas de identificação e posterior diagnósticos, programas ou núcleos de desenvolvimento e incentivo destes alunos a estimulação de seus potenciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do amparo legal, das diretrizes educacionais, a sociedade brasileira, governo, entidades representativas, escolas, famílias e os diferentes atores envolvidos (professores, coordenadores, diretores, gestores) precisam não somente tomar conhecimento do tema, das dificuldades enfrentadas, mas sobretudo possibilitar atendimento adequado e urgente aos alunos diagnosticados com AHSD, pois estes merecem especial atenção de todos os envolvidos na área da educação e políticas públicas de formação e atendimento (PÉREZ, 2014).

Especialmente os professores, devem se capacitar de maneira adequada juntamente com seus gestores educacionais para a identificação, reconhecimento e atendimento especializado destes alunos (FREITAS, 2010) através de fundamentos reconhecidos pelo MEC.

Mediante levantamento realizado no estudo, é notória a importância pedagógica e social dos alunos diagnosticados com AHSD que se identificados, reconhecidos e atendidos de forma adequada, terão seus talentos potencializados e contribuirão exponencialmente para o desenvolvimento da nação, possibilitando a inversão do quadro atual caótico, de desperdício e negligência de talentos.

O termo CIV: C de Capacitação, I de Inclusão e V de Visibilidade para alunos com AHSD, ganha notório espaço e justificativa diante do estudo, pois sua adesão capacita profissionais da educação, preparando-os para o atendimento deste alunado, inclui, oferecendo oportunidades iguais de acesso a bens e serviços que por direito devem estar disponíveis e a perceptibilidade de potenciais humanos.

REFERÊNCIAS

- [1] ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO, APAHSD. Legislação pertinente. Disponível em: <<http://apahsd.org.br/legislacao-pertinente/>>. Acesso em 03/01/2020, às 21h12.
- [2] ANTIPOFF, Cecília A.; CAMPOS, Regina. H. F. Superdotação e seus mitos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>>. Acesso em 19/02/2020, às 14h12.
- [3] BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em 15/02/2020, às 21h44.
- [5] DELOU, Cristina M. C. Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil. Rio de Janeiro, 08/02/19.
- [6] FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. S. Paulo, Revista Nova Escola Gestão Escolar, Ed.Abril, Out. 2008. 5p. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multi-plas>> . Acesso em 27/11/19, às 18h15.
- [7] FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

- [8] MAIA, Heber (organizador). Necessidades Educacionais Especiais. 2ª edição. Coleção Neuroeducação – volume 3. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2016.
- [9] PÉREZ, S. G. B. Estado Do Conhecimento na Área de Altas Habilidades /Superdotação no Brasil: Uma Análise das últimas décadas. CONBRASD. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso:10/01/20, às 14h44.
- [10] PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. Rev.Educação Especial,v.27,n.50,set./dez.2014. Disponível:<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso18/02/20, às 19h14
- [11] RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela M. Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas (SP): Papirus, 2014.
- [12] Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] /coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 01/02/2020, às 10h18.
- [13] VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secret. Educação Especial, 2007. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>>. Acesso em 06/02/2020, às 14h08.
- [14] WINNER, E. Crianças Superdotadas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo 11

A educação em saúde e o conhecimento de mulheres reclusas

Jéssica Kelly Alves Machado da Silva

Nathalya Anastacio dos Santos Silva

Dayse Carla Alves Sales Pereira

Ana Carolyn da Silva Rocha

Amuzza Aylla Pereira dos Santos

Resumo: O presente artigo objetiva analisar o conhecimento de mulheres reclusas adquirido por meio das ações de saúde e que repercutem na qualidade de vida e saúde. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório com abordagem quantitativa realizado no estabelecimento prisional feminino localizado em Alagoas, durante o período de agosto/2019 a agosto/2020. As ações de saúde executadas no estabelecimento prisional auxiliam na proposta de (re)educação e promoção de conhecimento científico entre as mulheres reclusas, tornando-se prática essencial para a propagação desses conhecimentos no momento de sua reintegração social, visto que além de se informarem acerca das mais diversas questões relacionadas à saúde, estas mulheres tornam-se aptas a entrarem no mercado de trabalho e ter o direito de cidadania exercido da forma mais ampla. É conhecido que a estratégia de educação em saúde é uma medida que implicará nas futuras práticas de saúde e atitude dessa mulher não somente com seu próprio corpo, mas com a saúde em sua forma mais ampla e coletiva, favorecendo a melhoria na qualidade de vida e saúde dentro e fora do cárcere.

Palavras-chave: Assistência à Saúde, Prisões, Enfermagem, Saúde da Mulher, Educação em Saúde.

1. INTRODUÇÃO

O crescimento populacional no cárcere e as questões ligadas à desigualdade social vêm pressionando as instituições responsáveis pela elaboração de políticas sociais que visem melhorar as condições de vida no sistema carcerário (LERMEN et al., 2015). As pessoas que vivem sob cárcere no Brasil, não têm a garantia dos seus direitos básicos e necessários a uma vida digna e saudável. Isso se deve, entre outros fatores, à falta de associação entre os poderes legislativo, executivo e judiciário, conferindo a implementação de políticas públicas que garantam o cumprimento das necessidades humanas básicas dos encarcerados (ALMEIDA et al, 2015; SOARES FILHO & BUENO, 2016).

Em seu Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, o Ministério da Saúde (MS) assegura os direitos previstos na constituição, estando a saúde entre eles. Dessa forma, são disponibilizados serviços através do Sistema Único de Saúde (SUS) em parceria com a Secretaria de Ressocialização que prevê a realização de cuidados que favoreçam a prevenção de agravos e diminuam as taxas de morbimortalidade existentes no cárcere através de ações que ajudem a manter a qualidade de vida e saúde (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, as ações realizadas seja de promoção, proteção, prevenção, assistência, recuperação e vigilância em saúde, executadas nos diferentes níveis de atenção são um conjunto de medidas proposto pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) (BRASIL, 2004), que têm como justificativa promover as ações de educação em saúde, através de palestras, rodas de conversas com grupos específicos, e/ou durante as consultas, como alternativa à ociosidade do cárcere, e subsidiando o desenvolvimento e capacidade para autocuidado da mulher reclusa, e com isso prepará-la para o cuidado com a saúde e o exercício da cidadania. Como efeito, favorece o processo de ressocialização e diminui as chances de reincidência no crime, visto que aumenta a possibilidade de viver em harmonia com a sociedade (BRASIL, 2014; MANFROI, 2015).

Nesse cenário, é fundamental que mulheres reclusas possam ter acesso ao conhecimento para que disponham do entendimento em relação a hábitos de vida saudáveis para a prevenção e redução de fatores de risco de adoecimento. Nesse sentido, a educação em saúde proporciona estratégias para o fortalecimento do aprendizado, estimula a adesão para hábitos de vida saudáveis, e no declínio das desigualdades sociais dentro do cárcere. As ações educativas são ferramentas usadas para a redução das iniquidades a que a população carcerária é exposta diariamente. Sendo assim, é importante que essas práticas de educação em saúde tornem-se efetivas dentro do sistema para que o conhecimento e mudanças de comportamento ocorra e influencie na qualidade de vida e saúde das mulheres reclusas (SILVA et al, 2019).

É nessa perspectiva que o presente estudo se concentra, com o seguinte questionamento norteador: As ações de educação em saúde no cenário do cárcere funcionam como potencializadores no conhecimento e consequentemente boas práticas em saúde de mulheres reclusas? Para responder esse questionamento o presente estudo tem como objetivo analisar o conhecimento de mulheres reclusas adquirido por meio das ações de saúde e que repercutem na qualidade de vida e saúde.

2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório com abordagem quantitativa realizado no estabelecimento prisional feminino localizado em Alagoas, mediante a autorização para execução da pesquisa da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social - SERIS, no período de agosto/2019 a agosto/2020. A amostra do estudo foi composta por 86 mulheres reclusas em prisão provisória ou já condenadas.

A coleta de dados cumpriu os princípios éticos como preconiza as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, como a avaliação e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), sob o CAAE nº 57990816.7.0000.5013. Foi solicitado aos participantes da pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após esclarecimento referente ao objetivo do estudo.

O formulário semiestruturado foi o instrumento aplicado, contendo dados relacionados às variáveis sociodemográficas: idade, estado civil, cor, escolaridade, renda familiar, profissão, número de gestações, antecedentes familiares, vícios (tabagismo e alcoolismo), atividade física e estado menstrual) e relacionadas ao tema específico conhecimento, ações de saúde e condição de vida e saúde no sistema prisional.

A realização da presente pesquisa respeitou as regras, escalas dos profissionais e horários disponibilizados pela unidade prisional, sendo o número de mulheres entrevistadas por dia de acordo com a demanda de atendimentos e possibilidade de escolta pelos profissionais da segurança. Concluídas as entrevistas, os dados foram organizados em quatro blocos para facilitar a análise. A análise foi realizada mediante a construção de um banco de dados que foi organizado e armazenado em uma planilha do software EXCEL (Microsoft Office) para a análise das variáveis, com digitação dupla, por pesquisadores distintos para validação dessa planilha. Após essa etapa, o banco de dados foi analisado e processado de forma que os dados foram organizados em tabelas e gráficos, utilizando-se a estatística descritiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações de educação em saúde, em seu âmbito geral, consolidam-se como uma estratégia de promoção de saúde à população, da mais esclarecida à mais carente de informação, visto que pode ser realizada em qualquer ambiente, no qual se faz necessário, seja numa consulta ou num auditório com diversas pessoas, e dessa forma além de estimular o diálogo sobre as questões pertinentes e a solução de dúvidas frequentes, torna a ouvinte capaz de propagar o conhecimento científico adquirido, desmitificando saberes errôneos e prevenindo possíveis agravos pela má prática de comportamentos à saúde (ALMEIDA et al, 2015).

À vista disso, a Tabela 1 torna visível como as ações de saúde executadas no estabelecimento prisional em questão, auxilia na proposta de (re)educação e promoção de conhecimento científico entre as mulheres reclusas, tornando-se prática essencial para a propagação desses conhecimentos no momento de sua reintegração social, visto que além de se informarem acerca das mais diversas questões relacionadas à saúde, estas mulheres tornam-se aptas a entrarem no mercado de trabalho e ter o direito de cidadania exercido da forma mais ampla.

Tabela 1 – Avaliação dos conhecimentos adquiridos durante as palestras frequentadas pelas mulheres reclusas durante a privação de liberdade - Maceió, Alagoas- 2019.

Característica	N (86)	(%)
Conseguirá aplicar tais conhecimentos quando sair do presídio?		
Sim	66	76,74%
Não	8	9,30%
Nunca participou	12	13,95%

Fonte: Silva et al, 2019.

A Tabela 2 descreve quais foram as principais palestras que ocorreram no estabelecimento prisional feminino, estando os temas mais recorrentes listados abaixo.

Tabela 2 – Principais temáticas de promoção à saúde discutidas com as mulheres reclusas durante a privação de liberdade - Maceió, Alagoas- 2019.

Característica	N (86)	(%)
IST e sexualidade	67	77,90%
CA de mama e colo do útero	79	91,86%
Diabetes e hipertensão	21	24,41%
Tabagismo	18	20,93%
Exercícios corporais	15	17,44%
Higiene	15	17,44%

Fonte: Silva et al, 2019.

Do total de mulheres entrevistadas, a maioria teve a oportunidade de participar de uma ou mais palestras das citadas na Tabela 2, sendo as com maior público: sobre Câncer de mama e colo do útero (havendo 91,86% de adesão). Além das citadas, a palestra sobre higiene pessoal (17,44%) tem ocorrido regularmente na unidade do presídio, além disso, as informações sobre tais temas também são discutidas nas consultas de rotina.

É importante destacar que na Tabela 2, 76,74% do público atingido por tais eventos e palestras, afirmam que com o conhecimento adquirido através das ações, conseguem compartilhá-las quando saírem do presídio. Com isso, as ações de educação em saúde caracterizam-se como fortes aliadas no cenário do cárcere, visto que dispendo de um material básico e de profissionais competentes para sua realização, tornando-se possível promover a propagação de conhecimentos entre as mulheres reclusas e dessa forma tornar efetiva o cuidado com sua saúde e de seus familiares. Dessa forma, a educação em saúde é um fenômeno não restrito apenas aos profissionais da saúde, visto que as próprias mulheres reclusas, em seus diferentes níveis de escolaridade, conseguem propagar saberes que se caracterizam como boas práticas de saúde, de autocuidado e prevenção de doenças/agravos (ONOFRE, 2015; GRAÇA et al, 2018).

Dessa forma, a estratégia de educação em saúde, rege modelos assistenciais voltado para assistência preventiva, além daquele que atenda integralmente a mulher reclusa, é uma medida que implicará nas futuras práticas de saúde e atitude dessa mulher não somente com seu próprio corpo, mas com a saúde em sua forma mais ampla e coletiva, favorecendo a melhoria da qualidade de vida e saúde dentro e fora do cárcere. O conhecimento é a chave principal para combater as desigualdades existentes, que perpetuam entre as mulheres em situação de vulnerabilidade, como é o caso de mulheres reclusas (ALVES et al, 2017).

Ainda nesse contexto, a prática da educação no cárcere repercute em boas práticas e propagação de um conhecimento acerca da saúde em seu mais amplo contexto, que favorece a reintegração social dessa mulher, visto que esta se sente mais preparada para lidar com as mais diversas situações na vida pós-cárcere, estando menos sujeita e um passo à frente das desigualdades presentes na sociedade (ONOFRE, 2015). A educação na prisão constitui-se, por sua vez, como os saberes advindos dos processos de ensino e aprendizagem que não são característicos das prisões. Trata-se de uma educação que transcende o espaço prisional, pois o conhecimento adquirido nas ações se configura como método de aprendizagem efetivo na prisão e como tal deve servir à empoderar essas mulheres com atitude e práticas que ajudaram na construção do seu cotidiano, mudando a realidade vivida (SOARES FILHO & BUENO, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento adquirido pelas mulheres reclusas durante as ações de saúde demonstram que a prática de educação em saúde no cárcere visa a promoção de conhecimento e empoderamento das mulheres, aumentando sua qualidade e expectativa de vida, consolidando o direito de acesso à educação e efetivação do exercício da cidadania, pois tais métodos de transmissão colaboram para uma melhor aproveitamento do tempo dentro do sistema prisional e ainda possibilita a participação delas nos cursos e palestras, que promovem o conhecimento para que as mesmas desenvolvam atividades para seu sustento e melhor condição de vida e saúde dentro e fora do cárcere.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA et al. Condição de saúde de mulheres privadas de liberdade: uma revisão integrativa. R Bras Ci Saúde. 2015; 19(1):73-80.
- [2] ALVES et al. Fatores de risco em saúde e reprodutiva de mulheres presidiárias: revisão integrativa. Rev baiana enferm, 31(1):e16241, 2017.
- [3] BRASIL. Portaria Interministerial nº 1, de 2 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, 2014.
- [4] BRASIL. Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário. Portaria Interministerial no 1.777 de 09 de novembro de 2003. Brasília; DF, 2004.
- [5] BRASIL. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.
- [6] GRAÇA et al. Dificuldades das mulheres privadas de liberdade no acesso aos serviços de saúde. Rev Bras Promoç Saúde, Fortaleza, 31(2): 1-9, abr./jun., 2018.
- [7] LERMEN et al. Saúde no cárcere: análise das políticas sociais de saúde voltadas à população prisional brasileira. Physis, 25(3):905-24, Rio de Janeiro, 2015.

- [8] MANFROI I. População carcerária e o direito constitucional de acesso à educação. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 142, nov 2015. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/populacao-carceraria-e-o-direito-constitucional-de-acesso-a-educacao/>>. Acesso em 26 set de 2020.
- [9] ONOFRE EMC. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.
- [10] SILVA et al. Análise do conhecimento de mulheres em situação de prisão após ação educativa sobre diabetes. Revista Ciências em Saúde v9, n4, 2019.
- [11] SOARES FILHO MM; BUENO PMMG. Demography, vulnerabilities and right to health to Brazilian prison population. Cien Saude Colet. 2016;21(7):1999-2010.

Capítulo 12

Avaliação da aprendizagem na EJA: Um instrumento para a construção do conhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa de internação

Renildes de Melo Souza

Cynthia da Silva Anderson

Advanusia Santos Silva de Oliveira

Resumo: O presente artigo tem como objeto avaliação da aprendizagem na EJA: um instrumento para a construção do conhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa de internação; sendo assim, o artigo propõe discutir sobre a relevância do processo avaliativo como instrumento da construção do conhecimento, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com alunos em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade. Metodologicamente desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com método qualitativo, a partir dos autores Hoffmann (1991), Luckesi (2010), Rosso (2015), entre outros. Em suma, a prática avaliativa continuada no contexto socioeducativo é proeminente para a reintegração escolar e ressocialização dos adolescentes infratores.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem. EJA. Socioeducação.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a avaliação da aprendizagem como instrumento da construção do conhecimento, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltados para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em privação de liberdade. A proposta deste tema é relevante na medida em que o desafio da EJA, em especial, com alunos na socioeducação, é preparar o educando para a sociedade e promover o desenvolvimento intelectual e pessoal para garantir o exercício da cidadania e mudanças para um novo conceito de vida.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem é um tema que traz reflexões de diversos educadores a favor de uma avaliação continuada que possibilite uma aprendizagem significativa diferenciada da avaliação tradicional. Discutir sobre as práticas avaliativas na EJA com adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade é uma oportunidade de imbuir valores que promovam efetivamente um ensino de qualidade para a emancipação do sujeito histórico, transformando a si e a sociedade.

Mediante o exposto, segue o problema: Quais fatores inviabilizam a avaliação na aquisição da aprendizagem significativa nas práticas da EJA com adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade? A fim de responder o problema, elegemos como objetivo discutir sobre a importância do processo avaliativo como instrumento da construção do conhecimento, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos com alunos em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade.

Vale ressaltar que, no contexto metodológico, para atingir os objetivos da pesquisa parte das abordagens exploratória e descritiva. O estudo, se fundamenta em análise de materiais já publicados, e também na análise de dados através de técnicas de pesquisa, Lakatos e Marconi (2010) diz que pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública, em relação ao tema de estudo. Quanto às fontes de pesquisa destaca-se as bases de dados da Scielo e da Capes. Fundamentou-se nos seguintes autores: Gadotti (1995), Freire (1991), Hoffmann (1991), Luckesi (2010), Perrenoud (1999), dentre outros, que propõem o desafio de uma prática avaliativa continuada para a emancipação dos estudantes através de práticas avaliativas na modalidade EJA no contexto socioeducativo.

Desse modo, lançar um olhar sobre o adolescente em conflito com a lei na socioeducação é estabelecer a sua responsabilização diante do ato infracional e assegurar a estes adolescentes a condição de sujeito de direitos com todas as garantias processuais que se integram ao caráter pedagógico preconizado no Art. 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Nesse contexto, a EJA emerge como um processo educativo necessário para oferecer ao adolescente uma formação pessoal e cidadã na construção de novos valores e perspectiva de vida, através da reintegração escolar.

Logo, este trabalho se justifica por ter como foco aferir os fatores que viabiliza a avaliação da aprendizagem como um requisito para o desenvolvimento do educando no processo pedagógico e por exigir práticas diversificadas de acompanhamento do público socioeducativo que é marcado pela evasão e déficit de distorção série/idade em seu processo de escolaridade.

Dessa maneira, a avaliação é um instrumento para a verificação da aprendizagem e deve estar na prática pedagógica como um mecanismo social que busca a superação e a autonomia do aluno. Assim, possibilitando indicadores para uma aprendizagem significativa que favoreça a perspectiva de inclusão e emancipação enfatizadas no progresso da aprendizagem.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA EJA NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Inicialmente, a educação enquanto instrumento de formação humana, percebe o sujeito como histórico, com capacidade e habilidade para desenvolver-se em suas várias dimensões a fim de intervir e transformar a realidade vivenciada em um processo de superação e humanização. Nesta ótica, a Educação no âmbito socioeducativo exerce um papel de reflexão crítica e emancipadora que valoriza a fala do sujeito, privilegiando sua história de vida para desenvolver a ressignificação de sua experiência social. Desse modo, a Educação tem uma função libertadora para construir junto aos socioeducandos uma nova perspectiva de vida e visão de mundo através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Para Paulo Freire:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1999, p. 40).

Nessa concepção, o conhecimento é um caminho para a liberdade do homem em sociedade, e a educação, assim como, a educação escolar é o meio apropriado para o desenvolvimento integral do indivíduo por favorecer a integração da multiplicidade cultural, de pensamentos e problemas reais do cotidiano de cada sujeito, permitindo, assim, que as pessoas aprendam, interajam e aprimorem o pensamento crítico.

Pensar em educação para adolescentes em privação de liberdade implica perceber que esta educação acontece em um espaço peculiar e que para o processo de ressocialização o princípio primordial da educação é essencialmente transformador. Se bem observado, é um espaço marcado pela presença de indivíduos com situação de vulnerabilidade, exclusão social, evasão escolar e déficit (distorção) série/idade em que a educação tem como objetivo valorizar o desenvolvimento integral do indivíduo, suas competências e habilidades de forma global, priorizando práticas de intervenções humanizadora, emancipadora e ressocializadora com vistas à formação de conscientização cidadã para uma nova atuação em sociedade.

Nesse contexto, Gadotti (1995, p. 147.) enfatiza que, a educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando à participação e autonomia. Educação é um processo de transformação do indivíduo e da sociedade. Desse modo, a visão do autor sobre a educação é uma práxis capaz de libertar o homem de toda situação de “opressão” através da libertação de sua consciência, para ser um sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar a realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva. Portanto, uma educação para a liberdade com a capacidade de formar homens-sujeitos que atuem como cidadãos e que não sejam apenas espectadores.

Dessa forma, no contexto da socioeducação deve pautar na integração social, nas relações interpessoais, no convívio social e na aprendizagem significativa. Além de corroborar que o(a) jovem em cumprimento da medida socioeducativa exerça a sua cidadania, se torne reflexivo, crítico de suas ações, do seu ser e de tudo que o cerca como indivíduo e como cidadão do mundo.

Refletindo sobre o contexto educacional deste jovem, Pinto e Silva (2014), elenca que a socioeducação está pautada dentro de um conjunto articulado de ações e se aproxima da educação por se voltar ao desenvolvimento da potencialidade dos jovens. Conforme com as autoras;

[..] a prática da socioeducação não deve ser vista como exclusividade para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional, não pode ser vista como menos importante do que estas. (PINTO & SILVA, 2014, p. 147).

Vislumbrando o papel educacional na EJA que permita a prática da socioeducação através de estratégias de intervenção, desenvolvendo projetos inclusivos, reflexivos, interativos, socioemocionais, entre outros, com intuito de promover nos indivíduos um pensamento crítico para novos comportamentos sociais.

Em vista disso, se por um lado, a educação no Sistema Socioeducativo objetiva reafirmar e consolidar a natureza pedagógica com ações interventivas que visam construir junto aos adolescentes conceitos de vida que fortaleçam os princípios éticos da vida social, por outro lado, o direito à Educação Escolar não será negado, uma vez que a continuidade da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei é obrigatória e parte integrante no regime de reclusão nas instituições socioeducativas de internação. Como afirma o artigo 124 do Estatuto da Criança e Adolescente- ECA /90: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI - receber escolarização e profissionalização”. (BRASIL, 1990).

Neste cenário, a escolarização ofertada aos adolescentes é a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Uma modalidade da Educação Básica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que garante no Art. 37 (BRASIL, 1996) uma educação para pessoas que não tiveram as oportunidades educacionais garantidas em idade adequada, marcadas por determinantes sociais, econômico e políticos, como é o caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade que estão custodiados pelo Estado.

Segundo Julião (2011, p. 149) o objetivo da EJA em espaço de privação de liberdade é “possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania”. Como também, é legitimada por ser a educação escolar favorável devido a rotatividade dos adolescentes que de acordo com a sentença judicial tem um período de seis meses a três anos de permanência na Unidade Internação.

Nessa compreensão, a escola nos espaços de privação de liberdade com alunos autores de ato infracional se torna um desafio na atuação dos professores para resgatar a motivação dos adolescentes pela escola e formação escolar. Ao considerarmos esse desafio, destaca que:

[...] o que esperar de uma escola localizada num ambiente de internação com privação de liberdade? Com recursos extremamente restritos, não podendo haver passeios, explorações, pesquisas na internet e nem mesmo utilização de materiais simples do cotidiano escolar, como tesoura e apontador, entre outros essenciais para o desenvolvimento cognitivo. (ROSSO, 2015, p. 21)

Nesse processo, as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas devem ser diferenciadas, voltadas para as necessidades dos alunos conjunta aos conteúdos programáticos, objetivando assim, o resgate da reintegração escolar e motivação para a permanência dos estudos durante e após o cumprimento da medida socioeducativa. Beber (2007, p. 79) revela que: “Tratar educação em Espaços Prisionais requer não apenas dar aulas no formato estabelecido versando o aprender conteúdo, requer, gerir sistematicamente ações que convergem entre si um fazer que reeduque, ressocialize e reintegre”.

Nesta perspectiva, a escolarização na socioeducação com a modalidade EJA deve articular os saberes escolares com a prática social do aluno, associando conhecimentos prévios, novos conhecimentos adquiridos e a prática social para que tenha uma aprendizagem significativa, ausente de fatores que desmotive e estimule a desistência. Nesse sentido, Paulo Freire (1991) afirma que:

Não devemos chamar o povo à escola para receberem instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (...) (FREIRE, 1991, p. 16).

É nesses parâmetros que a Educação auxilia significativamente a Socioeducação através da modalidade da EJA para a inclusão dos adolescentes em privação de liberdade no ambiente escolar. Para Moran (2000), a contribuição da Educação ao educando é:

[...] ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados, produtivos e éticos. (MORAN, 2000, p. 58).

Essa colocação do autor, confirma que a educação é um processo permanente de aprendizagem e permite construir suas identidades e direcionar a realização pessoal, social e profissional. Portanto, qualificar, estimular, motivar, ressocializar e reintegrar o aluno na vida pessoal e social é o papel da educação com a modalidade EJA na Socioeducação.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM CONTÍNUA

É inegável o poder de transformação da educação e na EJA em contexto socioeducativo não é diferente. Por ser uma modalidade de ensino para uma clientela com peculiaridades diferentes do ensino regular, requer maior atenção dos professores como mediadores do ensino e aprendizagem. Por isso, é oportuno lembrar, que as ações pedagógicas devem ser diferenciadas do método tradicional e o sistema de avaliação, diferente do tradicional exige inovações para suprir a realidade do aluno.

Essas inovações servem como requisitos necessários para o desenvolvimento pleno e motivacional do aluno, assegurando a construção de conhecimentos significativos que possibilitem a ampliação da capacidade de compreensão de si mesmos e do mundo, bem como, sua permanência na escola, e com isso, auxiliar a transformação de vida dos adolescentes infratores.

À vista disso, a prática de ensinar e aprender respaldadas em mudanças levam a avaliação a assumir um novo mecanismo para a construção do conhecimento. Sobre o método tradicional e as inovações na educação, Haydt destaca que:

A educação: não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas incluir também a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. (HAYDT, 1997, p. 14).

Ao longo do tempo, a palavra avaliação tem uma correspondência a cobrança, classificação ou reprovação que marcam experiências negativa e um maior esclarecimento do objetivo real. Em busca no dicionário Houaiss (2001, p. 353), a palavra avaliação é definida como “verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, alunos etc.”; e o dicionário Michaelis (2008, p. 100), define como “ato de avaliar; calcular ou determinar o valor; o preço ou o merecimento de; [...]”. Como vemos, no primeiro, a definição do ato de avaliar é determinante de competências, no outro, um ato de juízo de valores.

Nesse sentido, Oliveira (2008, p.230) ressalta que “a avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”. O referente autor nos mostra que a avaliação vai além de medir conhecimentos e os resultados alcançados na avaliação servem como direcionamento para que os professores definam práticas que estabeleçam uma ação processual e continuada no processo de aprendizagem do aluno. Hoffmann (2001, p.78), relata que “a avaliação propicia a mudanças, o progresso e a aprendizagem. Por isso, é considerada processual, contínua e participativa, diagnóstica e investigativa”.

Como podemos constatar, a relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem estão intrínsecas aos conceitos da avaliação da aprendizagem presentes em todas as etapas da ação pedagógica em sala de aula.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem nos faz pensar em que tipo de avaliação praticamos no cotidiano escolar e das mudanças necessárias na ação pedagógica e avaliativa. Essa reflexão direciona os atos docentes com relação ao processo de avaliação para utilizarem instrumentos avaliativos em função da construção do conhecimento e autonomia do aluno, através do acompanhamento do desempenho e correções das dificuldades apresentadas para reforçar seu desenvolvimento cognitivo e evolução na aprendizagem. Assim, a reflexão favorece a desconstrução avaliativa tradicional que constitui na memorização e atribuições de nota finalizando um ciclo da aprendizagem que muitas vezes desmotiva e desestimula a continuidade dos estudos e em consequência teremos a evasão e a distorção série/idade.

Dessa maneira, a contribuição para o avanço da compreensão do processo avaliativo tem sido discutida por diversos autores a exemplo de Hoffmann (1991), Luckesi (2010), Perrenoud (1999), dentre outros. São abordagens específicas que, no conjunto, auxilia a reflexão para o desenvolvimento de uma avaliação ampla e continuada no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo assim, o processo avaliativo como um caminho para transformação social. Nessa concepção dos autores, a avaliação da aprendizagem é um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, um meio de verificação dos avanços e das dificuldades na aprendizagem para auxiliá-los a superar através de um processo contínuo e não classificatório.

De acordo com Luckesi (2005, p. 31), a avaliação serve como “um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana”. E o autor ainda acrescenta que “o resgate do significado diagnóstico da avaliação [...], de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação, que deverá verificar a aprendizagem a partir dos mínimos necessários”. (Ibid, p. 44). Com relação a reflexão dos discente sobre a prática avaliativa, Luckesi (Ibid, p. 42) argumenta que “[...] como proposta de ação é a mudança de cada um de nós, professor, pedagogo, educador, para novos rumos da prática educacional [...] Implica o entendimento novo da situação e dos rumos a seguir na prática diária.

Na visão de Perrenoud (1999, p. 33), “a avaliação inscreve-se sempre em uma relação social, uma transação mais ou menos tensa entre, de um lado, o professor e, de outro, o aluno e sua família”. Para o autor, “a avaliação deve promover a invenção didática capaz de alimentar uma ação pedagógica inovadora. Nem sempre há negociação explícita.” Perrenoud (1999, p. 51), diz ainda que, “não há orientação escolar sem avaliação.” Outro aspecto levantado pelo autor é que:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação. (PERRENOUD, 1999, p. 51).

Já Vasconcelos (1998, p. 26) enfatiza que, “o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação e discriminação ideológica”. O referido autor ainda escreve que:

[..] praticamente houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou sendo tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso “estudar para passar. (VASCONCELOS, 1998, p. 26).

Hoffmann (1991, p. 18), argumenta que, “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”. E ainda comenta que o “sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação”. (Ibid, p. 110). Hoffmann (1991, p. 18) esclarece que “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Nesse sentido, a Psicologia educativa se preocupa em desenvolver estratégias de aprendizagem que promovam interligações entre os conceitos estudados. Estas estratégias partem do conhecimento adquirido através de um processo de leitura crítica, tratando de relacionar o novo conhecimento com os conhecimentos que eles já possuem de tal maneira que a aprendizagem resultante seja significativa. (AUSUBEL, 1982).

Conforme Ausubel (1982), a aprendizagem significativa está relacionada com uma nova ideia e o conhecimento prévio, as informações previamente adquiridas pelos alunos. Assim, as ideias expressas, a exemplo de imagens, símbolos ou conceitos se integram de maneira não-arbitrária e não-literal, e se relacionam ao que o aluno já conhece permitindo significamente a nova aprendizagem, esse processo é chamado pelo autor de subsunção. Essas ideias estão relacionadas aos aspectos existentes na estrutura cognitiva do aluno que são diferenciadas pelo autor como: aprendizagem por recepção ou descoberta, a qual, o conteúdo é apresentado em sua forma final para que o aluno assimile; e a aprendizagem automática (por memorização) que se distingue da aprendizagem significativa.

Nessa mesma esteira de reflexão o autor, (Ibid, p. 34) argumenta que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”. Em outras palavras, a aprendizagem significativa é a antítese da aprendizagem por memorização, a qual, desfavorece a construção de conhecimentos pelo próprio aluno. Já a aprendizagem significativa propicia um ensino ativo e cooperativo com criatividade para a integração do novo conhecimento aos já existentes. Dessa maneira, favorece a estrutura de conhecimentos relevantes e compromisso emocional estabelecendo, assim, a visão de ensino e aprendizagem construtivista.

Portanto, a avaliação da aprendizagem é relevante para motivar o interesse e desenvolvimento do aluno. Como também, deve ser vista pelos professores como um instrumento de avaliação que permite inovações e continuidade da aprendizagem com foco no acompanhamento da dificuldade e avanços dos alunos.

4. A AVALIAÇÃO NA EJA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

De acordo com o Art. 47. das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. Só assim a avaliação estará comprometida com a formação do indivíduo que será capaz de contribuir eficazmente na transformação da estrutura social que exclui milhões de jovens da escola na idade adequada e que passam a formar o contingente da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Na educação de Jovens e Adultos o processo avaliativo do aluno deve ser de interação com seu progresso e desenvolvimento cognitivo colaborando, assim, para aumentar o nível de aprendizagem e favorecer a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que no processo avaliativo a

construção de conhecimentos, a reflexão, criatividade, a parceria do professor desenvolve a auto avaliação e autonomia do aluno por aprender anulando os déficits da aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi (1999, p. 43) diz que: “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

Na socioeducação, a avaliação deve estar comprometida com a formação humana, contribuir no processo de construção da autonomia, da consciência e da cidadania passando pela produção de conhecimento do aluno, fazendo com que compreenda o mundo em que vive para além de usufruir, conhecê-lo e transformá-lo. Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser condizente a realidade do aluno com intervenções para a construção do conhecimento. Nessa ótica, Vasconcellos (2005), esclarece que:

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário”. (VASCONCELOS, 2005, p. 69).

Nesse processo, a avaliação mediadora baseada no diálogo e aproximação professor-aluno com práticas de ensino de acordo com a realidade dos alunos, sem punição, competição e julgamento se faz necessário para que a construção do conhecimento seja uma aprendizagem significativa e motivacional para a continuidade do processo escolar, assim como, na ressocialização dos socioeducandos. Nesse sentido, Hoffmann (1996) considera que a avaliação deve ter um caráter mediador:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. (HOFFMANN, 1996, p. 148).

As questões que envolvem os alunos da EJA no contexto socioeducativo no processo de escolaridade são representadas pela exclusão, desmotivação e falta de interesse causadas pela vivência da criminalidade e/ou pela experiência do ensino-aprendizagem tradicional por meio da avaliação classificatória em que foram submetidos. Desse modo, a proposta de ensino-aprendizagem e de avaliação na EJA, com alunos em privação de liberdade, deve ser marcada pela perspectiva construtivista que favorece o diálogo, a interação de professores e alunos, ações pedagógicas e avaliações pautadas na construção do conhecimento significativa. Nesse entendimento, Silva relata que:

Os internos nessas Unidades são —jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades [...]. (SILVA, 2011, p. 104)

Nessa mesma esteira de reflexão, Berger afirma:

O professor, através dos resultados da avaliação, utiliza os erros da aprendizagem, as falhas dos alunos não para castigá-lo, mas como indícios para a melhoria de sua atuação, o que irá reverter em uma melhoria da aprendizagem do aluno; desta forma, há um redimensionamento na concepção de erro. (BERGER, 2002 p. 40).

Nessa perspectiva, a presença do professor é essencial para promover a reintegração dos adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e motivação para a permanência escolar com o objetivo da aquisição da escolarização e formação profissional. Nesse caso, na socioeducação, avaliação é favorecida pelos atendimentos individuais que faz parte da rotina em sala de aula, motivando o aluno para as trocas de saberes e vivências com os professores, assim, ocasionando uma maior interação, respeito e confiança. Com relação a isso Hoffmann (2001, p.116) esclarece que “precisamos registrar e organizar dados da nossa memória para compartilhar com os outros as histórias vividas, para que possa ressignificá-las e recriá-las, atribuindo novos sentidos”. A mesma autora acrescenta que:

O significado essencial da avaliação é o “prestar muita atenção” no aluno, procurando conhecê-lo para entender suas falas, seus argumentos, ouvindo

suas perguntas, fazendo-lhes questões desafiadoras, na busca de alternativas para uma ação voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2001, p. 34)

Na EJA, em especial no sistema socioeducativo, é fundamental que o professor oriente a prática avaliativa para a identificação das dificuldades e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, capacitando-os a associar os conhecimentos escolares com a vida, para uma formação de sujeitos participativos e críticos. Dessa forma, Hoffmann diz que o processo avaliativo:

Deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisa abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre. (HOFFMANN, 2001, p. 47).

De fato, na prática avaliativa deve-se confrontar os saberes diferentes e os “erros” devem ser analisados através de um contexto para que a avaliação não represente uma classificação, e sim um processo contínuo e sistemático do processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo a construção do conhecimento. A propósito disso, Hoffmann afirma que:

Sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os „erros“ do alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas e erradas. (HOFFMANN, 1996, p. 65)

É de suma importância buscar significados para permitir que a avaliação contribua no processo ensino-aprendizagem permitindo ao aluno ser ativo na própria construção do conhecimento, e o professor valorize a independência e individualidade do educando para que a avaliação seja vista como um instrumento a favor da aprendizagem. Para Hoffmann (1991, 112), “a construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social”. E Luckesi (2005, p.33) destaca que “a avaliação da aprendizagem deve ser um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo”.

Essa ressignificação somente é possível através do comprometimento do ato pedagógico em consonância com um trabalho planejado em sala de aula para promover mudanças no ensino-aprendizagem. Dessa maneira, envolver a teoria e a prática às novas concepções efetiva a avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória. Vasconcelos (1998), enfatiza que:

a mudança da prática da avaliação implica numa revisão das concepções de aprendizagem. É um equívoco querer mudá-la sem mudar a forma de trabalho em sala de aula. Como fazer avaliação no processo se não há participação constante do aluno em sala de aula? O essencial está mantido e tenta-se apenas fazer uma avaliação “diferente”. Se a aula é repetitiva, decorativa, ingênua, passiva, como propor uma avaliação crítica, participativa, reflexiva? Uma vez que se tenta mudar a dinâmica do trabalho, ter-se-á condições de mudar a avaliação (VASCONCELLOS, 1998, p. 78).

Por fim, constatamos que a avaliação da aprendizagem na EJA, está em todo o processo de ensino-aprendizagem por meio da ação-reflexão. Considerando os limites e diferenças dos alunos para permitir o crescimento, competências e habilidades que estimulem a ultrapassar os obstáculos na construção do conhecimento. E que o professor no papel de mediador precisa criar métodos atrativos para que a aprendizagem seja processual e significativa para proporcionar uma transformação individual e social na vida dessa clientela.

5. CONCLUSÃO

A escolha pelo tema avaliação da aprendizagem na EJA: um instrumento para a construção do conhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa de internação permitiu no decorrer desta pesquisa discutir sobre a relevância do processo avaliativo como instrumento da construção do conhecimento, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com alunos em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade.

Neste sentido, nós, educadores, devemos sempre lembrar que lidamos com seres humanos, racionais e sujeitos de sua própria história. Como tais, têm direito de aceitar, discordar, de refletir, contestar, de serem participativo e autônomo no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, os professores devem refletir sobre suas práticas pedagógicas, metodologias utilizadas, e principalmente, sobre a avaliação com um processo que identifique o desempenho dos(as) alunos(as) em benefício da construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, a escola, a família, a equipe multidisciplinar devem convergir para melhor formação do(a) jovem/adolescente em privação de liberdade de forma integral do ser humano, na essência de suas relações com ele próprio, com o outro, com a vida e com o seu redor. Oportunizando a ele avaliar sua trajetória como ser, como estudante e quiçá como um profissional dentro do mercado de trabalho. Permitindo que após a avaliação o mesmo, construa um projeto de vida, que interrompa a sua trajetória de atos infracionais e vislumbre um futuro educativo, social e profissional.

Neste contexto, a avaliação precisa ser indagativa, investigativa e diagnóstica. Não devemos imaginá-la algo pronto e acabado, como se fosse uma verdade absoluta e pré-moldada. Devemos pensar na avaliação como um processo construído passo a passo para que o aluno possa refletir e transformar essa reflexão em ação.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem na modalidade EJA no contexto socioeducativo é relevante por ser uma avaliação contínua que considera os aspectos cognitivos, culturais e sociais dos educandos e por ter como objetivo analisar o desempenho dos alunos para minimizar as dificuldades apresentadas, impulsionar o seu desenvolvimento e intensificar a aprendizagem significativa. Dessa maneira, o processo de ensino- aprendizagem é beneficiado com uma ação transformadora que possibilita a interação e autoanálise para a emancipação e construção do conhecimento.

Portanto, devemos ter a visão que a avaliação é uma ferramenta que nos dá o suporte de acompanhar o nosso educando no dia a dia da escola e da vida, buscando instigá-lo a pensar, a ser participativo, a descobrir, raciocinar para efetivamente ter uma progressão educativa acompanhada da aprendizagem significativa para seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

REFERÊNCIAS

- [1] AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- [2] BEBER, B. Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação à distância. 2007. p.146. Tese de doutorado. (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Curso Tecnólogo, Universidade Federal de Santa Catarina.
- [3] BERGER, M. A. Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios. Sergipe: Gráfica J. Andrade, 2002.
- [4] BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.068/90). Brasília:1990.
- [5] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- [6] BRASIL. Resolução CNE/CEB. n.4 de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 284.
- [7] FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- [8] FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- [9] GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- [10] HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 14.
- [11] HOFFMANN, J. M. L. Avaliação. Mito e desafios, uma perspectiva construtivista. 36 ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

- [12] HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- [13] HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- [14] HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- [15] JULIÃO, E. F. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. 2011. Anais. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- [16] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [17] LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem escolar, ed .11. São Paulo: Cortez, (1999, 2001, 2010).
- [18] LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [19] MICHAELIS. Dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
- [20] MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias Interações. vol. V, núm. 9, jan- jun, 2000, pp. 57-72 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil.
- [21] OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre
- [22] Anchieta, p. 230-237, 2008.
- [23] PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [24] PINTO, P. & SILVA, R. Socioeducação: que prática é essa? In I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: Editora da UFRN. 2014. p. 147.
- [25] ROSSO, A. Z. A Utilização de Software Educativo na Educação de Menores Infratores. 2015. Especialização (Especialista em Mídias na Educação) Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133977/000975855.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- [26] SILVA, Roberto da. Por uma Política Nacional de Educação para os Regimes de Privação de Liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, Arlindo da; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e Perspectivas Contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2011.
- [27] VASCONCELLOS, C. S. A avaliação da aprendizagem, práticas de mudança: Por uma prática transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.
- [28] VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

Capítulo 13

Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos e sua inserção no cárcere

Soliani Rodrigues de Magalhães

Resumo: Este artigo procura discorrer sobre o processo percorrido pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, através de dados sobre o contingente populacional nos anos analisados e fazendo a comparação com o percentual da população analfabeta no país no mesmo ano. Utiliza-se de dados estatísticos para explicitar a população carcerária que atende aos requisitos para o ensino da Educação de Jovens e Adultos, sinalizando também qual seria o perfil dessa população em privação de liberdade que a Educação de Jovens e Adultos precisa atingir. Buscando analisar as leis que articulam o ensino da EJA, dando a ela a legalidade de execução e analisar os planos e metas, para que o Brasil consiga um aumento da escolarização da sua população, atrelado ao desenvolvimento humano e reduzindo assim o contingente populacional às margens da sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Construção histórica, Ensino no Cárcere.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema G12: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas se deu pela vivência de 5 anos trabalhando com os alunos da EJA, em escolas Estaduais, sendo 2 anos, de trabalhos realizados com as alunas em situação de privação de liberdade em um Centro de Ressocialização no interior do Estado de São Paulo. O objetivo deste trabalho é analisar os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos, compreender sua inserção no cárcere, conhecer as Leis que atuam nesse sistema de ensino, identificar as metas que o Brasil precisa alcançar para o Ensino de Jovens e Adultos, mostrar como processos excludentes contribuíram para o aumento das desigualdades no país e identificar parte da demanda reprimida da EJA que se encontra em privação de liberdade.

O processo de ensino no Brasil inicialmente esteve ligado ao ensino religioso, na qual segundo as autoras VERONEZI et al (2019) os jesuítas estavam empenhados em fortalecer os laços da colonização e difundir o cristianismo na colônia. Inicialmente segundo Haddad e Di Pieno (2000) esse processo se deu com a catequização dos índios e posteriormente com os negros. Sendo a educação para os filhos das elites preferencial.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o Estado passa a assumir a responsabilidade pela educação do Brasil, mas sem realizar mudanças significativas na área, a desigualdade de acesso ao ensino de qualidade só fez aumentar o abismo educacional no país, como será apresentado nos gráficos realizados com base nas fontes do IBGE e do Infopen e organizado por Malhães Rodrigues (2020).

Ainda vislumbrando esse cenário, as medidas de Educação para a população de jovens e adultos se fazem necessárias para atenderem uma grande demanda da população que segundo a Constituição Federal são indivíduos dotados de direitos básicos inalienáveis.

Mesmo que a demanda da EJA esteja diminuindo com relação aos anos que foram analisados, através das fontes como IBGE, Infopen e o Depen e organizados no gráfico 3 por Malhães Rodrigues (2020), é preciso sistematizar a sua oferta para todos e sinalizar onde se encontra essa população que precisa de atendimento. Como por exemplo o público alvo da EJA que se encontra em situação de privação de liberdade, que em 2013 segundo o Infopen a EJA atendia apenas 10,92% da população encarcerada como mostra o gráfico 4.

Segundo o Infopen em 2013 a população carcerária era de 574.027 pessoas, que correspondia a 0,28% da população absoluta segundo os dados analisados do IBGE de 2013. Aumentar o atendimento a essa população é um dever do Estado, um dos mecanismos de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e propiciar que essa população sai da estigmatização social da qual são acometidos.

2. METODOLOGIA

Para analisar os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos, conhecer as Leis que regem esse ensino e compreender a sua inserção no cárcere, foram utilizados os referenciais bibliográficos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Com relação às metas para a EJA, buscou analisar o Plano Nacional da Educação.

Com o intuito de mostrar como a exclusão gerou uma disparidade entre a população alfabetizada verso a população analfabeta foram utilizado dados estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para identificar parte da demanda reprimida da EJA que se encontra em privação de liberdade, foram utilizados os dados do Infopen que é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro na qual as informações referentes às penitenciárias brasileiras são compiladas para gerar dados estatísticos a fim de mostrar o diagnóstico da realidade prisional brasileira e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) que atua na área de segurança pública, especificamente na execução penal nacional, e é subordinado ao Ministério da Segurança Pública.

A elaboração dos gráficos foram realizadas com base nos dados analisados.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação a educação de jovens e adultos, partimos de uma Educação Jesuíta endereçado preferencialmente aos filhos da elite e segundo os autores VERONEZI, et al (2019) a uma educação para Jovens e Adultos com a finalidade de afirmar a colonização e a difusão do cristianismo ocidental, segundo Haddad e Di Pieno (2000) inicialmente para os povos indígenas, posteriormente aos negros escravizados e aos filhos dos colonizadores.

Em 1759 Marquês de Pombal expulsa os jesuítas assumindo a responsabilidade da educação segundo Seco e Amaral para o Estado, sendo considerado por Fernando de Azevedo (apud Seco e Amaral), o primeiro ato catastrófico para a reformulação da educação brasileira.

Segundo VERONEZI, et al (2019) a primeira Constituição outorgada por D. Pedro I em 1824, com base nas constituições francesa em 1791 e espanhola em 1812, cita o oferecimento de ensino primário gratuito a todos os cidadãos, na qual segundo Haddad e Di Pieno (2000) inclui os adultos.

Devido a segregação social fortemente empregada naquela época, segundo Haddad e Di Pieno (2000) poucas pessoas eram consideradas de fato cidadãos, tornado o acesso à educação, para poucos e impossível para negros, índios e mulheres cabendo ao professor optar por trabalhos voluntários para os poucos adultos que se enquadravam no pressuposta da Constituição. Dificultando assim segundo Xavier (apud segundo os autores VERONEZI, et al 2019) a participação efetiva da grande maioria nos processos decisórios da comunidade, mostrando segundo Haddad e Di Pieno (2000) uma população formada por 82% de analfabetos. No gráfico 1 organizado com os dados do IBGE (apud Giorgio Mortara) com a estimativa da população total em 1824 é possível visualizar a profundidade do abismo entre os cidadãos e os considerados não cidadãos.

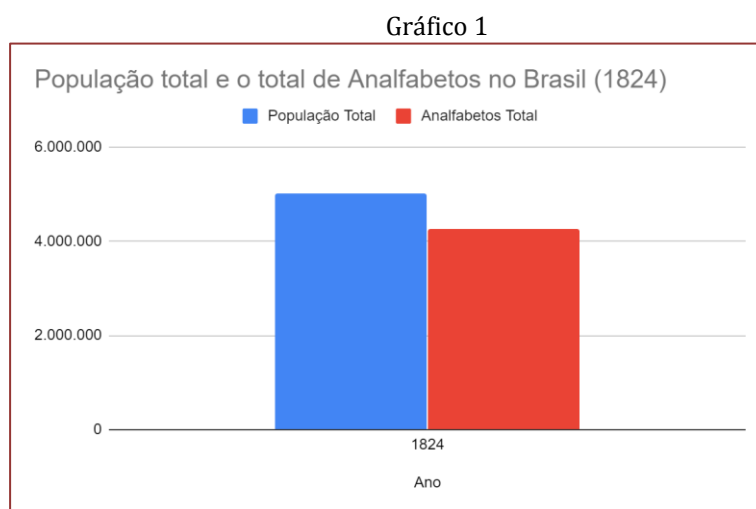


Gráfico Organizado por Magalhães, Rodrigues 2020

Todos esses processos geraram uma enorme lacuna na sociedade brasileira na qual existia uma minoria letrada e uma grande maioria analfabeta. Segundo Haddad e Di Pieno (2000) mesmo com a Constituição de 1891 que descentralizou a gestão da educação das províncias e municípios a União continuou a reforçar as desigualdades sociais uma vez que o acesso ao ensino secundário e superior era de mais fácil acesso as elites da sociedade em detrimento a uma massa da população que no censo de 1920, revelava ser formada por 72% de pessoas analfabetas com mais de 5 anos. Como é possível observar no gráfico 2 com os dados acima mencionados e com os dados do IBGE.

Gráfico 2

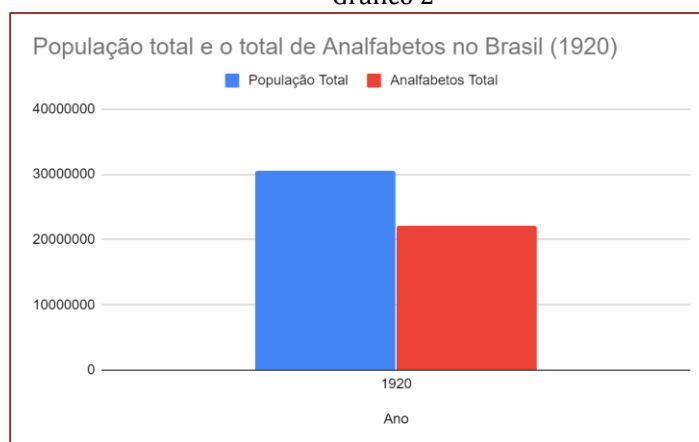


Gráfico Organizado por Magalhães, Rodrigues 2020

A educação da EJA sob esse amálgama histórico do período colonial, Império e Primeira República, vem para suprir esses déficits de ensino e atingir a base da pirâmide social brasileira. Esse processo ocorreu segundo Haddad e Pieno (2000) com movimentos em favor da educação, tais como: Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, com o Movimento em favor da educação de adultos em 1947, denominando-se depois de Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA). Os esforços realizados para atingir esse grande contingente populacional segundo Haddad e Di Pieno (2000) serviu para que o índice de analfabetos com idade acima de 5 anos caísse no país para 46,7% no ano de 1960. Como mostra no gráfico 3, elaborado com base nos dados de Haddad e Di Pieno (2000) e nos dados do IBGE.

Gráfico 3

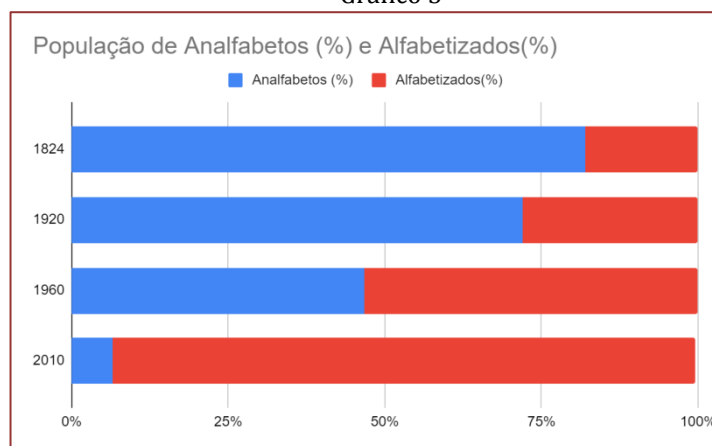


Gráfico Organizado por Magalhães, Rodrigues 2020

Legalmente a EJA surge na Constituição Federal de 1988 e é explicitada pela LDB (Lei nº 9.394/96) no seu art. 37 na qual garante a educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos da educação básica na idade própria.

O processo de ensino voltado para a EJA ganhou força no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, os compromissos assumidos junto a ONU e com o pioneirismo de Paulo Freire em pensar um ensino que não infantiliza-se os jovens e adultos, que segundo Paiva (apud Haddad) era visto como imaturo e ignorante devendo ser atualizado com os conteúdos da educação primária. Paulo Freire inova a educação da EJA realizando um estudo do cotidiano dos alunos para depois ensiná-los a transcrever e a reconhecer a escrita do seu idioma, uma vez que os jovens e adultos já possuem uma história de vida, uma vivência e suposições acerca dos grandes conhecimentos da humanidade, que segundo Roberto da Silva em seu livro: "Didática no Cárcere: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo", há quatro grandes conhecimentos, sendo eles conhecimentos acerca do: Universo, Natureza, Corpo Humano e Sociedades Humanas, tendo a educação a responsabilidade de sistematizar esses conhecimentos já adquiridos ao longo da trajetória de vida de cada indivíduo.

Atualmente segundo o IBGE (2019) o Brasil possui 6,6% (11 milhões de pessoas) da população com mais de 15 anos analfabeta no país que segundo as autoras VERONEZI, et al (2019) representa a demanda reprimida da EJA. Em 2018 segundo o IBGE a EJA recebeu 831 mil alunos no Ensino Fundamental e 833 mil alunos no Ensino Médio, confirmando as análises realizadas.

A EJA recebe resolução própria para Estabelecer as suas Diretrizes Curriculares Nacionais na resolução CNE/CEB nº1, de 5/7/2000, incluindo também uma Resolução para as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, na Resolução CNE/CEB nº2 de 19/05/2010. Segundo as autoras VERONEZI, et al (2019), ela passa a receber também investimentos do FUNDEB, com o fator de ponderação de 0,8% (oito décimos percentuais), 20% inferior à referência padrão.

A expectativa com relação a EJA é cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 em suas metas 8, 9 e 10: que tem por objetivo: elevar a escolaridade para o mínimo 12 anos de estudos, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos após 2015, erradicar o analfabetismo absoluto, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos integradas a educação profissional.

Os dados acima e o referencial bibliográfico utilizado ao longo da pesquisa, revela o antes, onde nós nos encontramos e onde precisamos chegar para cumprir as metas estabelecidas pelo PNE com o prazo para 2024 com relação ao Ensino de Jovens e Adultos.

Com relação ao Ensino para Jovens, Adultos e Idosos privados de liberdade, segundo Julião (2016) as primeiras tentativas de ensino para essa população também ocorreu com a ação de voluntários que por ideologia, ou por sensibilidade começaram a se organizar para atender essa população de maneira bastante precária e sem apoio do Estado, propiciando a alfabetização para os encarcerados.

Após esse primeiro passo segundo Julião (2016) alguns Estados começaram a articular projetos para incorporar:

“ [...] a demanda às escolas próximas das unidades penais, como turmas em espaços anexos, ou assumindo a sua coordenação, incorporando profissionais do sistema - muitos sem qualquer experiência no magistério - e/ou internos do próprio sistema penitenciário para ministrar aulas para os seus colegas apenados.” Julião (2016).

Após esses avanços, em 2005 o Ministério da Educação com a recém criada Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade assume essa pauta como sendo uma das responsabilidades da educação.

Segundo Julião (2016) com o Projeto Educando para a Liberdade, com o auxílio da Unesco é criado um grupo de trabalho com representantes do SECADI/MEC, uma parceria entre Ministério da Educação, Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, representantes estaduais e pesquisadores para iniciar uma política nacional de educação para jovens e adultos privados de liberdade.

Após dois seminários sobre a educação nas prisões por volta de 2010 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da EJA no Sistema Prisional. (Unesco apud Julião).

A meta do PNE para esse grupo é a meta 17 que almeja: “ Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.”

Segundo o sistema de informações e estatísticas do sistema penitenciário brasileiro (Infopen) em 2019 aponta que a população privada de liberdade no Brasil era de 773.151 pessoas em todos os regimes. Essa população carcerária que segundo o “mapa do encarceramento” em 2012 essa população era de 515.482 privados de liberdade, saltou em 2019 para uma população de 773.151.

Segundo essa mesma fonte, essa população tem raça/cor, gênero e nível social, sendo a maioria formada por homens, que não haviam terminado o ensino fundamental, com idades entre 18 à 29 anos e de maioria da raça/cor negra. Os dados revelam ainda que quanto maior o grau de escolaridade menor o percentual de encarcerados.

Observando os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em 2013 a população Carcerária era de 574.027, com cerca de 60% dos internos do sistema penitenciário o público alvo da EJA e dessa porcentagem apenas 10,92% realizam atividades educacionais.

Gráfico 4

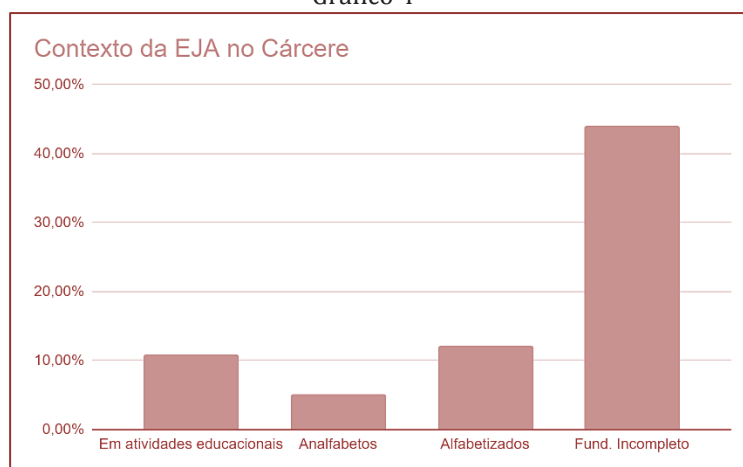


Gráfico Organizado por Magalhães, Rodrigues 2020

Os dados observados revelam as características da clientela da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, formada por maioria de jovens e adultos, homens da raça/cor negra, com o ensino fundamental incompleto.

Essas pessoas que devido ao processo de construção social da população brasileira, do qual foi abordado acima, não tiveram oportunidade ou a condição de prolongar os seus estudos na idade adequada, são cidadãos e possuem direitos, sendo apenas o seu direito à liberdade restringido pelo Estado, devendo ter a garantia de todos os outros direitos da Constituição Federal, sendo o direito à Educação um deles e que deve ser oferecido pelo Estados em parcerias, como breve a Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210, de 11/7/84), nos artigos 17 a 21 a possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados para que haja a superação de paradigmas sociais. Segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) o cumprimento da Lei de Execuções Penais- Lei 7.210/1984 art. 10 “ A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” Assim como observado também no seu art. 83: “ O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” e no seu parágrafo 4o diz que: “ Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. (Incluído pela Lei nº 12.245 de 2010), na qual segundo o DEPEN o preso ou internado poderá ter remição de parte de sua pena como diz no Art. 126: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)”

Sendo o Ensino de Jovens e Adultos não apenas uma questão social, mas sim um direito de todos aqueles que possuem idade superior a 15 anos e não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando assim como cita a Lei 7.210/1984 art. 10 prevenir o crime e por consequência diminuir o número de encarcerados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os dados coletados e o referencial bibliográfico utilizado é possível verificar que o processo de Educação para os jovens e adultos foi um processo político com forte participação de Organizações Sociais e Internacionais.

O Estado que inicialmente passa a assumir o controle sobre a formação da população brasileira, se ausenta em algumas camadas da sociedade, fazendo com que a desigualdade social cresça e reflita ainda hoje na sociedade brasileira.

As políticas públicas de obrigatoriedade da oferta do ensino aos jovens e adultos que não estudaram na idade regular ou não tiveram como concluir os seus estudos, colaborou para a queda dos índices observados, frisando que se o país procura cumprir as metas assinadas junto às Organizações Internacionais e caminhar para um nível de desenvolvimento próximo aos países desenvolvidos é preciso atender a demanda incluindo o ensino no Cárcere, que carece além de oferta do ensino, um espaço dentro

das Instituições Penitenciárias, assim como de uma didática que atenda as especificidades do Cárcere e do Ensino de Jovens e Adultos como um todo.

REFERÊNCIAS

- [1] Departamento Penitenciário Nacional e Ministério da Justiça. Educação no sistema prisional. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/seminario-educacao-no-sistema-prisional> acesso realizado em 15/09/20
- [2] Departamento Penitenciário Nacional e Ministério da Justiça. Levantamento Nacional DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS INFOPEN - JUNHO DE 2014. <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> acesso realizado em 16/09/20.
- [3] Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Marcos legais e normativos da EJA. Professor responsável Roberto da Silva- Univesp. Marcos legais e normativos da Educação de jovens e adultos no Brasil. Disciplina: Licenciatura em Matemática Univesp- Universidade Virtual do Estado de São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=JdDXv0jbuSU&feature=emb_logo acesso realizado em 13/09/20.
- [4] Educação de Jovens e Adultos (EJA)- As metas do PNE para a EJA. Professor responsável Roberto da Silva. Disciplina: Licenciatura em Matemática Univesp- Universidade Virtual do Estado de São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=BzOSEOaggDw&feature=emb_logo acesso realizado em 13/09/20.
- [5] Haddad, Di Pierro. Escolarização de jovens e adultos. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> acesso realizado em 14/09/20.
- [6] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Brasil 500 anos. Estatística do povoamento. Rio de Janeiro, 2000. p. 221
- [7] <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html> acesso realizado em 15/09/20.
- [8] Julião. Escola na ou da Prisão?2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100025#B22 acesso realizado em 24/09/20
- [9] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010. <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> acesso realizado em 15/09/20.
- [10] Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. LEI Nº 13.005/2014. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso realizado em 15/09/20
- [11] População brasileira deve chegar ao máximo (228,4 milhões) em 2042. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14462-asi-populacao-brasileira-deve-chegar-ao-maximo-2284-milhoes-em-2042#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20projetada%20para,\(218%2C3%20milh%C3%B5es\).](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14462-asi-populacao-brasileira-deve-chegar-ao-maximo-2284-milhoes-em-2042#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20projetada%20para,(218%2C3%20milh%C3%B5es).) Acesso realizado em 17/09/20.
- [12] Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Juventude. MAPA DO ENCARCERAMENTO OS JOVENS DO BRASIL. Brasília : Presidência da República, 2015. 112 p. : il. – (Série Juventude Viva). https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf acesso realizado em 13/09/20.
- [13] VERONEZI, PARAGUASSU, DUARTE, AGRIPINO e SOUZA. Educação de jovens e adultos no Brasil: de onde partimos, onde chegamos e aonde precisamos chegar. 2019 (Trabalho Final de Curso na disciplina Política e Organização da Educação Básica II, Licenciatura em Pedagogia). Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/467562936/Educacao-de-jovens-e-adultos-no-Brasil-de-onde-partimos-onde-estamos-e-aonde-precisamos-chegar-1> acesso realizado em 13/09/20. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/seminario-educacao-no-sistema-prisional> acesso realizado em 24/09/20 <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2020/02/dados-sobre-populacao-carceraria-do-brasil-sao-atualizados> acesso realizado em 13/09/20. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> acesso realizado em 24/09/20.

Capítulo 14

*Cidadania e autonomia – Desafios para a Educação de Jovens e Adultos: Um diálogo com Paulo Freire**

Tatiana Rocha Cruz

Lêda Virgínia Alves Moreno

Resumo: A presente reflexão intenta considerar alguns pressupostos com base na significativa produção de Paulo Freire, em especial, na obra *Pedagogia do Oprimido*, como subsídio ao enfrentamento de antigos desafios, que ainda persistem, sobretudo àqueles voltados para a construção de projetos formativos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tem-se como questão central deste estudo: Quais elementos implicados, em contraposição ao paradigma vigente, para a viabilização de um projeto de formação continuada de professores no âmbito da educação de Jovens e Adultos sustentado em concepções freireanas? Sustentam o estudo e comungam com o pensamento de Freire autores como: Nóvoa; Saul,A.M.; Saul,A.; Gadotti,entre outros. A investigação ancora-se em levantamento teórico e documental complementado pela pesquisa qualitativa junto a coordenadores pedagógicos e professores da EJA, na cidade de São Luís, Maranhão, Brasil, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Cátedra Paulo Freire. Segundo os achados está a importância da formação permanente de docentes e coordenadores pedagógicos centrada no compromisso ético, político e democrático, cidadã e autônomo e numa pedagogia dialógica emancipatória, libertária e de transformação do oprimido para um sujeito cognoscente e autor de sua própria história. Entre os desafios postulados estão a presença por afirmações identitárias desses jovens e adultos mediante a concretização da cidadania, justiça social, inclusão, autonomia, emancipação social e respeito à diversidade. Nesse contexto, tornam-se fundamentais as ações dos coordenadores pedagógicos e professores no sentido de superar os entraves da EJA se amparados na perspectiva crítico esperançosa de Freire.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Cidadania, Autonomia, Paulo Freire.

*Trabalho apresentado remotamente no VII Congresso Nacional de Educação-Conedu.15 a 17 outubro 2020, Maceió, AL.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo justifica-se fundamentalmente pela necessidade de compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto direito, incluindo também, a garantia de formações específicas aos educadores, a começar pela reflexão crítica de suas práticas. Mais do que educação como direito está a condição paradigmática sustentada pelo primado da dignidade da pessoa humana - eixo central do pensamento freireano -, a incluir o respeito à diversidade, à inclusão e à emancipação social. Pertinente se torna esta reflexão quando respaldada na produção de Paulo Freire, com destaque para a emblemática “Pedagogia do Oprimido”.

Uma sociedade sustentada na desigualdade, que não garante os direitos básicos, que apresenta investimentos públicos insuficientes, incluindo o âmbito da “Educação de Jovens e Adultos”, tem urgência na concretização de políticas e ações voltadas à justiça e emancipação social. Em tempos em que as informações tornam-se cada vez mais aceleradas, assim como os movimentos sociais torna-se premente que a Educação de Jovens e Adultos seja repensada crítica e eticamente, ainda mais por abranger um contingente que vem historicamente marcado por condições sociais restritivas e por políticas educacionais notadamente precárias. Diante dessa conjuntura, educar Jovens e Adultos pressupõe considerar questões de ordem social, ética e humana. Daí porque ultrapassar a visão estreita por estabelecer apenas numericamente esse contingente “quantos são”, mas sim, compreender “quem são” e “quais as histórias de vida”. O intuito ao descortinar os que engrossam as estatísticas dessa modalidade de ensino é para, de fato, assegurar-lhes o acesso aos bens sociais historicamente negados.

Então, além de se considerar o alunado de EJA e suas peculiaridades, há também de se olhar para os docentes e coordenadores pedagógicos que atuam nesta área, uma vez que necessitam de formação ampliada e específica, tendo em vista a natureza dessa clientela e a dinâmica da realidade. Quanto mais consolidada a consciência do docente em seu papel como agente transformador da sociedade, tanto mais o exercício axiológico o remete ao ponto central, qual seja, o respeito ao humano, à liberdade e à superação da desigualdade social. Freire (2005a) destaca a importância do papel docente a despertar, sobretudo, aos oprimidos, a *consciência crítica da existência e dos direitos inalienáveis* a que têm, de fato, como cidadãos. A afirmação dos sujeitos na realidade faz-se, segundo Freire (2005a), pela sua *humanização*, o que pressupõe enfrentar a opressão, a exploração e a exclusão por meio de um processo continuado de ações que promovam a transformação, tanto do oprimido quanto de quem oprime. É a ação libertadora resultado da conscientização (p.54). Nesse processo, a educação tem papel fundamental uma vez que a intencionalidade do fazer educativo permite que ambos - educador e educando -, enquanto sujeitos históricos recriem espaços e o próprio conhecimento, permanentemente. (FREIRE, 2005a, p.56).

Outros pontos abordados por Freire (2005a) dizem respeito à ‘formatação’ da educação, com base em uma visão bancária, em que se ‘depositam’ algumas informações e o aluno as recebe apenas como ouvinte. Sob essa ótica predomina o não compartilhamento do saber, uma vez que tudo se torna esvaziado de sentido e distante para o alunado. Segue Freire (2005a, p.70) afirmando que a vocação ontológica dos seres humanos é humanizarem-se, por isso, “os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora, o que exige [...] diálogo [...]”. O *diálogo* para Freire toma proporção inquestionável enquanto instrumento metodológico e prática da liberdade, a permitir aproximações, debates e a tomada de consciência para efetuar leitura crítica da realidade. A escola tem sido marcada predominantemente, em sua organização, por critérios embasados na homogeneidade do ensino; na uniformidade do currículo refletida no material didático, no planejamento, no conteúdo, no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas; reforça posturas de segregação e marginalização junto aos alunos que não se enquadram ao “padrão pré-estabelecido” de resposta. Decorrem, pois, o desinteresse, o fracasso e, por fim, a evasão escolar. Mais do que a marginalização escolar está a marginalização social, como resultante do não reconhecimento da heterogeneidade.

Recorrendo a alguns dados da história da Educação de Jovens e Adultos, pergunta-se: mas, quem são esses educandos? Jovens e/ou adultos que historicamente foram excluídos pela impossibilidade de cumprir em tempo hábil o processo de escolarização, seja porque sofreram a exclusão da educação regular por baixo desempenho escolar e tantas outras variáveis, ou então, porque tiveram, por necessidade, que entrar no mundo do trabalho e obrigados a abandonar os estudos. Estamos nos referindo a um contingente que não teve oportunidade de cumprir o processo educacional, segundo Paiva (1987, p.16), “em idade própria, ou de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se ou prosseguir os estudos”.

No que concerne à formação docente para o desenvolvimento da EJA há de se registrar a especificidade dessa modalidade e a necessidade de formação apropriada. No entanto, apesar de mudanças significativas terem ocorrido no campo formativo nas últimas décadas, segundo Gatti (2011, p.27), “[...] a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado”. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, frente às distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão. Tendo em vista tal contexto, este estudo tenciona também contribuir para o alargamento da concepção de formação, entendida aqui não como sinônimo de momentos eventuais, formais, realizados em curto período de tempo e caracterizados, por vezes, por situações aligeiradas de formação, nas quais, tendencialmente, predomina a transmissão de conhecimentos acumulados. “[...] Formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”, segundo Freire (1996). Daí porque um dos pontos desta reflexão, segundo Cruz (2017), diz respeito ao sentido do processo formativo de professores e coordenadores pedagógicos como aquele que leva em consideração a construção permanente do “humano”, que tem por característica a inconclusão, seu inacabamento e suas limitações. Reforça ainda, a autora, que formação permanente necessita ser compreendida como processo humanizador, dialógico e transformador sustentado pela dinâmica ação-reflexão-ação. Assim, considera-se como questão norteadora deste estudo: Quais elementos encontram-se implicados, em contraposição ao paradigma vigente, para a viabilização de um projeto de formação continuada de professores no âmbito da educação de Jovens e Adultos sustentado em concepções freireanas? Para tanto, são abordados alguns aspectos do percurso histórico da EJA, seguido pela reflexão de alguns referenciais sustentadores da concepção freireana e, finaliza-se considerando a questão da formação docente na EJA à luz dos citados referenciais.

2. EM BUSCA DE REFERENCIAIS

2.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ASPECTOS DO PERCURSO HISTÓRICO

Ao analisar o contexto da Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário também, compreender o significado da expressão “*analfabetismo*” em Paulo Freire. Convém enfatizar que ninguém opta pela condição de ser analfabeto por excelência. Buscar compreender os reais motivos pelos quais muitos jovens e adultos não estudaram, não reflete “sua culpa, sua tão grande culpa”, como as limitadas distorções históricas nos fazem acreditar. Tal impossibilidade “reflete um sistema injusto e perverso”, segundo Freire. É uma questão de “direito” que ultrapassa a “idade certa”, se é que existe uma “idade certa” para aprender. No bojo desse cenário, Gadotti (2014) adverte que: “[...] uma nova política de Educação de Jovens e Adultos teria como objetivo principal superar a perspectiva restrita de uma simples e apressada alfabetização de rudimentos do ler e escrever.” (GADOTTI, 2014, p.6-7). A alfabetização nem de longe pode ser trabalhada de forma isolada, reduzida a um conjunto de habilidades e técnicas. Educar jovens e adultos exige em conhecer realmente esses alfabetizandos, pois, torna-se impossível pensar a ação educativa sem valorizar os sujeitos que dela participam. O jovem e o adulto procuram a escola para construir saberes que possam transcender o contexto limitado. Sob essa ótica, reforça Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2005a): “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se”.

Nesse percurso histórico enfatiza-se a década de 1960, por conta de que as concepções de Paulo Freire fomentaram reflexões sobre o analfabetismo, com destaque, para o analfabetismo dos sujeitos adultos. Seu método permitia trazer para a sala de aula uma realidade conectada com o mundo do trabalho e a possibilidade do exercício diário do *respeito, cidadania e autonomia*. As expressivas experiências desenvolvidas por Freire, ganharam grande repercussão a ponto de ressignificar a Educação de Adultos. Conscientização sobre o confronto entre a educação elitizada e a educação popular tornaram-se bandeiras de luta. Em relação à Lei das Diretrizes e Base – LDB, de 1961, sua tramitação política ocorreu entre conflitos: de um lado, a defesa da escola pública, e do outro, a defesa da escola privada. A referida Lei abriu caminhos para a privatização do ensino, privilegiando as classes abastadas, afastando da escola aqueles que não tinham condições de pagá-la. Da década de 60 até o presente, muitos desafios ainda permanecem no campo da Educação de Jovens e Adultos. Um deles continua sendo o da formação dos professores, em especial, os que atuam com jovens e adultos. A temática “formação de professores vem ganhando, nas últimas décadas, considerável espaço na literatura e nos debates das políticas educacionais enquanto reivindicação histórica dos educadores, em nosso país”. “[...] Destacam-se proposições diferenciadas sobre o assunto, desde a defesa de que essa formação seja feita em cursos, na universidade, até posicionamentos favoráveis à formação a distância ou em cursos sequenciais.” (CRUZ,2017).

No Brasil de 1980 buscou-se romper a concepção de formação docente fragmentada e tecnicista, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71. Aliada à intencionalidade de melhorar a qualidade da educação foram registradas, a partir da década de 1990, algumas iniciativas a garantir mudanças no processo de reforma educacional. “Com base no modelo expansionista do ensino superior da década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, a configuração da formação de professores [...]”, segundo Freitas (2007, p.1208) surgiu como resposta a esse novo cenário. Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, ampliou-se a oferta de cursos voltados à formação docente presencial, especial e a distância. Registram-se também, o Parecer CNE/CP n. 09/2001 e da Resolução CNE/CP n. 1/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura de graduação, esta compreendida como formação inicial em nível superior. O artigo 87, § 4º. da LDB determinou que até 2006, “somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tais determinações impulsionaram um conjunto de iniciativas, tanto nas universidades quanto nos sistemas estaduais e municipais de educação, visando à formação inicial e continuada de professores. Porém, assistiu-se também, conforme demonstram Freitas (2007) e Cavalcanti (2011), a proliferação de cursos aligeirados e fragmentados de formação, os quais mais habilitaram (dimensão legal) do que “formaram”, de fato, os professores. Apesar de mudanças significativas terem ocorrido no campo da formação nas últimas décadas, há ainda muito a avançar na Educação de Jovens e Adultos.

2.2. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COMO MATRIZ CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Parte-se da premissa de que a produção freireana tem como centro o princípio da *dignidade da pessoa humana*, entendido como basilar quando relacionado aos direitos humanos. O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, constitui-se em questão chave à condição de uma existência concretizada pela cidadania e autonomia dos sujeitos. É um direito necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, conforme o art.205, bem como de outros direitos, entre eles, o exercício da cidadania e da autonomia. Do ponto de vista social, cada sujeito precisa afirmar-se como pertencente à sociedade e ao que ela oferece em termos de bem-estar, acesso aos bens e serviços, entre outros. Portanto, recorrendo a Moreno (2015), a vida digna, assim como a educação são direitos inalienáveis de cada sujeito, o que pressupõe respeito à diversidade com vistas à inclusão e à emancipação social.

A contemporaneidade ao privilegiar a competição desenfreada do mercado tem promovido o desvio do projeto de comunidade como defensor do direito universal à cidadania e à autonomia. Daí o papel consciente de cada educador como polo de transformação da realidade pessoal dos “excluídos” socialmente das condições a que têm por direito, conforme Moreno (2015). *Autonomia* pressupõe que as pessoas sejam capacitadas e respeitadas para deliberarem sobre suas escolhas pessoais. No que concerne ao trabalho do educador, Freire (1996, p.71) avança o conceito de Autonomia afirmando a necessidade da condição de autonomia crítica do educador. “O trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Para tanto, Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e ensinar [...]. No que concerne à *cidadania*, esta deve ser compreendida pelos sujeitos como apropriação da realidade para nela atuarem, exigindo a participação consciente em favor da *emancipação*, segundo Freire (1995). Avança Freire ao estabelecer a relação estreita entre cidadania e alfabetização: “Seria ainda mais forte se disséssemos – a alfabetização como formação da cidadania ou alfabetização como formadora da cidadania. Alfabetizar o sujeito para que exerça com melhor qualidade a sua cidadania”. Decorre, pois, a importância do papel do professor e sua formação no processo ensino aprendizagem de Jovens e Adultos.

2.3. FORMAÇÃO E COTIDIANO: UM OLHAR A PARTIR DOS REFERENCIALS FREIREANOS

Ao buscar por aprofundamentos conceituais da Educação voltada aos Jovens e Adultos e à formação de professores, a produção freireana é reveladora da realização possível e efetiva de um trabalho democrático.

O referencial fundamentado na pedagogia de Freire (1995, 1996, 1997, 2005b, etc.), incluindo a obra “Pedagogia do Oprimido” (2005a) se justifica na medida em que expressa o compromisso com a educação conscientemente participativa, que tem como intencionalidade a libertação dos seres humanos de todo tipo de opressão e a transformação da sociedade em direção à solidariedade e justiça social. Uma das formas a compreender os referenciais freireanos encontra-se explicitada no que nominamos “Trama conceitual freireana”. A *Trama Conceitual Freireana*, como representação dos referenciais no cotidiano escolar da EJA, vem sendo desenhada e aplicada desde 2001, na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Muito mais que uma representação gráfica, Alexandre Saul (2015, p.56) esclarece seus objetivos: “[...] o primeiro é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para analisar um fenômeno; o segundo é didático, ou seja, a trama pode ser utilizada para compreensão [...] de conceitos da obra freireana.”

O grande desafio é considerar cada proposição não de forma isolada, mas que possibilite como explicam Saul, A.M. e Saul, A. (2013), “uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de análise”. Afirma Saul (2015, p. 56) que: “[...] “A trama prevê uma representação gráfica que auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam hierarquizados”. As conexões entre os conceitos são representadas por setas, conforme expressas na Figura 1.

FIGURA 1. Trama Conceitual Freireana



Fonte: Elaborado por Cruz (2017).

A **Formação Permanente**, segundo Cruz (2017), é o conceito central da trama, a qual comporta as seguintes categorias freireanas de análise: *incessante processo de “ser mais”*; *diálogo*; *conteúdos significativos*; *problematização e transformação da realidade*. Destaca-se também que os referenciais de cidadania e autonomia integram esta trama ao transversalizarem toda a sua moldura.

3. METODOLOGIA

Quanto à metodologia desta investigação, inicialmente recorreu-se a fontes bibliográficas e documentais, complementando-se com a pesquisa qualitativa por meio de entrevista semi-estruturada e questionários. O campo investigado foi circunscrito à Rede Municipal de Educação de São Luís – Maranhão, Brasil. Para tanto, foram eleitas três escolas desta Rede situadas na zona urbana. Os sujeitos da pesquisa, os quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram coordenadores pedagógicos, professores da EJA e o coordenador geral da Formação da EJA. Optou-se realizar entrevista com os professores da EJA e aplicar questionários aos coordenadores pedagógicos e ao coordenador geral da Formação da EJA.

4. SOBRE A PESQUISA

No presente texto, opta-se por apresentar duas das categorias de análise referenciadas no pensamento freireano, conforme previamente anunciadas, quais sejam, *o diálogo* e *a transformação da realidade*.

4.1. O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO: UM “REFERENCIAL FUNDAMENTAL”, PRESENTE NOS DOCUMENTOS E PROPOSIÇÕES, PORÉM, POUCO VIVENCIADO EM SEU SENTIDO AMPLO NAS PRÁTICAS

Quando perguntado aos profissionais como o Diálogo é vivenciado na formação continuada na rede institucional pesquisada? As respostas segundo as CPs: “[...] *O diálogo é vivenciado de forma democrática, aberto, com respeito e com incentivo para expressar o pensamento*”. Quando a mesma pergunta foi direcionada aos professores, surgiram as seguintes situações: Um prof. da Escola “C” não respondeu; três profs. da Escola “C” justificaram por não responderem a questão uma vez que “*não houve formação na escola*”; um prof. também da Escola “C”, disse que “*na prática, o diálogo não acontece.*” As respostas parecem evidenciar entendimento superficial do que se compreende por diálogo, tanto por parte das coordenadoras pedagógicas, como por parte dos professores. Destaca-se nesse contexto que as proposições elaboradas pela rede institucional pesquisada anunciam o *diálogo* como referencial significativo para a formação, o que pressupõe a necessidade de aprofundar do ponto de vista dos fundamentos, a concepção dialógica, sua importância e a possibilidade de ser incorporada nos espaços formativos como um dos aspectos fulcrais à elevação qualitativa da educação.

4.2 UMA FORMAÇÃO QUE POUCO SE PREOCUPA COM A TRANSFORMAÇÃO/ INTERVENÇÃO DA REALIDADE

Quando perguntado às coordenadoras pedagógicas e aos professores: Diante de todas as dificuldades encontradas no atual contexto para a realização da formação continuada, o que você tem feito para intervir, reinventar e transformar a realidade na escola? Das Coordenadoras Pedagógicas foram obtidas as seguintes respostas: “*Muito pouco devido o desânimo da equipe*” (CP da Escola A); “*Reproduzindo textos para estudo, com o apoio da gestão*” (CP da Escola B); “*Quase nada*” (CP da Escola C). Dos Professores foram obtidas as seguintes respostas: **Profs. da escola A:** “*buscando alternativas*” (não especificadas quais); “*fazendo uso da comunicação virtual*”. **Profs. da escola B:** “*compartilhando alternativas para melhorar a escola*”; “*me aperfeiçoando na área que atuo através de cursos e pesquisas na internet*”; “*participando das formações*”; “*colaborando, dando ideias e buscando soluções*”; “*melhorando o desempenho em sala de aula; o sistema inviabiliza qualquer tomada de decisão.*” **Profs. da escola C:** “*promovendo palestras, projetos e eventos com a comunidade*”; “*Nada*”; “*com aulas extraclases*”; “*planejando aulas individualmente*”; “*dinamizando as aulas*” (não disse como). Percebe-se nas respostas dos professores tentativas tímidas de mudanças, por vezes, solitárias e sem perspectivas em uma direção crítico-transformadora. Chama a atenção quando a resposta a essa pergunta é “*nada, quase nada*”. Será que nada incomoda, inquieta, ou inspira diante da realidade posta?

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: CAMINHOS E DESCOBERTAS

Considerando as respostas dos sujeitos de pesquisa e o processo formativo dos professores da EJA há de se destacar que os referenciais *diálogo* e *transformação da realidade* evidenciam pontos que exigem maior aprofundamento, de modo que:

5.1 FORMAÇÃO PERMANENTE EXIGE DIÁLOGO

O *diálogo* surge como atividade pedagógica, por excelência. Permite o respeito, a valorização do conhecimento e das experiências que o educando traz. O aprendizado crítico do conhecimento e de forma significativa por meio da *relação dialógica*, sem dúvida, torna-se um dos eixos fundantes e sustentadores da prática pedagógica dos educadores. Enquanto marco norteador que ancora a proposta humanista-libertadora em Freire (2005a, p.90), o *diálogo* é um processo crítico - problematizador que implica em práxis social, pois, existir humanamente é “pronunciar o mundo”, “é modificá-lo”. Freire (2005a, p. 91) defende o diálogo a partir de uma relação horizontal, que pressupõe a escuta. O escutar pressupõe, segundo Cruz (2017), também abertura à fala do outro [...]. Segundo Saul (2010, p.159), “escutar vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade”. É um dos saberes necessários à prática educativa, como defende Freire, a conduzir a aprendizagem e a construção de novos saberes.

5.2 FORMAÇÃO PERMANENTE POSSIBILITA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Diante dos desafios, tensões e incertezas do contemporâneo, torna-se imperioso considerar o direito à educação como fundamental. Freire (1996, p.79) nos instiga afirmando que: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação [...] mudar é difícil, mas é possível.” É preciso recusar o imobilismo. Transformar é “estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo”, conforme Freire (2000, p. 59). Complementa Nóvoa (1992, p.25), que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação [...]” Eis aí uma questão de opção: ou nos mantemos “neutros” no espaço escolar, ou nos propomos a contribuir, mesmo com os limites da nossa prática, para refazer a realidade com ousadia. Tomando por base os dados levantados, elencamos alguns achados de relevância, quando referidos à Educação de Jovens e Adultos, como: a importância do diálogo na formação e a sua reduzida vivência nas práticas educativas em sentido amplo; a necessidade da reflexão sobre as práticas dos professores da EJA e a consideração dos espaços formativos como plurais, com vistas à transformação da realidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de respostas à questão central deste estudo, reconhece-se primeiramente a atualidade do legado de Freire e a possibilidade de reinvenção das práticas pedagógicas, sobretudo junto ao alunado de EJA como indispensável para compreender essa modalidade de educação enquanto direito. Daí a necessidade de mobilização, planejamento, monitoramento, reformulação e viabilização de políticas públicas de formação permanente. Uma pedagogia democrática é garantia para o estabelecimento de relações de transformação e de emancipação social. Os resultados desta investigação apresentam desafios e limitações, mas também apontam contribuições freireanas em busca de horizontes voltados a uma prática formativa. Os achados a partir dos documentos e das proposições analisadas apontam aproximação com princípios e referenciais freireanos, porém, indicam significativa distância entre o prescrito e a realidade percebida pelos CPs e Professores da EJA. Oportuno se faz, então, contribuir sob a ótica freireana ao apontamento de algumas proposições que visem a construção de práticas formativas de educadores de Jovens e Adultos (EJA) não só no campo investigado como também a possíveis outros contextos. Imperioso se faz criar condições a que cada educador construa com os sujeitos históricos espaços e tempos de autonomia, democracia, liberdade e cidadania; que promova práticas dialógicas e horizontalizadas; que realize a leitura do mundo com olhar crítico e transformador; que continuamente considere a relação teoria e prática e que adote mediante o postulado da humanização, postura em favor da dignidade da pessoa humana a partir de uma perspectiva crítico esperançosa.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 3 fev.2020.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 fev.2020.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases de ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 fev.2020.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24 fev.2020.
- [5] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 9 mar.2020.
- [6] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/pdf> Acesso em: 2 mai.2020.

- [7] CAVALCANTI, C. R. Políticas de Formação do Educador no Maranhão: análise de programas governamentais implantados entre 1996 a 2002. São Luís: Edufma, 2011.
- [8] CRUZ, T. R. Formação continuada de coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire. (Dissertação) Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- [9] CRUZ, T. R. Dialogando com Paulo Freire. Formação continuada de coordenadores pedagógicos na educação de jovens e adultos. Curitiba: Appris, 2018.
- [10] FIORI, E.M. Prefácio. In: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- [11] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- [12] FREIRE, P. Educação na Cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.
- [13] FREIRE, P. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. 8.ed. São Paulo: Olho D' Água,1997.
- [14] FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.
- [15] FREIRE, P. Política e Educação. 2.ed. São Paulo: Cortez,1995.
- [16] FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia: O cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986.
- [17] FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ Soc. Campinas, v.28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=-sci_abstract&lng=pt
- [18] GADOTTI, M. Por uma política nacional de educação de jovens e adultos. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.
- [19] GATTI, B. Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- [20] MORENO, L. V. A. Educação e Saúde: a dignidade humana como fundamento da prática docente em ambiência hospitalar. Curitiba: Appris, 2015.
- [21] NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovações Educacionais, 1992.
- [22] PAIVA, V. P. Educação popular e a educação de jovens e adultos.5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- [23] SAUL, A. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire. (Tese de Doutorado) - Programa de Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- [24] SAUL, A.; SAUL, A. M. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. Teias v.14, n.33,102-120, 2013.
- [25] SAUL, A. M. (Org.). Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2000.

Capítulo 15

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos perante a questão da mulher: Um currículo que não é cor de rosa

Silvana Azevedo Bastos

Resumo: A educação de jovens e adultos analogicamente é uma prova real de que algo no passado não deu certo para boa parte da população. Neste artigo será focado o Ensino fundamental, segundo os dados do IBGE, 33% da população brasileira não concluiu o nível de escolaridade mencionado, acima de 25 anos, brasileiros que não sabem ler com mais de 15 anos totalizam 6,8% da população, na região sudeste, a mais desenvolvida do país. Vamos analisar Educação e Gênero, focar e situar como é o quadro da mulher na atualidade. As questões de gênero, os temas a respeito do feminismo, do sexíssimo, do feminicídio vieram a tona nos últimos anos. Após o Brasil ter uma presidente do sexo feminino e ter um vereadora proveniente da Maré, comunidade popular da cidade do Rio de Janeiro, assassinada, entre outras mulheres que chegaram a cargos influentes ou na política, somados com a divulgação da Lei 11.340 de 7 agosto 2006, mais conhecida como Maria da Penha, as questões femininas ganharam projeção e amadurecimento. Explicitar questões a fins com o tema feminismo/mulher no cotidiano das disciplinas obrigatórias e dos temas transversais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos em uma unidade pública inserida em uma comunidade popular sem infantilidade, sem delicadeza é uma meta, que a equipe pedagógica da unidade almeja. Isso porque falar das questões femininas do país e do mundo não é nada cor de rosa.

Palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação da Mulher.

1. INTRODUÇÃO

Quando dissertamos a respeito da Educação de Jovens e Adultos - EJA, comentamos na verdade a respeito do reflexo de questões e problemas sociais, interagindo com a cultura e território. Pessoas, homens e mulheres, que não conseguiram adquirir o direito básico, a Educação.

No caso das mulheres os fatores que levaram as mesmas saírem da escola, foram gravidez, cuidar dos filhos, trabalhar para ajudar na renda familiar, acompanhar um familiar inválido. Esses imprevistos sempre cabem à mulher resolver. Aquelas que retornam para os bancos escolares para concluir o ciclo do Ensino, regressam pelos mais diversos motivos, algumas na esperança de uma possibilidade de emprego melhor, outras para acompanhar um filho, que está desejando ir para vida ilícita ou um filho, sendo uma Pessoa com Deficiência-Pcd ou por se permitir mais uma chance na vida, por não ter tido oportunidade de estudar em um período convencional.

Os problemas mais conhecidos entre as mulheres das classes populares, além da baixa escolaridade e a dependência do homem em mantê-las. Neste caso, a mulher se torna dependente, em locais humildes, quando residem na periferia, onde a oferta de emprego é reduzida, a situação piora. É negócio, para muitas, arrumar um cônjuge que ganhe um salário insuficiente, necessitando INPS. mais tarde, inevitavelmente da bolsa-família para manter os filhos e depender somente dos serviços da Saúde do Instituto Nacional de Previdência Social.

As gestações iniciam-se prematuramente, meninas entre 15 e 18 anos, pois é uma questão de poder, de status. A situação se torna mais tensa, quando há uma união com rapazes que levam a vida ilícita, onde desde cedo já começam a conviver com as visitas em presídios. As mães dos rapazes que já foram fichados precocemente, entre 18 e 23 anos, também convivem com um possível óbito. Mas a situação não acaba por aí, há os filhos que nascem com vários problemas, pois muitos pais eram drogados, tanto pai, como a mãe. Com a genitora comprometida, quem passa se responsabilizar pela criança são os avós, mais exatamente a avó.

Esses detalhes não são fictícios, irreais, isolados, o Serviço de Orientação Educacional- SOE presencia essas histórias de vidas, em todos os turnos. Assim é o cotidiano da Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, o *Nicanor*, localizada no bairro do Jardim Catarina, um dos maiores bairros da América Latina, na cidade de São Gonçalo. A unidade conta com três turnos, que abrange o Ensino Fundamental, mas o turno da noite é especial, é nele que estão as pessoas que não chegaram até o fim da maratona da suas respectivas escolaridades e sentem de uma forma que não estão completos, sentem que já foram excluídos, a mulher principalmente.

Tendo uma população de 35.013, representam 47,94%, sendo homens e 38.029, 52,06% sendo mulheres, 66,7% formam uma população com a faixa etária entre 15 e 64 anos, o Jardim Catarina é o bairro que soma o maior número de idosos de São Gonçalo. A escolaridade da população do bairro é baixa praticamente a metade tem apenas o Ensino Fundamental e a outra metade da população mantém incompleto. Uma margem da população reduzida possuem o segundo grau completo e chegam a concluir o nível superior. Na cidade de São Gonçalo apenas 7% da população possuem nível superior completo, enquanto Niterói chega a ter 35%. São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado e a 16ª do país.

Como trabalhar as questões femininas integradas com as demais disciplinas, não de uma forma romântica e supérflua, mas sim de uma forma construtiva e muito interessante, com sentido, conveniência e realismo. Estamos à frente de turmas de alunos da Educação de Jovens e Adultos, procedentes de famílias, em grande parte do nordeste, pessoas que já possuem preconceitos, preconceitos e dogmas. Atendemos, uma população heterogênea, multicultural, tendo em vista que estamos no sudeste, sendo a mais receptiva do país.

Tendo que partir de um ideal contra a pedagogia do oprimido quando tentamos um adestramento no dialogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do dialogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, pag. 89, 2005).

Tudo vale para não perdermos alunos em um turno que de uma maneira geral, a evasão é o principal problema na modalidade da EJA, somadas com a falta de material equiparado a linguagem do aluno e as suas diferenças regionais. No caso do *Nicanor*, além da unidade estar localizada em uma comunidade de área de risco devido à violência, com barricadas, nas ruas mais próximas à unidade e de enchentes consideráveis, tornando o acesso em certos momentos impraticáveis, interrompendo o dia letivo. Sendo

assim, temos que compensar esses contratempos com uma proposta pedagógica eficiente e uma didática diversificada e viável ao entendimento do aluno.

O empenho do SOE é grande em manter os alunos na escola, não somente matriculados, mas com boa frequência. As aulas devem ser desenvolvidas com um bom diálogo entre o corpo docente e o discente, é fundamental essa dinâmica.

Desde o planejamento até a avaliação deve haver conexão. Ao apresentar o conteúdo para as turmas da EJA que não pode ser muito científico, com palavras acadêmicas, temos que chegar a uma linguagem simples, porém com novidade e motivação. Para não haver evasão tentamos mantê-los com palavras de incentivo e demonstrar que a escola não o excluirá novamente.

Para focar a questão da mulher/questões femininas não precisamos fazer com os nossos alunos entendam Simone de Beauvoir, uma figura ícone, nem Bourdieu com "*A Dominação Masculina*" (1998). Não temos a pretensão de explicar os detalhes das obras de Judith Butler, nem da onda *Queer*, mas é louvado, que as principais ideias sejam apresentadas nos mais diversos momentos das disciplinas básicas do currículo e dos temas transversais sendo uma possibilidade de maior conhecimento do vocabulário, da vivência de outros grupos em outros continentes. Comentar em sala a diferença de gênero e sexo, por que os homens ocupam certas profissões e as mulheres outras, porque ainda causa surpresa na sociedade quando a mulher se torna uma líder, situações que se reproduzem, há séculos, há décadas. É um caso que nos, pedagogos e professores temos que induzir, instigar os nossos alunos a mudarem seus conceitos.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições... (FREIRE, 19, 1997).

2. METODOLOGIA

Um dos meios para alcançar os objetivos e atingir as metas é usar artimanhas didáticas centradas na questão da mulher do feminino dentro do conteúdo das disciplinas, sendo pertinentes ao foco do contexto, sem se desfocar o currículo da grade. Para isso devemos elaborar um bom planejamento, integrar o tema gerador, no caso as questões femininas, com as demais disciplinas básicas e também com os temas transversais. O tema gerador, *mulher*, pode também ser chamado de feminismo, direitos da mulher, sufrágio. Atualmente de contraponto estão as expressões feminicídio, sexismo.

Na prática cotidiana do SOE, junto com os professores e toda equipe escolar advertimos que podemos falar qualquer coisa, qualquer assunto, dependendo como falamos, como expomos a sequência dos fatos. Já sabemos que o aluno da EJA já vem com dogmas, entre o grupo há companheiros machistas de origem humilde e mulheres em condições deploráveis e vítimas de violência doméstica.

Os temas transversais, que embora tenham sido editados em 1997, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS ainda não foram suficientemente explorados, não por que o tempo das aulas da EJA sejam os mais corridos, cansativos e tensos, devido a situação de segurança, tendo como cenário a escola já mencionada. Os temas transversais ainda não são totalmente sugados devido a um planejamento ineficiente em muitas unidades públicas.

O tema voltado para as questões femininas não são singelos ou supérfluos, não deixamos ser, pelo menos no *Nicanor*. Considerando esses relevantes detalhes, elaboramos um planejamento pedagógico, compatível com a linguagem do aluno, apresentamos um vocabulário equivalente, construído a partir da vivência dos mesmos.

Na disciplina de **Língua Portuguesa**, disciplina obrigatória, base para as demais, podemos fazer uso de notícias de jornais, de artigos de revistas, de anúncios de emprego, de propagandas, de trechos de romances, de poesia, entre outros. Um dos exemplos mais prazerosos e analisar a letra de uma música, pois chega a ser terapêutico e é uma didática que agrada todas as idades, lembrando que na EJA temos jovens, adultos, idosos e PcD.

A escolha da música deve ser feita com cautela e ter durante a aula uma proposta para conduzir os temas geradores de discussões. As composições de Chico Buarque de Holanda apresentam em suas letras, uma rica fonte para o tema, mulher. Muitas compostas durante a Ditadura Militar, mas as questões musicais vão de tempos remotos como "*Saudades da Amélia*" de Ataulfo Alves e Mario Lago é um clássico. Composta

em 1942, tornou o nome *Amélia* sinônimo da mulher mal tratada, submissa, esposa de um homem machista, uma mera dona de casa.

As tiras em quadrinhos mais famosas que falam do machismo é *Hagar* e de uma forma mais infantilizada, a *Turma da Mônica*. Ambos criadas por grandes cartunistas, respectivamente por Dik Browne, em 1973 e por Maurício de Souza, em 1959. Entretanto no início do século XX, Patrícia Galvão⁶, a Pagu, que apresentou a personagem Kabelluda, como forma de denúncia, sendo um dos marcos nessa questão no país.

Embora, a disciplina de **Literatura** seja da grade do Ensino Médio, podem ser usados, para ilustrarem certas situações. Nos romances, que podem ser uma ótima referência citamos *Aurélia Camargo* de "Senhora" (1874), e a índia *Iracema* de "Iracema", (1865), ambas de José de Alencar. A sensual *Rita Baiana* e a escrava fugida *Bertoleza* de "O Cortiço" ,(1890), do autor maranhense, Aluísio de Azevedo que explicitou a realidade social brasileira da época.

Nada será passado de forma ingênua em nenhuma das disciplinas, incluindo na **Educação Religiosa**. O Ensino Religioso é laico, segundo a Constituição Federal, no artigo 5º, entre o inciso VI ao VIII, matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, no **artigo 33**. Como referência citaremos a bíblia cristã no livro de que fala de uma infinidade de mulheres, algumas sabias outras fúteis, mais analisemos os casos e somente assim poderemos tomar as decisões. Questões como fidelidade, traição, esterilidade e prostituição assuntos que não podem sair do contexto da EJA, assim como, o alcoolismo, o presidiário, o menor infrator, por motivos óbvios.

E viável aproveitar o máximo dos detalhes da bíblia, pois os alunos mais velhos são frequentadores assíduos das igrejas evangélicas, costumam ler a bíblia, incluindo os alunos PcD. Indo pelo lado prático, a Bíblia pode nos oferecer um apoio para as disciplinas de geografia e história. A posição no mapa de Israel, no Oriente Médio, os demais países dessa região, mares além dos rios mais importantes, Jordão e Nilo, entre outros detalhes.

A antropóloga Santos em um dos seus trabalhos realça o papel da mulher no candomblé. Em um contexto de afirmação e revisão de identidades periféricas, se propõe a pensar as trajetórias excepcionais de mulheres majoritariamente negras, pouco escolarizadas e pertencentes às camadas mais populares da sociedade brasileira. Algo para debate, em sala, pois haveria preconceito com esse grupo, quais seriam as principais diferenças?

O bairro do Jardim Catarina tem cerca de 11 igrejas evangélicas oficializadas e cerca de quatro católicas credenciadas e segundo dados populares há cerca de 11 Centros de religião afro-brasileira, mas permite abranger outras para conhecimento e diversidade.

Não esquecendo das demais religiões, no "*Livro do Espiritismo*" lançado pelo francês Allan Kardec, em 1857, é descrito no capítulo IX, a *Lei da Igualdade de Direitos do Homem e da Mulher*. Entre as citações 817 e 822 do Alcorão, livros dos islamitas, a religião que mais que cresce no mundo, cuja os seus adeptos estão em grande parte na Indonésia, Irã e Iraque, Afeganistão, Albânia, Argélia, entre outros na África e no Oriente Médio. O alcorão é o livro dividido em suras e versos. Na 4ª surata, no verso 34 é criticado pelos feministas⁷ e também a 65ª surata, nos primeiros versos descreve a respeito do divórcio.

Segundo o censo de 2010, no Brasil, 64,6 % são católicos, 22,2%, protestante, 2,0%, espíritas, 1,6% religião afro-brasileira. Devido a isso temos que ter cautela, porque religião não é um tema solto, de forma nenhuma. Pode ser revisto como uma questão de tolerância religiosa e de reconhecimento do pluriculturalismo, entre as Deusas Hera da Grécia Antiga, passando por Isis do Egito Antigo, de Frigg dos países nórdicos, até a popular Iemanjá.

A disciplina de **Língua Estrangeira** pode colaborar com este tema imensamente pois muitos termos e expressões foram aportuguesados, sendo exemplos *Mansplaining*, *Maninterrupting*, *Manspreading*,

⁶ Nascida 1910, foi uma mulher além de seu tempo, jornalista, ativista política e pioneira nas histórias em quadrinhos. Usou muitos pseudônimos, atitude que foi muito usada por outras autoras que geralmente usava pseudônimo masculino. Em seus quadrinhos, ela denuncia a violência contra as mulheres de seu tempo. Elas eram censuradas, agredidas e submetidas a humilhações quando se comportam fora dos padrões impostos pela sociedade. *Kabelluda* representa a própria Pagu, que não se submete.

⁷ "Os homens são os protectores (ou guardiões) das mulheres, porque Alá fez uns superiores aos outros e porque eles gastam os seus bens para as manter. As boas mulheres são, as obedientes, guardando o segredo como Alá ordenou que fosse guardado. Quanto àquelas de quem temeis rebelião, amostai-as, e deixai-as sozinhas nos leitões, e batei-lhes. Então, se vos obedecerem, não procureis meios contra elas..."

Gaslighting, cishet, coverture, dyke, herstory, kiriarquia, Provocar Eva-Eve teasing, Queer, Riot Grrrl, Slut-shaming, SWERF, womyn/wombyn/wimmin.

Na disciplina de **História**, grandes mulheres podem ser mencionadas como líderes, em qualquer sistema e forma de governo seja em um império ou república, parlamentarismo ou presidencialismo, ditadura ou democracia. Entre os gregos, a mulher era cidadã de segunda classe, justamente no berço da democracia. A imagem da mulher sendo vista pelo homem foram as mais variadas, no caso de *Penélope*, mulher de Ulisses, descrita na obra *Odisseia* de Homero, por volta do século VIII a.C, a mulher que foi símbolo de castidade e fidelidade, sendo as mulatas nas telas de Di Cavalcanti ou nas obras de Gilberto Freire e Jorge Amado.

Muitas mudaram a história, sendo ela a rainha Elizabet que viveu no século XVI, na Inglaterra, Catarina da Rússia que viveu no século XVIII, a Princesa Leopoldina, protagonista na Independência do Brasil, em 1822, entre tantas outras.

Mas devemos citar um nome masculino que lutou em prol feminino, justamente no período da Reforma Protestante. O espanhol Juan Luis Vives (1492-1540) humanista espanhol, lecionou na universidade de Oxford, escreveu uma extensa obra pedagógica, sendo que seu principal trabalho foi "*Christianae feminae Instituição*" (1529), em português: "*A educação de uma mulher cristã*".

Os problemas atuais e polêmicos podem ser debatidos na disciplina de **Geografia** integra-se muito bem com o tema transversal da **Pluralidade Cultural**, no caso de Malala Yousafzai⁸ e o da A Mutilação Genital Feminina (MGF)⁹.

Na **disciplina de Matemática** podemos usar a matemática social. Não faltam notícias em jornais, revista, TV e nos sites da internet que as mulheres *recebem menos* benefícios de auxílio bolsa de pesquisa, assumem em *menor número* os cargos de chefia, a *porcentagem de ser agredida* pelo companheiro é praticamente igual em todas as classes sociais, e por ai vai uma infinidade de expressões, números, operações, cálculos, que podem oferecer ótimas aulas, sendo um recurso didático.

Na disciplina de **Ciências Naturais** do Ensino Fundamental, baseado na Biologia, estudo da vida. Algumas mulheres contribuíram para o conhecimento que temos atualmente, entre elas, Bertha Lutz(1894-1976), Graziela Maciel Barroso, (1912-2003), Sonia Dietrich (1935- 2012), entretanto o nome das cientistas mulheres são ofuscados. Fato que não sucede somente no Brasil, um exemplo e o da polonesa Marie Curie (1867-1934), que teve seu reconhecimento protelado, mas finalmente ganhou o Premio Nobel de Química, em 1911.

Os temas transversais de **Orientação sexual e Saúde** complementam a disciplina de Ciências Naturais e apresentam um dos temas mais interessantes para os alunos da EJA, pois é uma realidade cotidiana, em grande massa, os frequentadores do turno noturno, já são pais e avôs. O tema transversal engloba questões de gravidez, aborto, homossexualidade, doenças venéreas, sexo na terceira idade, o risco da AIDS, os contraceptivos, o controle de natalidade, a lei de Malthus, o planejamento familiar, serviços da Saúde Pública, a falta de especialidades médicas, a longevidade do brasileiro, as epidemias do passado que ficaram na história e as atuais, o suicídio e a depressão que vem crescendo, no país em todas as classes sociais, além da falciformes, comum na população negra, condizendo com o quadro do Jardim Catarina.

A saúde também depende do **Meio Ambiente**, com a conservação, com os ideais de sustentabilidade. O Saneamento Básico é precário, o bairro e cortado pelo rio Alcântara, há constantes enchentes, há casos de toxoplasmose, pois há muitos aviários, abatedouros. A Educação Ambiental é um dos temas transversais mais urgentes no bairro, pois foi erguido em um mangue, sendo considerado uma área de risco pela Defesa Civil, as constantes inundações fez com que em 2010, o prédio de origem da escola fosse condenado.

Grandes mulheres envolvidas com as questões ambientais: a americana Rachel Carson publicou o livro "*Primavera Silenciosa*", em 1962, a também americana, missionaria Dorothy Stang, foi assassinada, em 2005, em uma estrada rural do município de Anapu, no Pará, conhecida pelos Projetos de

⁸ É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres iniciados no incidente no Paquistão em 2012, desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional.

⁹ A maioria das meninas são cortadas antes dos cinco anos, enquanto outras se submetem ao procedimento na puberdade. O medo de não conseguir se casar, de ser rejeitada e até exilada da comunidade força as meninas a se submeterem à MGF. Esse procedimento sucede cerca de trinta países, principalmente na África, mas também na Indonésia e no Oriente Médio.

Desenvolvimento Sustentável Esperança (PDS). Não podendo esquecer de Marina Cintra, ex-ministra do meio ambiente entre os anos de 2003 e 2008.

Na **disciplina de Artes** as questões femininas podem ser apoiadas na música, na moda, no cinema, nas mais diversas expressões artísticas, questões bastante associativas. A pintora renascentista italiana Sofonisba Anguissola (1532-1625), a mexicana Frida Kahlo (1907-1954), Tarsila do Amaral (1866-1973), Anita Malfatti, (1889-1964). Neste relação podemos verificar alguns aspectos, além de entrarem em um mercado profissional dominado por homens, no início do século XX, Frida Kahlo e Anita Malfatti não desistiram por terem problemas de saúde e anatômicos.

Na **disciplina de Educação física** além das mulheres espartanas, a história da mulher no esporte no Brasil ganhou força a partir dos anos 30, Maria Lenk (1915-2007) foi a primeira mulher a participar de uma olimpíada, no ano de 1932, em Los Angeles. Com o tempo outras foram surgindo até chegarmos a jogadora de futebol Marta, que luta por melhores patrocínios.

A **disciplina de Orientação Profissional** é oferecida para a EJA pela Secretaria de Educação, sendo dois tempos por semana, considerando o tema transversal **Trabalho e Consumo** pode ser debatido uma questão muito importante, como as mulheres no mercado de trabalho, mas não de forma óbvia, resumida no Dia 8 de março, um marco do passado.

A situação da Mulher nunca foi fácil em nenhum momento da história e em nenhum lugar do mundo, poderia ser mais fácil na França terra *das luzes*, mas segundo Silveira, no século XIX, o salário feminino podia ser até 70% menor do que o salário “familiar”, concedido aos homens chefes de família. Na década de 1950, as mulheres ganhavam 35% menos. Mas desde os anos de 1990 a diferença estagnou.

Mas todo dia é um novo dia, nos trópicos existiram grandes mulheres que em uma aula que envolve o tema Trabalho, devem ser mencionadas, por terem sido as pioneiras, como a maestrina Chiquinha Gonzaga (1847-1935), a psiquiatra alagoana Nise da Silveira (1905-1999), Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), seu primeiro livro, *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*. A revolucionária Leila Diniz (1945-1972), que virou símbolo da liberdade feminina e de um novo comportamento sexual, que fez a Ditadura elaborar o Decreto 1077 de 1970, censura previa da imprensa brasileira, mais conhecido como *Decreto Leila Diniz*.

Se o mundo não facilitou a vida da mulher branca, de classe média, imagine a negra de classe popular, algumas podem ser citadas quando associamos a ideia da mulher no mercado de trabalho, luta e preconceito foi bem maior. Faram elas **Joaquina Maria da Conceição Lapa**¹⁰ e **Antonieta de Barros**¹¹, entre tantas outras negras guerreiras, lembradas para sempre.

A **Ética** é também um tema transversal do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental. A Ética proporciona uma reflexão sobre o comportamento humano, tem como princípio a justiça e baseia-se nos valores de igualdade e equidade. Textos das mais diversas legislações, e noticiário cotidiano podem se contrapor, a teoria e a realidade se confrontando.

Vejamos as condições sociais representada pela lei, o Código Civil Brasileiro, Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, reflete a sociedade, em que a mulher ainda não tinha direito ao voto. Fato que somente ocorreu em 24 de fevereiro de 1932, o Código Eleitoral passou a assegurar o voto feminino; todavia, esse direito era concedido apenas a mulheres casadas, com autorização dos maridos, e para viúvas com renda própria. Essas limitações deixaram de existir apenas em 1934, quando o voto feminino passou a ser previsto na Constituição Federal. Existia um Brasil agrário, com uma mentalidade escravocrata, pois não havia transcorrido meio século após à Abolição da Escravidão.

Art. 219. Considera-se erro essencial sobre a pessoa do outro cônjuge:...

IV - o defloramento da mulher, ignorado pelo marido. ...

Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal. Compete-lhe:

IV - O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal (arts. 231, II, 242, VII, 243 a 245, II e 247, III);

¹⁰ nasceu em Minas Gerais, provavelmente em 1759. Foi a primeira cantora lírica do Brasil a ganhar destaque internacional foi uma das primeiras mulheres a receber autorização para participar de espetáculos públicos em Lisboa. Ela tinha que pintar o rosto de branco para disfarçar a pele negra.

¹¹ nasceu em 1901, sendo a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa, nos anos 30, em Santa Catarina

Agora compare os seguintes artigos do atual Código Civil Brasileiro, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 e analise as palavras grifadas. Pode-se notar que explicitamente a redação, as palavras e as expressões foram permutadas e substituídas.

Art. 1.565. *Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família...*

Art. 1.567. *A direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher, sempre no interesse do casal e dos filhos. Parágrafo único. Havendo divergência, qualquer dos cônjuges poderá recorrer ao juiz, que decidirá tendo em consideração aqueles interesses.*

Art. 1.568. *Os cônjuges são obrigados a concorrer, na proporção de seus bens e dos rendimentos do trabalho, para o sustento da família e a educação dos filhos, qualquer que seja o regime patrimonial.*

Percebam que o texto dos códigos civis, o primeiro de 1916 e o segundo de 2002, visivelmente as palavras fazem a grande diferença. Essas mesmas palavras rendem sempre grandes polêmicas em sala de aula, pois a mulher podia ser devolvida caso não fosse mais virgem no primeiro Código e no atual a mulher independe da opinião do marido para trabalhar.

Mais importante que o episódio conhecido como “Bra-Burnin”, ou *A Queima dos Sutiãs* é o movimento entre as mulheres francesas “*Ni putes ni soumises*” é a Lei Maria da Penha lei 11.340 relativamente nova, lançada em 2006. Outras Leis foram surgindo ou ganhando mais visibilidade, como leis voltadas para o trabalho, respeito e privacidade.

A imagem da mulher na propaganda é uma questão que pode ser comentada em qualquer disciplina, principalmente de Educação Artística, Língua Portuguesa, na transversalidade da Educação Sexual, mas principalmente **Ética**. As propagandas relatam a essência de uma sociedade, suas preferências e preconceitos. A propaganda tem o poder de persuasão. A mulher negra, a loira, a asiática está sempre associada a um produto que é voltado para um público¹².

Nos anos 70 a mulher entrou para o Mercado de Trabalho com afinco, novas políticas públicas passaram a existir. Em 1979, foi ao ar o seriado “*Malu Mulher*”, onde era retratado muitos tabus para a época, como divórcio, a pílula contraceptiva, a mulher independente, detalhes que não eram apresentados na TV. Ainda nos anos 70, foram ao ar importantes seriados que induzia o empoderamento feminino, foram eles *A Mulher Maravilha*, *A Mulher Biônica* e *As Panteras*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos da EJA da Escola *Nicanor*, devido às considerações físicas, econômicas, sociais e psicológicas, mencionadas, necessitam de aulas da vida real, sendo assim eles participam se integram. Foi demonstrado didaticamente, através de uma proposta pedagógica, que durante o ano letivo, podemos distribuir um assunto polêmico e atual não limitando o tema em apenas uma data ou em um mês, uma problemática que sucede diariamente.

Já tivemos casos de aluno nordestino falar após um debate em sala de aula, que não permitia que sua companheira trabalhasse, pois na sua terra os homens pensavam assim, mas o convívio no Jardim Catarina fez pensar de outra maneira. O mesmo sucedeu com uma aluna nordestina, que teve que se casar com um homem bem mais velho “*para fugir da fome*”, termo dito pela própria com o semblante tristonho. Uma senhora de 60 anos chorou após ter sido trabalhada a letra da música “*Meu guri*” (1981), mas uma das canções mais contestável foi “*Geni e o zepelim*” (1978). Ambas as letras eram de Chico Buarque, a primeira descreve uma mãe que não percebe quem é seu filho, a segunda letra descreve uma mulher mal quista, no lugar, onde vive.

¹² Uma das propagandas mais visivelmente machista são as do mercado de bebidas, onde é exibido o corpo feminino. As propagandas voltadas para veículos também não aparecem a mulher sendo a dona do produto. Demonstra o homem tendo poder em ter conquistado o veículo e com isso impressionar a mulher. Entre as propagandas mais antigas a figura da mulher está sempre associada a produtos de dona de casa, aquela que esta definida somente cuidar do lar.

Os alunos através da legislação percebem a mudança do pensamento de um grupo de pessoas, da humanidade e assim a sua concepção de mundo é refeita. Nada por imposição, mas por especulações e considerações reais contra a escola sem partido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fazer um bom trabalho na Educação de Jovens e Adultos precisamos ter conhecimento da comunidade, não infantilizar, não menosprezar o que o aluno adulto já tem como preceito e vivencia.

Nenhuma disciplina ficou excluída, nem um tema transversal deixou de ser contemplado. Sempre existiu homens e mulheres, a nuance é demonstrar a diferença entre os sexos desde o início da humanidade e na história de vida do aluno. Não somos contra de pessoas que não concordam com Paulo Freire, mas a sua obra não chega a ser energúmena.

É importante que o aluno veja que o tema *mulher* não é um assunto distante, ligado a classe média, o tema interessa também a classe popular, porque são as vítimas mais imediatas e vulneráveis. O tema *mulher* não é um tema banal nem desnecessário. As questões deste tema tem ocupado a mídia e está sendo assunto de monografia, dissertações e teses, em grandes academias das Ciências Sociais de todo o mundo.

REFERÊNCIAS

- [1] ALCORÃO http://www.ligaislamica.org.br/alcorao_sagrado.pdf
- [2] AS GRANDES IDEIAS DE TODOS OS TEMPOS. Livro do Feminismo- Globo Livros, Rio de Janeiro, 2019
- [3] BRASIL.Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO
- [4] _____. Lei n º 10.406, de 10 de janeiro de 2002. CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO
- [5] _____. Constituição da República Federativa do Brasil,1988.
- [6] FREIRE, Paulo. “*Ação Cultural – Para a liberdade e outros escritos*”, Paz e Terra, São Paulo, 2019, 17ªedição.
- [7] _____. “*Pedagogia do oprimido*”, Paz e Terra, São Paulo, 2005, 47ªedição.
- [8] KARDEC, Allan. “*Livro do Espiritismo*”, Léon Denis, Rio de Janeiro, 2008.
- [9] SILVERA, Rachel. “*O salário das mulheres na França no século XXI-Ainda um quarto a menos*” in ABREU, Alice, HIRATA, Helena, LOMBARDI, Maria Rosa. “*Gênero e Trabalho no Brasil e na França- perspectivas interseccionais*”, Boitempo, São Paulo,2016.
- [10] SANTOS, Jaqueline Sant’Ana Martins dos “Mulheres de santo”: gênero e liderança feminina no candomblé, Revista N’GANHU, vol 1, 2018 [cp2.g12.br > index.php > nganhu > article > download](http://cp2.g12.br/index.php/nganhu/article/download)

Capítulo 16

Educação Escolar Indígena e a valorização da cultura: O ensino do Yaathe na preservação da identidade do povo Fulni-ô

Alaide Maria Bezerra Cavalcanti

Ana Cláudia Rocha Cavalcanti

Resumo: Atualmente, a educação escolar indígena brasileira objetiva promover a preservação e a valorização da identidade dos povos originários que, historicamente tiveram seus direitos usurpados, dentro de uma perspectiva de assimilação cultural, colonialista e civilizatória. Nesse sentido, o presente artigo analisa o problema público da educação indígena a partir do ensino da língua materna Yaathe na preservação da identidade do povo Fulni-ô. O trabalho revisa criticamente a literatura pertinente à educação indígena de modo a identificar os principais entraves à melhoria do sistema educacional. O artigo apresenta como resultado a relevância de um processo de escolarização que garante a perspectiva intercultural e o respeito às diversidades para a valorização da identidade dos povos. Espera-se, a partir da análise realizada elencar os avanços e retrocessos da implementação dessa política pública de educação específica indígena, a partir do processo histórico de resistência do povo Fulni-ô e da preservação de sua língua materna.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Indígena. Políticas Públicas. Diversidade. Povos Indígenas.

1. INTRODUÇÃO

A história brasileira é marcada por um processo civilizatório dos povos originários. A colonização foi responsável por um processo assimilacionista que reprimiu diversas etnias indígenas, proibindo durante séculos o uso de suas línguas maternas, rituais e tradições.

O processo de assimilação cultural, como retrata MacDowell Santos (2009), objetivava enquadrar os povos que aqui estavam dentro de um padrão europeu e cristão, desconsiderando as identidades culturais que aqui já existiam, desencadeando uma história de lutas dos povos indígenas pela sobrevivência, autonomia e posse de suas terras. Carnijó, que anda ao lado do Rio Fulni, Fulni-ô, etnia indígena que, através do Yaathe, sua língua materna, conta uma história de resistência ao processo assimilacionista para a civilidade que marcou, não apenas o período de colonização no Brasil, mas cerca de 500 anos de repressão, pois perdurou por todo o período do Império, da República Velha e, da Ditadura Militar como relataram os autores Silva et al, (2012) e Silveira (2014).

Essa Etnia, que é composta atualmente por 4.689 indígenas, de acordo com o do Instituto Socioambiental (2020), reside em 11.506 hectares de terra já demarcados na cidade de Águas Belas, situada a 313 km da cidade do Recife, no Agreste de PE. O povo Fulni-ô é o único povo do Nordeste¹³ que manteve viva a língua materna (Silveira, 2014), o Yaathe, língua que é concebida como um presente do grande espírito e simboliza a identidade e resistência do povo.

A preservação da identidade do povo Fulni-ô através da sua língua materna, tradições sagradas e toda sua história de luta provoca reflexões que dizem respeito às relações sociais e jurídico/políticas que, como afirma MacDowell Santos (2009), estão na base do contraditório, quando se fala nos direitos indígenas no Brasil.

Segundo MacDowell Santos (2009) o dualismo presente na chamada política indigenista brasileira em relação aos direitos coletivos interfere não apenas na questão da terra, mas tem rebatimentos em várias políticas públicas. A educação, objeto desse estudo, desempenhou a princípio um papel de adaptação do sujeito à civilidade e, após o processo de redemocratização apresentou uma perspectiva intercultural, onde passou a garantir em seu arcabouço legal as especificidades dos povos, como a questão da língua materna, agora inserida na agenda política nacional e local.

Diante da interferência desse dualismo na política de educação indígena o presente artigo se propõe a analisar o problema público da Educação Indígena, a partir do ensino do Yaathe para preservação da identidade do povo Fulni-ô, por meio de uma revisão crítica da literatura sobre essa temática, cujos resultados e discussão serão apresentados no decorrer desse trabalho.

O presente artigo é produto final da disciplina de Tópicos Avançados de Direitos Humanos 4: Políticas Públicas e Formulação de Políticas em Direitos Humanos no programa de mestrado em direitos humanos da Universidade Federal de Pernambuco, elaborado pela autora, com orientação da coautora do artigo.

2. METODOLOGIA

O artigo revisa a literatura pertinente para contextualizar o problema de pesquisa e apontar análises de possibilidades de soluções, por meio da inserção da educação indígena na política brasileira (QUINJANO, 2005; MacDOWELL SANTOS, 2009; SILVEIRA, 2012; SILVA ET AL, 2012; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017), bem como relacionar as pesquisas já existentes e traçar alternativas de interpretação do tema das resistências dos povos indígenas por meio da preservação de suas línguas maternas (CERQUEIRA, 2014; CUNHA, 2016; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017). O artigo revisa ainda a legislação específica pertinente à educação indígena para fundamentar a análise da política pública e sua inserção na agenda pública brasileira.

3. A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A SUA INSERÇÃO NA AGENDA POLÍTICA BRASILEIRA

Segundo MacDowell Santos (2009), ser “indígena” era considerado como algo transitório, dentro de uma perspectiva assimilacionista na qual ocorreria gradativamente a integração dessa mão de obra à civilização, visão que perpassa a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) em 1910 e que é descrita também no Código Civil de 1916, onde se estabelece, entre

¹³ As línguas maternas dos povos do Maranhão são consideradas como pertencentes a Amazônia Legal, conforme explícita a Lei Complementar nº124 de 2007

outras coisas, o regime tutelar.

Extinto em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas manteve os resquícios de uma ideologia colonial, de tutela dos indígenas como descreve MacDowell Santos (2009) ao dar conta de uma história marcada com luta e sangue derramado na resistência dos povos indígenas. O processo de institucionalização da educação específica e diferenciada indígena na agenda política nacional e local reflete um processo histórico no qual os indígenas perderam a autonomia, a posse da terra e a autoidentificação. E, é diante desse cenário de lutas e resistência dos povos indígenas, que se fortalece junto aos outros movimentos sociais, no processo de redemocratização do país, o uso das línguas maternas indígenas no Brasil:

No Brasil ocorreu crescente participação de movimentos sociais organizados por indígenas e indigenistas que têm suas ações refletidas nas políticas públicas em diversos setores, dentre eles a educação. Esses movimentos se fortaleceram no período de redemocratização e se consolidaram mediante as conquistas da Constituição de 1988 (Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto – seção I Da Educação e seção II Da Cultura” e Capítulo VII “Os Índios – Artigos 231 e 232”) onde ficou estabelecido, pela primeira vez no sistema legislativo brasileiro, que os indígenas têm direito ao uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. Ou seja, os indígenas passaram a ter direito de serem eles mesmos, com seus costumes, crenças, língua, rituais, tradições e formas próprias de organização social (CERQUEIRA, 2014, p. 2).

Nesse sentido, durante o processo de redemocratização do país foi conquistado pela primeira vez o reconhecimento constitucional em relação à organização social dos povos, bem como, o direito ao uso da língua materna, o respeito às suas tradições e aos seus processos de próprios de aprendizagem, ou seja, começa a ser pautada na agenda política em âmbito nacional, uma visão intercultural que propõe uma educação específica, diferenciada para os indígenas, legitimando o ensino da língua materna, que fora antes proibido.

Apesar do avanço contido no texto constitucional, legislações como o Estatuto do índio (1973) permaneceram válidas e convivendo lado a lado com essa perspectiva intercultural, multicultural, como destaca MacDowell Santos (2009), ao retratar o dualismo do Código Civil de 2002, que não define os indígenas como incapazes, mas dispõe que a sua capacidade será regulada por esse estatuto. Além disso, destaca a referida autora a demora do Brasil para ratificar a Convenção nº 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, fato que ocorreu apenas em 2004.

A inserção na agenda política nacional da Educação Escolar Indígena – EEI após a Constituição de 1988, abriu as janelas para que outras normas legais fossem criadas com a finalidade de efetivar uma abordagem específica em que os povos passaram a ser considerados sujeitos ativos como relatado por Cunha (2016). Além disso, diante desse processo para efetivar os direitos coletivos em relação a educação indígena, é publicado o Decreto nº26 em 1991, regulamentado pela Portaria Interministerial 559, no mesmo ano, que visam garantir a participação dos índios enquanto sujeitos políticos ativos e suas representações nas pautas que são a eles referentes e, em 1993 são publicadas pelo MEC as Diretrizes para Política Nacional de EEI com várias recomendações em relação à sua oferta e assegurando as fontes de financiamento para essa política pública no país, ratificadas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e pelo Plano Nacional de Educação em 2001 e 2014.

A LDB (1996) em seu Art. 78 assegurou às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, além do ensino fundamental regular em língua portuguesa, garantindo ainda o fomento à cultura indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, LDB, 1996)

Esse processo de garantia do ensino bilíngue repercutiu no estado de Pernambuco com a inserção do ensino do Yaathe nas escolas indígenas do povo Fulni-ô, onde foram inseridas as aulas da língua materna na grade curricular, tanto na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, como na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Ambrósio Pereira Júnior e, na Escola Estadual indígena Fulni-ô Bilíngue Antônio José Moreira, localizadas na Reserva Indígena do povo Fulni-ô, no município de Águas Belas.

Ainda em relação a essa repercussão, destaca Cerqueira (2014) que, apenas em 2002, a EEI passou pelo processo de Estadualização conquistando melhores condições para o seu desenvolvimento e respeito às suas tradições, como o Ouricuri¹⁴. Entretanto, a inclusão da Língua Materna Yaathe na grade curricular apenas foi aprovada em 23 de novembro de 2010, por meio das Portarias estaduais de nº 9441, 9442 e 9443 que aprovaram o regimento escolar das três escolas:

Mediante o processo de descentralização da Educação Básica no Brasil que delegou aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental I, a Educação Escolar Indígena em Pernambuco passou por situações de desatenção e desrespeito em função do preconceito e do antigo interesse da população local por suas terras, consoante informações obtidas por meio da entrevista realizada com a Técnica Educacional 1 da SE-PE. Após um período de inúmeras dificuldades os povos indígenas de Pernambuco passaram a reivindicar que sua Educação Escolar passasse para a responsabilidade direta do Estado, conquista essa que ocorreu por meio do Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002. (CERQUEIRA, 2014, 117)

O povo Fulni-ô teve contato com a educação escolar desde 1922, como relata Silveira (2012), com a fundação da Escola Marechal Rondon, na época General, a escola que deixou de ser “embaixo de uma árvore” para ter uma estrutura mais formal de ensino por meio de um edifício construído e, que passou por um longo caminho, repleto de avanços e retrocessos, a fim de ter garantido em seu Regimento Escolar uma Educação Indígena, específica, diferenciada e intercultural.

Diante desse processo de formulação das medidas dessa política pública através de tantas leis, decretos e portarias que legitimam essas decisões em relação aos impasses entre as competências municipais, estaduais e federais, o problema público da Educação indígena tem como perspectiva de futuro a elaboração do primeiro plano específico nacional de educação indígena. O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), capitaneado pela Coordenação-Geral de Educação Indígena do MEC encontra-se em processo de construção, através da realização de audiências públicas regionais e tem como meta sua

¹⁴ Aprovação Ritual indígena do povo Fulni-ô que ocorre nos meses de setembro a novembro, anualmente.

aprovação no ano 2023.

4. O ENSINO DA LINGUA MATERNA NA PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO

A prática judicial e política de garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil encontra, ao longo de sua trajetória, entraves no plano local devido aos conflitos de interesse econômico e de um processo histórico que legitimou as relações de dominação impostas pelo colonialismo Europeu que desconsiderou e subjugou as identidades dos povos originários em todo continente americano (QUINJANO, 2005).

A preservação da língua materna, bem como das tradições ritualísticas são reflexo da resistência de um povo em prol da preservação da sua identidade frente a um processo assimilacionista, conservador e excludente que se fez presente durante séculos.

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder (LOURO, 1998, p. 44).

Ou seja, o processo de compreensão da educação indígena na sua complexidade e a garantia do ensino da língua materna Yaathe no currículo, enquanto problema público que merecia a atenção do estado na formulação das medidas enquanto política pública, refletiu ao longo do tempo, o processo excludente e de negação de identidades (SILVEIRA, 2012). "Superado" recentemente, no processo de redemocratização do país ao analisar essa política pública se deve considerar não apenas com a participação ativa do povo Fulni-ô, mas a atuação de não indígenas.

A trajetória de uma política pública (Araújo; Rodrigues, 2017), necessita da observação com base na crítica de Parsons (1995) ao ciclo de políticas em relação à importância e à diversidade dos atores envolvidos para que um problema público receba determinado tratamento na agenda política nacional, bem como a questão da não linearidade da história, pontuada por Kingdon (2011), em virtude dos conflitos de interesse tanto no âmbito nacional como local.

Esses aspectos da não linearidade no ciclo político e da ação dos atores indígenas e não indígenas foi exemplificado por Cunha (2016) ao descrever os conflitos ideológicos existentes em relação a educação indígena:

Não foi um processo linear. Ao longo desse período, embates conceituais foram travados em campos ideológicos e políticos, nos quais setores da civil incorporam discursos, próprios do liberalismo. Acreditando em relações de "parceria" com agências financiadoras, em que cabia a estes setores apenas a execução de projetos e ações financiadoras, em que cabia a estes setores apenas a execução de projetos e ações concebidos por tais agências, como possível solução de situações históricas de esbulho, desigualdades e preconceitos. Algumas outras foram "terceirizadas" pelo Estado, para a execução de políticas e ações nem sempre formuladas com a participação e a escuta dos índios e suas representações, em condições precárias, que obtiveram resultados pífios, muito aquém do esperado. (CUNHA, 2016, p. 62)

Portanto, ao analisar a política pública da educação indígena, assim como outras políticas públicas que situam-se dentro de um campo de tantas disputas, deve-se considerar a importância dos atores, nesse caso indígenas, indigenistas e os interesses de grupos financeiros de outros setores, sabendo que nem sempre esses atores serão consensuais em relação aos direitos coletivos e, principalmente na direção de uma prática educativa intercultural e específica.

A língua Yaathe só começou a ser ensinada na escola há cerca de dez anos, mas a língua se manteve viva e funcional através da preocupação dos anciões do povo Fulni-ô em relação à transmissão do seu conhecimento a outras gerações, como forma de preservação da sua identidade do seu povo e como estratégia de resistência à extinção, conforme relata Silveira (2012).

De acordo com a Convenção nº 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em seus Artigos 28 e 29, no que diz respeito ao direito à Educação, o ensino das línguas

maternas indígenas deve ser garantido, sendo tomadas medidas para sua promoção e preservação.

ARTIGO 28 1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo.

2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país.

3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados.

ARTIGO 29 O ensino de conhecimentos e habilidades gerais que permitam às crianças dos povos interessados participar plenamente, e em condições de igualdade, da vida de suas comunidades e da comunidade nacional deverá ser um dos objetivos da educação oferecida a esses povos. (OIT, 2011, 36-37)

Diante do exposto na Convenção nº 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, percebe-se a relação da garantia do ensino da língua de um povo numa estrutura de escola formal, observado suas especificidades em conjunto com a possibilidade de aquisição de uma educação escolar nos seus diversos níveis, não apenas legitima a língua materna, mas sinaliza o compromisso público, internacional, com a preservação e respeito a identidade dos povos, que viveram uma história repleta das mais diversas violações de direitos humanos.

Silveira (2012) e Cunha (2016) relatam em seus estudos vários entraves em relação à materialização da Educação Indígena na Escola Marechal Rondon. Entre os entraves é possível destacar a questão dos professores trabalharem em regime de contrato temporário nas três escolas, a dificuldade de participação dos professores nas formações mais gerais da Secretaria de Educação, em virtude do calendário do Ouricuri, as limitações da estrutura física, acesso a tecnologias e do material didático, além dos atrasos das entregas da merenda escolar e materiais de expediente em função desse calendário diferenciado.

Por outro lado, enquanto avanço, com base em Silveira (2012) e Cunha (2016), é possível identificar que a estadualização deu melhores condições à educação indígena no estado e, o fato dos professores serem todos indígenas fortaleceu o elo com as tradições culturais, as adaptações já conquistadas no currículo formal e no currículo oculto e, a garantia do ensino da língua materna em portaria estadual e a garantia do calendário diferenciado.

Dito isso, Cerqueira (2014) aponta que é necessário que o estado garanta de fato uma educação específica numa perspectiva intercultural, em que as escolas indígenas contribuam para a escolarização do povo, sobretudo respeitando de forma irrestrita seus valores, tradições, e língua materna.

A autonomia praticada por professores/as, funcionários/as e alunos/as indígenas Fulni-ô não é uma construção escolar, mas faz parte deles, pois é um dos componentes da cultura de um povo cuja liderança maior está acima de tudo e de todos, a qual deve-se total e irrestrito respeito; a forma acolhedora do povo Fulni-ô, seu desejo e maneiras de fazer amigos; O uso da xanduca por professores, funcionários e alunos Fulni-ô, bem como o sotaque diferenciado do sotaque dos não-indígenas da cidade de Águas Belas, apesar da convivência interétnica secular e da proximidade existente entre a Aldeia Grande e a cidade, as maneiras de fazer com que essa escola contribua para a escolarização do povo, sem contudo desrespeitar os seus valores, crenças e tradições, além da prática bilíngue cotidiana e frequente entre os Fulni-ô e do calendário específico e diferenciado em função do ritual do Ouricuri, são símbolos de uma Educação Escolar específica diferenciada e intercultural que tem a 'cara' do povo Fulni-ô, portanto, não encontrada em outro lugar. Baseando-nos numa perspectiva "certeauriana" ousamos afirmar que o povo Fulni-ô parece saber apropriar-se desse espaço das estratégias do poder, nesse caso representado pelo Estado, e por meio do desenvolvimento de suas astúcias tem conseguido tomar como próprio esse lugar chamado ESCOLA. (CERQUEIRA, 2014, 130-131)

A análise da política de educação indígena voltada para o povo Fulni-ô encontra algumas lacunas que

dificultam sua avaliação e indicação do impacto no ensino da língua Yaathe em relação à preservação da identidade de seu povo, em função da sua convivência interétnica. Não há indicadores específicos em relação à fluência e ao uso da língua materna na EEI, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP (BRASIL, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas no setor da educação voltadas para a educação indígena, por um longo período, foram voltadas para uma perspectiva assimilacionista para a civilidade e, que, apenas diante de uma conjuntura política internacional e nacional se impulsiona no Brasil uma perspectiva multicultural e intercultural em relação aos direitos dos povos indígenas.

O debate sobre a educação indígena e, em torno dos chamados direitos coletivos trazem a necessidade de se questionar o processo histórico brasileiro de reprodução de um modelo eurocêntrico legitimador de relações de dominação e que foi capaz de subjugar a identidade de vários povos. Apesar das especificidades em relação às suas tradições, garantir o ensino da língua materna Yaathe na grade curricular legítima e preserva a identidade de um povo que sofreu por séculos ameaças no que diz respeito aos mais diferentes direitos humanos.

A política de educação indígena e o ensino da língua materna do povo Fulni-ô é fruto de uma história de resistência que, para além da sua garantia, devem ser consideradas suas especificidades, para descolonizar o currículo escolar em favor de uma perspectiva intercultural, de valorização à diversidade e de respeito às tradições que são determinantes da identidade.

O tratamento dos povos indígenas no Brasil foi de caráter transitório para a civilidade europeia, e a implementação das novas diretrizes básicas para a educação indígena não parece se desvincular desse caráter, que ainda carece de transição para sua completa aplicação. Reconhece-se a importância das novas tentativas contínuas dos PNEEI, e aponta-se para a urgência de suas efetividades para, de fato, reconhecer o que se garantiu como direito no Brasil. O lapso entre a lei a prática da lei ainda parece uma limitação que deve ser transposta, imediatamente.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria. Modelos de análise de políticas públicas.
- [2] *Revista Sociologia Problemas e Práticas (Online)*, 2017, 11-35.
- [3] BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília-DF, 1988. BRASIL. Decreto nº 26 de 4 de fevereiro. Brasília-DF, 1991.
- [4] BRASIL. Lei Complementar n.124, de 03 de janeiro de 2007. Institui, na forma da Constituição Federal, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 4 jan 2007.
- [5] BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação
- [6] – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- [7] BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.20dezembro1996.
- [8] BRASIL. Portaria Interministerial - Ministério da Justiça / Ministério da Educação. MJ / MEC de 16 de abril. Brasília-DF, 1991.
- [9] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.
- [10] CERQUEIRA, Lídia Márcia Lima de. O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo fulni-ô. REVASF, Petrolina-PE, vol. 3, n. 1, p. 104-133, ago. 2014.
- [11] CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011 1 v.
- [12] CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. Recife, 2016.
- [13] KINGDON, John W. Agendas, Alternatives and Public Policies, Boston, Longman (2ª edição revista), 2011.
- [14] LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In:

SILVA, Luiz Heron da. (Org). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47

[15] MacDOWELL SANTOS, Cecília. Xucuru do Ororubá e Direitos Humanos dos Indígenas: Lutas pela Terra-Segurança e Estado no Brasil. In: BENVENUTO, Jayme *et alli*. Direitos Humanos: Debates Contemporâneos, Recife: edição do autor, 2009, P. 24-50 (e-book).

[16] PARSONS, Wine. Public Policy. An introduction to the Theory and Prattice of Policy Analysis, Cheltenham, UK, e Northampton, MA, Edward Elgar, 1995.

[17] PERNAMBUCO. Decreto nº 24.628 sobre a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco. 12 de agosto de 2002.

[18] QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latino americano de Ciências Sociales.2005.

[19] SILVA, Edson; SILVEIRA, Lídia; MARQUES, Luciana. Fulni-ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco. Caderno Pesquisa, volume 19, São Luís, 2012.

[20] SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. O processo de estadualização escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô/Lídia Márcia Lima de Cerqueira Silveira. – Recife: O autor, 2012.

Capítulo 17

Pedagogia da emancipação e a educação do campo

Naiara Gracia Tibola

Adolfo Ramos Lamar

Daiane Caetano Costa de Aquino

Alexandre Vanzueta

Tânia Regina Raitz

Marluse Castro Maciel

Resumo: A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária, principalmente em locais em que há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra, desde o processo de ocupação até a consolidação do assentamento, da sua produção e da construção do modo de vida dos assentados que envolvem práticas coletivas. A partir do seu modo de vida, de pensar na terra e na reforma agrária, os movimentos sociais de luta pela terra iniciaram uma articulação por uma educação voltada para sua realidade, a do povo do campo, em que as dificuldades e anseios das comunidades camponesas são levadas em consideração. Diante desse debate, os movimentos sociais são importantes atores para garantir a continuidade da pedagogia do campo e a participação da comunidade inserida no processo, bem como incitar a reflexão sobre a educação como prática libertadora. Dessa forma a educação do campo atende à necessidade de formar pessoas comprometidas e responsáveis com a vida coletiva e emancipada. Neste sentido, o objetivo desse trabalho é compreender como a educação emancipadora proposta por Paulo Freire e utilizada na educação do campo como principal referencial teórico, potencializa a práxis dos movimentos sociais de luta pela terra e consolidação dos assentamentos.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação emancipadora. Educação do campo.

Trabalho apresentado e publicado nos Anais do Congresso Nacional de Educação - Educere XII/2015. Nessa versão o texto se apresenta revisado, com trechos reescritos e seu título foi readequado de acordo com as categorias que aborda.

1. INTRODUÇÃO

A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária. Principalmente em locais em que há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra, não apenas no processo de ocupação, mas sim na consolidação dos assentamentos, pois pensar o direito de uma população a partir da sua própria maneira de compreender o mundo, a partir do lugar onde vive, da sua terra, da sua gente é pensar o campo, a partir do campo, do seu contexto e não da vida urbana.

Diante disso, o objetivo deste artigo é compreender como a educação emancipadora proposta por Paulo Freire e utilizada na educação do campo como principal referencial teórico, potencializa a práxis dos movimentos sociais de luta pela terra e consolidação dos assentamentos. Tal objetivo nos leva a seguinte problematização: como a prática educativa de incentivo à autonomia e emancipação pode garantir a permanência das pessoas nos assentamentos?

Neste artigo é realizado um diálogo interpretativo do material construído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sobre educação do campo e como a educação emancipadora é abordada pelo movimento, tendo como base teórica Paulo Freire, autor muito utilizado pelo MST na construção de suas ferramentas pedagógicas. Também realiza-se reflexões acerca da importância da educação do campo proporcionada pelo MST, na luta pela terra, durante a ocupação de terra e após a ocupação no processo de constituição do assentamento rural, com foco no debate sobre a emancipação e autonomia dos produtores rurais frente aos projetos de reforma agrária. Sendo assim, o trabalho está estruturado em três seções: a primeira apresenta o que são os assentamentos rurais e os movimentos sociais; a segunda discorre sobre o tema autonomia em educação e a terceira discute sobre educação do campo, o MST e a emancipação humana a partir da leitura, diálogo e interpretação dos documentos.

2. ASSENTAMENTOS RURAIS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Quando falamos em movimento social de luta pela reforma agrária, logo vem ao pensamento o MST, que atualmente é o principal movimento do gênero no Brasil. O MST surgiu na década de 1980, tendo como integrantes os participantes dos movimentos pastorais da Igreja Católica, que seguiam a vertente da teologia da libertação, coordenada por setores progressistas, que priorizam as discussões políticas e sociais, ao invés das questões religiosas propriamente ditas (BEZERRA NETO, 1998).

Podemos afirmar que as ações dos movimentos em favor do projeto de reforma agrária ganharam força na década de 1990, momento em que houve o maior número de ocupações de terra no Brasil. Geralmente as famílias filiam-se ao MST durante a ocupação, para terem garantido o direito de participarem do processo de ocupação e, conseqüentemente, da constituição do assentamento (BEZERRA NETO, 1998)

Ao conquistarem de fato a terra, ou seja, ao conseguirem que os órgãos governamentais legitimem o projeto de assentamento, faz-se necessária uma estratégia de produção agrícola e desenvolvimento pós-ocupação. Então, qual é a estratégia do MST?

É possível notar que durante a instalação do assentamento, o MST proporciona a organização dos grupos, na delimitação do espaço de atuação política e na formação de cooperativas e associações para expandirem e estruturarem a produção. O movimento propõe a produção coletivizada, a organização de cooperativas e a tomada de decisões em grupos. Do momento da ocupação da terra até o da distribuição dos lotes, a organização coletiva funciona bem. Os assentados participam das assembleias e de grupos como associações e cooperativas, com intuito de conseguir desenvolver o assentamento, onde o principal trabalho é a produção agrícola por meio da chamada agricultura familiar (CALDART, 2002).

É neste momento de organização do assentamento que as escolas do campo ganham seu espaço e se houver influência do MST (pioneiro em pensar uma prática pedagógica de educação do campo) pode recorrer à pedagogia libertadora que contribuirá para o processo de organização, coletivização e trabalho dos assentados.

As pesquisas que acontecem neste contexto (CALDART, 2004, SOUZA, 2006), nos trazem diferentes histórias de vida: ex-trabalhadores rurais, ex-meeiros, ex-arrendatários, trabalhadores urbanos filhos e netos dos *caipiras nômades*, que demonstram em sua prática cotidiana uma pluralidade de vivências, apresentando-nos questões que transcendem o aspecto econômico das análises.

Essas diferentes características constituem padrões identitários responsáveis pela forma como os assentados irão se organizar em torno da produção e dos projetos estatais de apoio à reforma agrária. Mesmo levando em consideração a diversidade das histórias de vida e da sociabilidade dos assentados.

O principal debate acerca do assentamento está pautado na viabilidade econômica, cujo foco ora é a produção individual, ora a produção coletiva. Não podemos esquecer que muitas vezes a viabilidade econômica está vinculada à fertilidade da terra, à relação da produção com a comercialização e a cadeia produtiva local, não necessariamente à forma de produzir.

Na tentativa de torná-los sujeitos participativos do processo, projetos coletivos são propostos (ou até mesmo impostos) pelos mediadores, que assumem a tarefa de convencê-los (CALDART, 2004). Nesse sentido, os projetos coletivos e os ideais coletivistas, de uma maneira geral, vêm de fora para dentro, numa relação vertical entre as lideranças/mediadores (técnicos do governo, líderes dos movimentos sociais, assessores, etc.) e os assentados.

No entanto, quando há presença do movimento social, a ideia de coletividade é construída desde o momento da ocupação a partir da premissa da educação do campo desenvolvida pelo MST, como construção de uma prática para a libertação da opressão, para ações autônomas e emancipatórias, pensadas para além do aspecto econômico.

A preocupação dos mediadores do Estado é com a viabilidade econômica e com a sustentação de projetos implantados pelos órgãos governamentais, o que muitas vezes se restringe simplesmente à concessão de implementos agrícolas, como doação de tratores, tanques de resfriamento de leite, etc. Reivindicações como escola, transporte, médicos nos locais, projetos culturais, esporte e lazer ficam em segundo plano.

O Estado, ao mesmo tempo em que incentiva a formação da cooperativa ou associação para fornecimento de equipamentos, oferecem assistência técnica que incentivam a agricultura familiar individualizada. Atualmente, no Brasil, órgãos estatais são vistos como gestores da implantação dos projetos de reforma agrária e fornecedor de mecanismos e financiamentos que proporcionem o desenvolvimento da família no campo. Portanto, a ideia *camponês* brasileiro foi substituída na década de 1990, pela categoria *produtor familiar* (ABRAMOVAY, 1998), quando se iniciou o *boom* de ocupações e distribuições de terras, reivindicações acerca da distribuição de terras, e conseqüentemente, a implantação de projetos de reforma agrária.

O autor Poker (1994) relata que os assentados queixam-se da ausência e da ineficiência dos técnicos dos órgãos responsáveis pela reforma agrária, que segundo eles, aparecem apenas no momento em que os movimentos sociais pressionam para que haja resolução de alguns problemas como: a concessão de terras para assentamentos, a implantação de projetos, financiamento de equipamentos, etc. Segundo Poker (1994, p. 64) “essa característica do Estado em agir a reboque dos movimentos sociais, em intervir emergencialmente apenas depois de receber as pressões, talvez expresse bem a quase generalidade dos tipos de projetos de assentamentos efetivados no Brasil até hoje”.

Na maioria das vezes, os mediadores e principalmente os movimentos sociais que organizam e acompanham o grupo do MST durante o processo de ocupação, os abandonam ainda durante a organização do assentamento, tornando este um dos motivos de desmobilização dos grupos. Em alguns casos, isso ocorre em virtude da falta de estrutura e liderança para acompanhar o processo. O objetivo final da luta pela terra parece ser a própria terra, uma necessidade imediata, sem perspectiva de reforma agrária como projeto nacional, no entanto, um meio para se construir uma sociedade mais igualitária, assim como apregoam os movimentos sociais.

É comum vermos o coletivismo funcionar melhor durante o período do acampamento do que do assentamento, pois os movimentos sociais estão mais próximos. Deveria ser mais *natural* a via coletiva, mas a trajetória de isolamento e rompimento, muitas vezes é marcada pelo preconceito e processo de criminalização dos movimentos, o que leva os assentados à individualização. (PESSOA, 199).

Em virtude disso, o processo de educação e formação do MST durante o período do acampamento precisa também incorporar a ideia dos riscos da produção individual e da viabilidade do trabalho coletivo, para que o elo entre eles durante o processo de ocupação não desapareça depois que se tornarem assentados. Pessoa (1999, p. 234) comenta que “ao participar dos acampamentos, vivenciam experiências de divisão igualitária de tarefas, sob a precariedade de uma barraca de lona, integrando um grupo com alto poder de organização, mas também com um rígido controle moral”.

Ao constituírem o assentamento, o movimento MST geralmente tenta organizar cooperativas e/ou associações como alternativas para produzir e comercializar. No entanto, esses projetos não se sustentam

quando não há neste momento a presença efetiva do movimento, o que acarreta impulsos individualistas que surgem logo após a conquista pela terra.

Para Pessoa (1999), a passagem do acampamento para os assentamentos produz um processo de desencantamento do mundo, em que se sai do mundo da utopia para o mundo do mercado e da produção. Além disso, no momento da ocupação, os diferentes interesses são negados e depois surgem o processo de organização e produção do assentamento.

O autor entende que as identidades construídas pelas mesmas pessoas como acampados e assentados são muito contraditórias e devem ser pensadas nas expressões de unidade e diversidade. Pessoa (1999, p. 246) afirma que “no momento em que se é demandante da terra (no acampamento), estrutura-se um espaço de iguais. Aí as trajetórias distintas dos indivíduos não podem ser determinantes”. No assentamento, “percebe-se claramente que as dissensões e divisões internas existentes nos assentamentos provam que o anseio pela terra, compartilhado pelos demandantes da terra, não sustenta, em si mesmo, um espaço de iguais” (PESSOA, 1999, p. 246).

Outro autor que se coloca como intelectual favorável ao cooperativismo é Abramovay (1998), ao afirmar que projetos coletivos podem não apresentar, num primeiro momento, grandes mudanças, mas com o tempo há aumento quantitativo dos elementos da economia social, criando uma nova psicologia econômica que pode resultar na evolução da agricultura. Nesse ponto, ele esboça a ideia de que a coletivização pode ser vista como forma social politicamente mais racional e *evoluída* para se chegar ao socialismo, e também proporcionar o desenvolvimento do Estado numa organização planejada do sistema econômico, onde a comunidade torna-se reguladora da economia dos participantes. Abramovay (1998) partilha das ideias de Chaianov (1974), no qual afirma que o cooperativismo obriga o produtor a mudar o plano organizacional, o que pode significar um passo para o futuro sistema econômico socialista, pois a descentralização local, sem divisão, tem como consequência inevitável o nascimento de direitos particulares para as comunidades domésticas.

Essa maneira de pensar o desenvolvimento de projetos coletivos em longo prazo, de maneira planejada, sustentar-se-ia se houvesse acompanhamento por parte dos diferentes mediadores, desde a ocupação até a consolidação do assentamento, acompanhado por mecanismos que garantam algum tipo de segurança em caso de perda da produção, o que é comum na agricultura. A orientação para gestão da produção, da comercialização e dos recursos financeiros também se faz necessária, pois muitas vezes esta é uma das principais causas da falência das cooperativas.

As experiências coletivas esbarram nas tentativas fracassadas de obterem recursos financeiros por meio de financiamentos, que diante das dificuldades de pagamento, transforma-se em dívidas para os assentados. Muitos deles precisam vender a terra, ou até mesmo produzir para grandes agroindústrias, normalmente cana ou gado, para se manterem na terra e conseguirem quitar a dívida. Quando não conseguem, voltam a trabalhar na cidade (principalmente as mulheres, como empregadas domésticas), pois precisam de um retorno financeiro rápido que garanta a sobrevivência.

Diante desta discussão da viabilidade do assentamento a partir da atuação do MST depois da constituição do assentamento, podemos destacar a importância da questão da autonomia e da emancipação no debate da educação do campo. Esta questão é de suma importância para o desenvolvimento da agricultura familiar, pois na realização desse trabalho nos perguntamos: até quando os assentados dependerão da presença dos movimentos sociais ou até mesmo dos financiamentos para poderem se sustentar no campo? Desenvolver a própria autonomia é, portanto, não ser dependente dos mediadores e dos riscos dos financiamentos a longo prazo.

3. AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO

O tema autonomia ao longo da história humana tem sido amplamente debatido, tanto no seu viés teórico, como na apropriação prática no cotidiano das pessoas. Dentro da área da educação não é diferente, haja vista que um dos grandes objetivos dos processos educacionais, nas diferentes concepções que se tem de educação é a construção da autonomia dos sujeitos. No caso do Brasil, um pensador, que contribuiu brilhantemente e de forma extremamente relevante com a temática, foi Paulo Freire (1980; 1996; 2002; 2011). Para muitos, Freire é um exemplo de educador universal, seu pensamento se apresenta e representa a sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual do ser humano.

Produziu suas obras pensando e repensando sua própria prática, sua vivência, ofertando um exemplo concreto do que seria autonomia. Conforme corrobora Gadotti (2002) “[...] a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (GADOTTI, 2002, p. 8).

De acordo com essa premissa, enquanto seres humanos e sociais, devemos ser solidários na tarefa conjunta de buscar caminhos para alcançarmos uma sociedade na qual a relação explorados e exploradores seja colocada em discussão, com vistas a alcançar a autonomia do ser humano. Paulo Freire (1996; 2002; 2011) muitas vezes usava a expressão: “a educação deveria ser reinventada”, ou seja, transformar a educação de interesses ligados ao mercado, à exploração e à dominação do ser humano, para uma educação que permita ao sujeito que se conheça, sujeito que se faça conhecer, em uma relação dialética que possibilite que sejam protagonistas de sua própria história, uma educação vivida para a libertação, para a superação da opressão, ou seja, para a construção da autonomia e emancipação.

Para entender o pensamento de Paulo Freire sobre a temática autonomia, é importante saber que para ele a educação é processo histórico sociopolítico de libertação, numa dinâmica que deseduca a tradicional ideologia pedagógica, ou seja, educadores e educandos buscam compreender o mundo como sujeitos da aprendizagem e pela construção de conhecimento, por meio do diálogo aberto e inclusivo, o respeito a diferença, “[...] através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 71). Nessa relação complexa, educadores e educandos, alimentam a esperança do verbo “esperançar”, pois coloca todos e todas para agirem como sujeitos mediados pela práxis, no sentido de superar a desumanização das relações.

Para o educador Jorge (1981, p. 10), os fundamentos que apoiam o modelo educacional proposto por Freire são: “a consciência crítica, o amor e o diálogo. Nesta trilogia a educação se torna uma pedagogia, capaz de construir a nova cultura, a nova política, a nova história na práxis dos educandos como sujeitos. Práxis amorosa”.

A educação da libertação adentrou profundamente nos movimentos de base e popular, por isso, hoje, em pedagogia, pode-se estar com Freire ou contra ele, mas não sem Freire. Seu pensamento e práxis convocam. Convocação que só é compreensível quando se impregna no dinamismo do projeto libertador de seres autônomos, emancipados.

Portanto, a autonomia é resultado de um processo educacional que possibilita a libertação das pessoas de seus estados de condicionamentos, ou seja, a educação é ferramenta a que provocará a criatividade e poderá levar os seres humanos a uma ação e reflexão sobre a realidade e sobre o mundo. A vocação histórica humana está precisamente na busca dinâmica de ser mais, isto é, a educação para libertação defendida por Freire tem como ponto de partida a construção e reconstrução do conhecimento. Assim, os seres humanos passam das situações limites, para o inédito viável e se tornam sujeitos e protagonistas de sua história.

A educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional cujo objetivo era mudar a mentalidade dos(as) oprimidos(as), segundo os interesses escusos de tais libertadores e não mudar a realidade que os oprimia. A educação libertadora sendo profética (anuncia e denuncia ao mesmo tempo), leva aos seres humanos oprimidos(as) à consciência crítica de seu estado de coisificação e a se reconhecerem como vítimas manipuladas, procuram promover por suas próprias mãos, o processo de libertação pela sua práxis. Deste modo, ela restaura a vocação ontológica e histórica dos seres humano, perdida nos regimes opressores.

A consciência crítica tem como objetivo levar os seres humanos a assumirem o seu papel de conhecerem a desumanização, isto é, leva a tomadas de atitudes diante do mundo desumanizado, bem como leva os(as) oprimidos (as) a enfrentarem situações desumanas nas quais se encontram. A práxis amorosa está centrada na ética em favor da vida e do respeito as diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade, possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas (FREIRE, 2011).

O ponto de partida da educação como processo de libertação e autonomia, nas palavras de Freire (1980, p. 57-87) é o “ser humano oprimido(a): e caso ele esteja ausente deste processo então se pode incorrer no risco da adoção de métodos e formas de ação que o reconduzam à condição de objeto”. Esse homem essa mulher são seres de raízes espaço- temporais, consciente de sua incompletude e em busca de ser mais no mundo e com o mundo.

Se a busca é permanente, a educação que parte das buscas dos seres humanos para serem mais e da realidade em permanente devir, não tem um momento absoluto no qual o ser humano não precise se

educar mais e conhecer mais. Esse longo processo de autonomia por meio da educação da libertação, promove outro estágio ou elemento principal na vida humana que é a emancipação, pois, somente mulheres e homens autônomos podem construir criticamente e coletivamente sua emancipação.

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O MST E A EMANCIPAÇÃO

A Educação do Campo é objeto de estudo e debate em instituições como universidades, secretarias municipais, estaduais e federais e movimentos de organização popular tanto no meio urbano quanto rural, como alternativa para lidar com a condição de vulnerabilidade social que caracteriza a dinâmica social de muitas comunidades, para que tenham ampliada a visibilidade e espaço de interação na e como política pública.

Neste sentido, a educação do campo está presente nas agendas políticas e públicas em nosso país, devido à organização da sociedade civil, em especial o MST, na reivindicação de escola/escolarização para os trabalhadores assentados e acampados. A Educação do Campo, quando está vinculada aos movimentos sociais, e divulgada pelos meios de comunicação de massa, aparece como escolas rurais desagregadas ou como movimento que instiga reações classificadas como agentes de desagregação da paz social. Essa observação se mostra importante pelo fato de que em momento algum essas escolas são apresentadas como agentes vinculados à valorização do trabalhador que atua no campo, como quem é portador de valores relacionados à terra e aos bens comuns.

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” como uma busca coletiva na formação humanizadora, onde a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais são levadas a efeito pelos povos do campo (SAVIANI, 2008, p. 172).

O MST mostrou-se desde sua organização inicial, como uma forma autônoma, engajado na cobrança de o Estado cumprir com os direitos sociais a que todo cidadão brasileiro tem direito, dentre eles: a educação de qualidade, como meio para enfrentar entre outros aspectos, a alta taxa de analfabetismo, e a insipiência de práticas que promovam a emancipação cultural e humana das pessoas. Essa preocupação existe desde os primeiros assentamentos, nos quais o MST lutou e luta pela organização da educação de suas crianças, jovens e adultos “[...] da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem terra começaram a mobilizar-se para exigir da escola ações e práticas que contribuíssem para derrubar barreiras e obstáculos, parecidos com os que os mantinham ‘fora das terras’” (BRANFORD; ROCHA 2004, p. 159).

A mobilização por uma proposta educativa diferenciada resultou na solidez de um movimento organizado, o qual, durante a década de 1990 conseguiu interagir e dialogar com o Estado firmando convênios entre universidades e entidades jurídicas para a elaboração de políticas públicas que se constituem no que se convencionou chamar de Educação do Campo. Dessa mobilização ainda na década de 1990, tem início a primeira formação de professores, para trabalhar com as escolas localizadas nos assentamentos e os cadernos pedagógicos que foram desenvolvidos pelo MST, pensando em uma proposta efetiva de educação para as suas escolas, como é possível perceber no pequeno trecho retirado da proposta pedagógica do MST (1999):

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências ou habilidade técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber, articular o pensamento próprio, o sentimento próprio,... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (MST, 1999, p. 205).

Essa posição se referencia no fato de que os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos. Segundo Castells (1999, p. 94) “eles são o que dizem ser” de tal forma que o MST é um sujeito coletivo político, com suas origens organizacionais em matriz coletivista, humanizadora, emancipatória e religiosa, em torno da qual organiza sua própria autonomia.

A partir destas lutas sociais o MST busca constantemente que a Educação do Campo, se caracterize como um espaço de possibilidades com foco na transformação e mudanças na sociedade, a favor de uma vida com maior respeito e valorização das diferenças, como a superação das representações preconceituosas

relativas à vida do campo

Dessa forma quando se fala em educação no campo pensada pelo MST se faz referência a aspectos que remetem à intencionalidade do movimento ao levantar internamente questões relacionadas à educação. Nesses questionamentos ocorre a reflexão sobre a proposta pedagógica do MST em busca do entendimento sobre os objetivos do movimento, o tipo de que pretende e precisa formar para atuar posteriormente dentro do MST ou simplesmente atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. A formação dos professores para atuarem nas escolas do assentamento segue a premissa do movimento, e gira em torno da formação de docentes que sejam críticos, que acreditam na possibilidade da emancipação humana e que sejam militantes.

Segundo Souza (2006a) as ações do MST, têm caráter pedagógico e esse movimento pauta estratégias educativas no entendimento de enfrentamento ao que está estabelecido como produção econômico-agrária de natureza industrial e de concentração de terras e renda. Nessa mesma direção de pensamento Filiipak (2011, p. 71) destaca que “os movimentos sociais que lutam por educação reeducam a cultura política e colocam a escola como um direito, reelaboram a teoria pedagógica e se contrapõem a lógica dominante e geram iniciativas educativas”.

Dessa feita, a educação do campo para o MST se propõe a atender à necessidade de formar pessoas comprometidas e responsáveis por uma dinâmica de vida coletiva e emancipada, ao contrário dos processos anacrônicos geradores de miséria e marginalização, os quais caracterizam o contexto civilizatório ao qual estamos submetidos.

Debater Educação do Campo é então um processo para refletir sobre a realidade, é fazer da educação um processo e uma dinâmica de emancipação da vida pela relação fraterna e honesta de partilha, sem que as partes se coloquem umas sobre as outras, para superar o que Freire (1996) denuncia como a ação educativa de quem se sente superior e que se doa a quem reconhece como inferior.

Na proposta educativa do MST a prática pedagógica pode ser compreendida como prática social, na medida em que se apresenta como um “processo de formação humana e definições de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou a conformação” (SOUZA, 2006b, p. 24).

Amparado nessa matriz a sociedade urbanizada caracterizada como civilizada e, portanto, não selvagem, tem seus sujeitos disciplinados e a ela adaptados. Enquanto que a Educação do Campo à medida em que busca por uma educação e uma escola que possa levar o educando ao esclarecimento e à emancipação, diante da opressão vivida no modo capitalista, se configura como desafio que ameaça essa condição e em razão disso ela se caracteriza como “falsa disciplina” e passa a ser foco de ações que tentam impedi-la de alcançar seus propósitos de libertação e autonomia.

Dessa forma para Freire (2002, p. 34), é crucial que desenvolver uma “[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Esse propósito freiriano assumido pelo MST é um dos destaques defendidos pela proposta nomeada Educação do Campo, que reivindica por uma educação de qualidade social referenciada que seja adequada aos trabalhadores e suas famílias, ambos envolvidas com a realidade do campo. Nela é importante ser especificada a articulação entre educação e trabalho, para o desenvolvimento de valores cooperativos entre crianças, jovens e adultos.

Foi pensando nessa perspectiva que se consolidou a proposta de Educação Do Campo e não uma Educação Para o Campo, isto porque segundo Freire (2002) a Educação Do Campo implica que os integrantes da realidade do campo aprendem com essa realidade em comunhão com o conjunto que constitui essa sociedade e na Educação Para o Campo o “para” indica que alguém ou alguma instância ou instituição superior estabeleceu o que é melhor para ser aplicado naquela situação e contexto. Assim a Educação do Campo se caracteriza como dinâmica em construção de processo educativo voltado para a libertação, a autonomia e a emancipação humana e a Educação Para o Campo se caracteriza como proposta caracterizada como educação bancária que garante a dependência e a submissão.

Com esses propósitos a dinâmica organizativa e processual da formação educativa que se desenvolve junto às comunidades nomeadas como “sem-terra”, mostra como a experiência de formação humana é possível e isso pode ser constatado na medida em que esse processo é compreendido a partir de seus fundamentos e especificidades, que valorizam desde as preocupações específicas da pedagogia, aqui entendida como teoria e prática da formação humana, até a preocupação com a educação das novas gerações que são desafiadas e estimuladas pelos avanços tecnológicos midiáticos, ao quais chegam a todos os rincões do planeta, carregados de uma ideologia de consumo e de dominação, que se mostra com

natureza colonial, colonizadora e colonialista. Nessa perspectiva “[...] olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como sujeito pedagógico, ou seja como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. (CALDART, 2004, p. 315)

Quando há presença do MST contínua no processo de desenvolvimento do assentamento, a educação do campo pode se apresentar como diálogo entre os agricultores e os órgãos técnicos, contribuindo com a construção da identidade e autonomia das crianças, jovens e adultos. A Educação do Campo, o diálogo e o respeito as diferenças promovem a superação de práticas autoritárias e até discriminatórias por parte da sociedade em relação as pessoas na condição de assentados.

Enfim, o princípio da emancipação proposto por Freire (2002) que integra a educação do campo, vai ao encontro da práxis dos movimentos sociais, em especial o MST, que tem como objetivo a emancipação das pessoas e dos grupos, com intuito de promover o desenvolvimento dos assentamentos rurais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a proposta educacional do MST para a Educação do Campo a partir da Emancipação Humana é entender e aprender sobre sua trajetória, a luta contínua por Reforma Agrária, Educação e na construção de uma visão ampla sobre assuntos do movimento.

A proposta educacional visa Emancipar seus estudantes a partir de sua realidade e desafios, preparando crianças e jovens para serem pessoas críticas e criativamente para estarem participando do processo de mudanças de nossa sociedade, o sujeito deve ser transformador de sua realidade.

A educação para o MST é um processo permanente de transformação humana, de Emancipação. Uma educação que perpassa por diálogo, coletividade e consciência crítica, uma educação humanizadora, que ensina fazendo, através da prática a partir da realidade local e geral, transformando os sujeitos que constituem o movimento.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.
- [2] BEZERRA NETO, Luiz. Sem terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1979-1998. 1998, 161fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas, SP.
- [3] BRANFORD, Sue; ROCHA, Jan. Rompendo a cerca: a história do MST. 1 ed. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- [4] CALDART, Roseli Salete: Pedagogia do movimento sem terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- [5] CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Tera, 1999.
- [6] CHAIANOV, A. V. La organizacion de la unidad económica campesina. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision, 1974.
- [7] FILIIPAK, Alexandra. Escola Itinerante do MST: política pública de educação do campo do estado do Paraná como experiência de construção de culturas e saberes escolares. in: SOUZA, Maria Antonia (org.) Prática Educativas do/no Campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p. 67-103.
- [8] GADOTTI, Moacir. Aprender, ensinar: Um olhar sobre Paulo Freire. Abceducatio a Revista da Educação. São Paulo: Criart, ano 3, n. 14, 2002.
- [9] FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.
- [10] Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- [11] Pedagogia do oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- [12] Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2011.
- [13] JORGE, J. Simões. Educação crítica e seu método. São Paulo: Loyola, 1981.
- [14] MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação n. 9. 1. ed. São Paulo: 1999.
- [15] PESSOA, Jadir de Moraes. A revanche camponesa. Goiânia: Editora UFG, 1999.
- [16] POKER, José Geraldo A. B. A prática da vida e os desencontros da libertação. 1994. 140f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, São Paulo, Maio de 1994.
- [17] SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- [18] SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: Propostas Pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.
- [19] Educação e Cooperação nos assentamentos do MST. (Org) Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2006b.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas- cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ADOLFO RAMOS LAMAR

Possui doutorado em Educação (1998) e mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (1995), pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007), Brasil. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. É Pesquisador do Grupo Educogitans da FURB, Grupo Paideia - Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Direitos Humanos e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. É um dos fundadores do Observatório Iberoamericano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE).

ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras-Português /Espanhol pela Universidade Tiradentes (2009) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Técnica em Turismo (CEFET/SE). Atualmente é professora concursada - Secretaria Municipal de Educação em Aracaju/SE. Tem experiência na área de Letras-Português /Espanhol; Turismo; Pedagogia e Psicopedagogia Clínica/ Institucional e Didática e Metodologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de espanhol; O lúdico; Aprendizagem colaborativa; Educação inclusiva; TDIC e Formação de educadores. Membro dos Grupos de Pesquisa GPETEC (UNIT) e APOGEU (UFS).

ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI

Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais pela Universidade de Brasília (2010).

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente é assistente social da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco e contribui como pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Coordenou o projeto de extensão "Desfazendo o mito das cotas afirmativas" (2019/2020). Exerceu o cargo de coordenadora de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Pernambuco (2015/2020). Exerceu também os cargos de coordenadora do Serviço Social (2009/2011), coordenadora do NAPNE (2009/2012), chefe da Divisão de Extensão (2010/2012), chefe da Assistência Estudantil (2011/2013) e Coordenadora da Trupe de Arte e Cultura (2011/2013) campus Pesqueira do do IFPE. Atuou ainda como Assistente Social de projetos sociais no Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (Cendhec). Possui experiência na prestação de serviços de assessoria e palestras na área de direitos humanos, inclusão e acessibilidade, além da experiência em docência nas disciplinas de Ética e Relações Interpessoais e Direitos Humanos e Cidadania.

ALEXANDRE VANZUITA

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2004). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2007). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2016). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2018). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC.

AMUZZA AYLLA PEREIRA DOS SANTOS

Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde (Ufal). Docente da Graduação e Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas (EENF/PPGENF/Ufal). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas na Saúde da Mulher e Vulnerabilidades - GEPSMUV (CNPq).

ANA BEATRIZ COSTA DE LIMA

Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE)

ANA CAROLYNA DA SILVA ROCHA

Graduanda em Enfermagem pela Escola de Enfermagem (EEnf) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Saúde da Mulher e Vulnerabilidades (GEPSMUV/UFAL/).

ANA CLÁUDIA RIBEIRO TAVARES

Pós-Doutorado em Educação (UFPE), Doutorado em Educação (UFPE) e Mestrado em Educação (UFPE). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade de Pernambuco (UPE).

ANA CLÁUDIA ROCHA CAVALCANTI

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestrado em Prática do Desenvolvimento - Oxford Brookes University (1998) e doutorado em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales na Universidad de Buenos Aires (2014). Atualmente é professora associada 2 da Universidade Federal de Pernambuco. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH-UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT-UFPE). Participa, desde 2010, do LATTICE - Laboratório de Tecnologias de Investigação da Cidade e é Líder do LABGRAF - Laboratório de Estudos em Tecnologias de Representação Gráfica desde 2016 Tem

experiência na área de Desenvolvimento Urbano, com ênfase em Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos e habitação social, agências multilaterais, difusão e inovação de ideias, desenvolvimento urbano, metodologias ativas, geometria gráfica.

ARACELI CATIELI FERREIRA DE SANTANA

Possui graduação em Administração pela Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas (2015). É pós graduada em Libras e educação inclusiva da pessoa surda pela ALPHA Educação e Treinamento. Atualmente é contratada do Governo do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: surdo, inclusão, identidade surda e cultura surda.

ARYANNE ALVES DE OLIVEIRA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. É Pós Graduada em Treinamento Desportivo pela Faculdade Montenegro; em Educação Física e Saúde pela UESPI; e em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste. Atuou como Professora da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI e Professora Formadora pelo PARFOR UESPI/UFPI. Atualmente atua como Professora da Rede Municipal de Educação de Guadalupe-PI; Atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, criança, saúde pública, desenvolvimento motor e ludicidade.

AURILIA DE BRITO LIMA

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina.

AYMEE LUCY SILVA

Surda e oralizada, estudante de letras/libras pela faculdade Uniasselvi, multiplicadora do projeto FOTOLIBRAS, professora e instrutora e intérprete de libras na prefeitura de Jaboatão dos Guararapes -PE

CAMILA GOMES DA SILVA

Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE)

CYNTHIA DA SILVA ANDERSON

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela UFS (1997) e Pós Graduação concluída em Ciências da Natureza e suas tecnologias pela UnP(2006), além da Pós Graduação em Educação e Gestão(2007), pela Pio X, em uma parceria com a SEED-SE. Tem experiência nas áreas de Matemática e Educação Matemática, vem estudando sobre Educação a Distância e Formação de professores. Membro dos grupos de Pesquisa FOPTIC e GEES. Trabalhou na Universidade Vale do Acaraú ministrando a disciplina Metodologia da Matemática. Desempenhou a função de Tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e professor-tutor da Universidade Tiradentes na modalidade a distância. Atualmente é professora lotada no Colégio Estadual Arabela Ribeiro, desempenhando sua função na equipe técnica.

DAIANE CAETANO COSTA DE AQUINO

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2009), pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, especializações nível Lato Sensu em: Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2010); Orientação Escolar (2011) pela Associação Catarinense de Ensino pela Associação Catarinense de Ensino e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestra em Educação pela UNIVALI em

2019. Pesquisadora com interesse nas seguintes temáticas: Educação e Trabalho; Sentidos da Educação e do Trabalho; Juventude; Inserção Profissional. Atualmente atua como Orientadora Educacional na Educação Básica.

DAYSE CARLA ALVES SALES PEREIRA

Graduanda em Enfermagem pela Escola de Enfermagem (EEnf) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Saúde da Mulher e Vulnerabilidades (GEPsmuv/UFAL/).

ELAINE DE MENEZES ROCHA ROSA

Pós-Graduanda em Direito Educacional da Uniara-SP, Psicopedagoga pela Oswaldo Cruz, Especialização em Psicologia e Altas Habilidades/Superdotação pela Uniara-SP. Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Paulista e Habilitação em Orientação Educacional pela Campos Sales. Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela FIAM/FAAM. É professora, com experiência de 30 anos na área de Educação, Alfabetização, Educação Especial e Inclusiva.

ELIZABETH DE MENEZES ROCHA

Doutora e Mestre em Comunicação pela Universidade Paulista. Possui duas pós-graduações: em Marketing pela ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing e MBA pela USP-FIA/FEA. É graduada em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP. Tem sólida experiência em Agências, Veículos de Comunicação e Anunciantes, como gestora nas áreas de Marketing, Planejamento Estratégico, Produto, Comercial, Comunicação Institucional, Mídia e RP. É professora em cursos de Graduação e Pós-Graduação.

EMANUELA LIMA CAMILO DE OLIVEIRA

Graduanda em Psicologia pela UNIFIO. Detém de cursos extracurriculares relacionados ao tema: Transtornos de Personalidade (Portal Educação); Racismo e História (IFPR) e Mentalidade de um Desenvolvimento Contínuo (PUCRS).

ERICSON GUSTAVO JOSE DE SANTANA

Possui graduação em Engenharia Elétrica pelo Centro universitário Maurício de Nassau - Recife (2017). Atuou no sistema Petrobrás através de empresas da iniciativa privada. Atualmente trabalha na Companhia Energética do Estado de Pernambuco elaborando projetos de redes de distribuição de energia elétrica. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Eletrotécnica, atuando principalmente no setor de distribuição de energia elétrica em baixa e alta tensão. Tem interesse em Linguagem de Programação e Automação de Processos Industriais.

EVELLYN PATRICIA SANTOS DA SILVA

Bacharel em Química Industrial (UFAL). Atualmente é graduanda em Química Licenciatura e mestranda em Química e Biotecnologia ambos pela mesma universidade. Desenvolve pesquisa no Grupo de Catálise e Reatividade Química (PPGQB/GCaR/IQB).

FERNANDA IZABEL SILVA DE LIMA

Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE)

FERNANDA PEREIRA DA SILVA

Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE)

GÉSSICA DE SOUSA MACEDO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI(2015). Pós- graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Educação Superior - ISEPRO (2018) e pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2019). Atua como docente na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE e faz parte do grupo de estudos em Avaliação e Gestão da Educação da UPE- Campus Petrolina coordenado pelo professor Dr. Paulo César. Experiência como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, professora de dança e coordenadora pedagógica.

GISLEINE DO NASCIMENTO GOMES RAMOS

Graduada em Pedagogia - UFAL. Especialista em Gestão Escolar Coordenação Pedagógica - CESMAC. Especialista em Psicopedagogia Institucional - CESMAC. Especialista em Ed. INCLUSIVA - UNEAL. Atualmente Professora de Ensino Fundamental Séries iniciais da Rede Municipal de Joaquim Gomes-AL

IANNE LETÍCIA DOS SANTOS COELHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2018). Bolsista PIBID/CAPES- Universidade de Pernambuco- UPE Campus Petrolina (2016-2018). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela FACESP (2019). Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela FAVENI (em andamento). Atualmente (2020) atua como docente no Município de Petrolina-PE e faz parte do grupo de estudos em Avaliação e Gestão da Educação da UPE - Campus Petrolina, coordenado pelo professor Dr. Paulo César.

JANE LIMA CAMILO DE OLIVEIRA

Formação em Pedagogia (UNIESP/FASA); Especialização em Sensu Docente no Ensino Superior (SÃOLOUIS); Especialização em Neuropsicopedagogia no Instituído de Estudos Avançados e Pós Graduação (ESAP); Especialização em Lato Sensu na Tutoria em Educação a Distancia (SÃOLOUIS); Professora da Educação Básica EJA, do Projeto Novo Mais Educação do Governo do Paraná, no Ensino Fundamental (anos iniciais).

JÉSSICA KELLY ALVES MACHADO DA SILVA

Graduanda em Enfermagem pela Escola de Enfermagem (EEnf) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Saúde da Mulher e Vulnerabilidades (GEPsmuv/UFAL/).

LÊDA VIRGÍNIA ALVES MORENO

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduada em Pedagogia pela PUCSP. MBA em Gestão em Saúde, pela Universidade Federal São Paulo. Atuou como assessora editorial de publicações científicas, docente na graduação e pós-graduação e coordenadora de cursos na área da educação, por mais de trinta anos. Autora e organizadora de livros. Parecerista ad hoc. Pesquisadora dos temas: formação de professores, educação e saúde, bioética, educação no hospital.

LÍLIAN BÁRBARA CAVALCANTI CARDOSO

Graduada em Pedagogia (UFAL). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IBESA). Metra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), atualmente é doutoranda do mesmo programa

LUÇAMARA BESERRA HOLANDA DA FONSECA

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Pós-graduada em Gestão e Educação Ambiental-UESPI. cursando 2ª Licenciatura em Pedagogia -Intervale e pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado em Educação Especial e Inclusão-Intervale. Atualmente atua como professora na Educação Básica.

LUINALDO DA SILVA SOARES

Graduado do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Libras com Educação Especial (IESM). Professor/Intérprete de Libras (SEDUC – MA).

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JUNIOR

Psicólogo (CRP 06/96910), graduado pela Unesp de Assis, Mestre e Doutor em Psicologia pela mesma instituição. Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Docente das Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO) nos cursos de Psicologia e Artes Visuais; supervisor na área de Psicologia Educacional/Escolar. Palestrante com atuação acentuada no Oeste Paulista e Norte Pioneiro do Paraná.

MARCIA CRISTINA BUARQUE ARAÚJO

Graduada em Psicologia - Centro Universitário CESMAC. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNIT. Pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola – UFAL. Pós-graduada em Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Capacitada em Psicologia Perinatal e Parental. Capacitada em Prevenção a Violência Contra a Mulher. Formação em Terapia Cognitivo Comportamental. Atuação na área educacional e atendimento clínico de gestantes e puérperas

MARIO MARCOS LOPES

Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara (2011). Especialista em: Tecnologias e Educação a Distância (2016) pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Psicopedagogia Escolar (2020), Orientação Educacional (2018), Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (2016), Gestão Estratégica de Pessoas (2015), Gestão Escolar (2013) e Didática e Tendências Pedagógicas (2011) pela Faculdade de Educação São Luís e Aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela UFSJ (2010). Docente da pós-graduação modalidade EaD do Centro Universitário Barão de Mauá. É professor-tutor e orientador de TCC dos Cursos de Especialização da Faculdade de Educação São Luís e atua como Professor Coordenador (Secretaria de Estado da Educação) - Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto.

MARLUSE CASTRO MACIEL

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é docente do Instituto Federal de Santa Catarina - campus São Carlos - SC. Participa do GIPS (Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Pomares do Saber) e Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional da FURB. Foi coordenadora do curso de pós-graduação lato sensu em Educação do Campo do IFC. Tem experiência docente na área de sociologia no ensino médio, técnico e superior.

MAURITÂNIA LIMA DE OLIVEIRA COSTA

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) ; Graduação em Ciências Biológica pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Infantil pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI ; Pós graduada em Gestão e educação ambiental pela Universidade Estadual do Piauí UESPI. Atualmente atua como Professora da Rede Municipal de Educação de Guadalupe-PI.

NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO

Mestranda do programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB) na área de Libras. Intérprete Educacional de Libras.

NAIARA GRACIA TIBOLA

Graduada em pedagogia (Unidavi), com mestrado em Educação (Furb) e doutoranda em Educação - Bolsista-CAPEB, No Programa de Pós Graduação em Educação - Univali. Pesquisa Juventude(s), Educação e Trabalho, Sentidos do Trabalho, Inserção Profissional, Emancipação Humana e Educação, Políticas de Educação; com artigos publicados nas áreas. Coordena o grupo de pesquisa Juventude, Educação e Trabalho – JET. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho (Univali) e a Red Internacional de Formación Para la Investigación – RIIF. Atua com palestras e formações para professores e mentorias acadêmicas

NATHALYA ANASTACIO DOS SANTOS SILVA

Graduanda em Enfermagem pela Escola de Enfermagem (EEnf) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Saúde da Mulher e Vulnerabilidades (GEPsmuv/UFAL/).

RENILDES DE MELO SOUZA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo - Campus I (1994). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Especialista em Recursos Humanos pela Faculdade São Luís de França (2010). Especialista em Políticas Públicas em Socioeducação pela Universidade de Brasília (2018). Atualmente, professora efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe, leciona na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos Fase I no Centro de Atendimento ao Menor - CENAM. Foi professora na Unidade Socioeducativa Feminina Senadora Maria do Carmo Alves - UNIFEM. Foi Pedagoga da Unidade de Internação Provisória - USIP, na Fundação Renascer. Membro dos Grupos: Grupo de Estudos em Educação Superior - GEES, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação, atuando nos seguintes temas: Inclusão Social, Educação de Jovens e Adultos, Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores, Tecnologia da Informação e Comunicação, Medidas Socioeducativas, Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade e internação provisória.

SIDYCLEIDE GOMES DE SOUZA LUCENA

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estácio de Sá. Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Centro Universitário Tiradentes (UNIT)

SINTIANE MARIA DE SÁ LIMA

Mestranda em Ensino de Biologia pelo ProfBio (Uespi). Especialista em Ensino de Biologia (Faculdade Única). Licenciada em Ciências Biológicas (IFPI). Professora de Biologia/Ciências da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

SOLIANI RODRIGUES DE MAGALHÃES

Possui graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson(2014). Atualmente é Professora do Governo do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação.

TÂNIA REGINA RAITZ

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1986), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). É técnico de atividades especiais - Sistema Nacional de Emprego - SINE/SC e professora nos cursos de graduação e do Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. É líder do grupo de pesquisa Educação e Trabalho no Mestrado em Educação da Univali. Desenvolveu estudos pós-doutorais na Universidade de Barcelona, na cidade de Barcelona-Espanha.

TARCÍSIO WELVIS GOMES DE ARAÚJO

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Libras (FAEME). Professor/Instrutor de Libras (SEDUC-MA).

TATIANA ROCHA CRUZ

Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Atua na Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Luís do Maranhão. Integra a Superintendência de Modalidades e Diversidade Educacional. Membro do Fórum Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Luís, MA. e da Rede Freireana de Pesquisadores. Sobre o pensamento de Paulo Freire aprofundou estudos na Cátedra Paulo Freire, PUCSP(2015-2017). Desenvolve estudos e pesquisas sobre: formação de professores e coordenadores pedagógicos, educação de jovens e adultos, currículo, avaliação e gestão escolar e educação básica.

THAYANE NASCIMENTO FREITAS

Mestranda Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação Especial (IESM); Libras e Docência Superior (FAEME). Docente da Secretaria Municipal de Teresina-PI (SEMEC) e Universidade Paulista (UNIP).

THAYS CRISTINA RODRIGUES CANGUSSU DE FREITAS

Possui graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura e Bacharelado em Gestão Ambiental (2014); especialização em Direito Urbanístico e Ambiental (2016); especialização em Educação especial (2020). No momento cursa especialização em ensino de Ciências (C10) na Universidade Federal de Uberlândia. É Bióloga e Professora Pesquisadora nas áreas de Ciências/Biologia.

