

Série Educar

Educação Especial e Inclusiva



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 45
Educação Especial e Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Série Educar - Volume 45 - Educação Especial
e Inclusiva/ Organização: Editora Poisson
Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020**

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-65-2

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**1. Educação 2. Educação Especial
3. Educação Inclusiva I. 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: Educação emocional: Por uma educação inclusiva para surdos 06

Rayssa Feitoza Felix dos Santos, Risonete Rodrigues da Silva, Álvaro da Silva Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.01

Capítulo 2: Representações sociais de jovens surdos: Do Ensino Médio ao futuro 12

Arlete Marinho Gonçalves, Degiane da Silva Farias, Huber Kline Guedes Lobato

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.02

Capítulo 3: Autonomia pessoal e social da pessoa com deficiência visual e suas implicações em saúde mental e garantia de direitos humanos..... 23

Érico Gurgel Amorim, Jacileide Guimarães

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.03

Capítulo 4: A importância da libras para a inclusão de alunos surdos nas escolas de Cumarú-PE 30

Luciana Maria Tabosa de Lima, Celene Silva de Azevêdo, Jucileide Cazé Pessôa de Lima, Margarete Maria Gonçalves Tabosa de Oliveira, Luciana Lenira de Souza, Diógenes José Gusmão Coutinho

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.04

Capítulo 5: Leitor acessível: Uma proposta de dispositivo para medidas de massa em aulas práticas de química para pessoas com deficiência visual..... 38

Daniela Carvalho Ferraz Nolasco Neves, Janyeid Karla Castro Sousa, Maira Silva Ferreira, Bruno Feres de Souza

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.05

Capítulo 6: Reflexões sobre a surdocegueira à luz da perspectiva histórico-cultural ..46

MAIO, F. S., Ana Paula de Freitas

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.06

Capítulo 7: Formação docente para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: Desafios aos cursos de Pedagogia 56

Simone Maria de Bastos Nascimento, Bernadete de Fatima Bastos Valentim

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Regular 64

Dilma Terezinha da Silva Barreto, Maria Rosa da Luz Lopes da Conceição

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.08

Capítulo 9: Funcionamento adaptativo e problemas de comportamento em queixas escolares nos prontuários de Psicologia 71

Graziela Sapienza, Laís Bandeira Briski

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.09

Capítulo 10: Pode entrar a casa é sua! O acolhimento na Educação Infantil e a relação família- escola 80

Fabíola da Costa Farias

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.10

Capítulo 11: A política pública de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no Paraná: Alguns exemplos bem sucedidos 88

Thais Gama da Silva, Claudinéia Maria Vischi Avanzini

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.11

Capítulo 12: Educação de jovens e adultos e educação profissional na interlocução com a tríade do ensino: Forma, conteúdo, destinatário 97

Rosemary Lopes Soares da Silva, Silvana Lima Vieira

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.12

Capítulo 13: Educação inclusiva e formação continuada de professores: Estudo do projeto pedagógico de curso de especialização 105

Geandra Cláudia Silva Santos, Tarcileide Maria Bezerra Costa, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro, Soraya Eli Lyra Pinto

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.13

Capítulo 14: Formação continuada de professores em educação de jovens e adultos: Concepções e práticas em uma escola Pública Municipal Ludovicense 113

Andréa Rodrigues de Souza, Auremary Nazareth Gomes Fonseca, Verônica Cunha Rodrigues

DOI: 10.36229/978-65-86127-65-2.CAP.14

Autores 122

Capítulo 1

Educação emocional: Por uma educação inclusiva para surdos

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Risonete Rodrigues da Silva

Álvaro da Silva Ferreira

Resumo: Este artigo aborda a educação emocional no processo de inclusão escolar de estudantes surdos. Elencamos como objetivo geral compreender de que forma a educação emocional está ligada à inclusão de estudantes surdos. E, como específicos: identificar a existência de determinados elementos da educação emocional na relação entre professores e discentes surdos; verificar quais as implicações destes elementos na inclusão e aprendizagem dos estudantes; e, apontar possíveis formas de minimizar essas implicações. Como principais conclusões, observamos que os elementos como preconceito, indiferença e falta de confiança, por professores, pelo fato de serem surdos ainda fazem parte da relação entre professor e aluno surdo, e que isso implica no ensino, na aprendizagem, na inclusão ou exclusão desses estudantes e o ensino de Libras para os professores como forma de minimizar essas implicações excludentes.

Palavras-chave: Educação emocional, Educação inclusiva, Estudantes surdos.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a implicação da educação emocional na inclusão de estudantes surdos, e se originou após um contato inicial com a educação emocional por meio da disciplina *Formação Humana e Educação Emocional*, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. A partir dos estudos relacionados à educação emocional, pensamos nessa temática voltada à nossa área, a educação inclusiva, mais especificamente, a educação de surdos.

O processo de educação emocional começa na família e continua nas instituições de ensino. Falar das emoções não é fácil, pois a expressão emocional é regulada por normas e regras, de acordo com a cultura de cada pessoa.

As emoções foram sistematicamente reprimidas e, por outro lado, sua importância foi sistematicamente minimizada. Os pais muitas vezes, tentam moldar os filhos de acordo com o que querem que eles sejam. Outras vezes, não dão o apoio emocional exigidos pelos filhos diante do que eles sentem. Assim, entre carências e moldagens, nós filhos e filhas, aprendemos a reprimir, controlar e administrar nossas emoções. (CASASSUS, 2009, p.197)

Assim, muitos estudantes chegam nas escolas com uma carga emocional muito forte, com sentimentos e inquietações reprimidas. E quando se trata de pessoas surdas, que na maioria das vezes os professores e os demais estudantes não sabem se comunicar com o Surdo por desconhecer a língua de sinais.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral compreender de que forma a educação emocional está ligada à inclusão de estudantes surdos. E, como específicos: identificar a existência de determinados elementos da educação emocional na relação entre professores e discentes surdos; verificar quais as implicações destes elementos na aprendizagem dos estudantes; apontar possíveis formas de minimizar essas implicações.

Pensar em educação emocional na sala de aula, requer refletir no processo de ensino e aprendizagem sob a ótica do respeito. Faz-se necessário entendermos que, na prática docente, não é suficiente apenas os conhecimentos específicos adquiridos na formação acadêmica. Para além disso, nos deparamos com situações em que algo a mais precisa nortear nossas ações em sala de aula. Há situações onde precisamos mais de nossa sensibilidade e compreensão, do que dos conhecimentos específicos. De acordo com Goleman (2001, p. 18):

Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.

Porém, o que encontramos em muitos ambientes escolares, infelizmente é a indiferença. Fromm (2011, p. 250) trata sobre a indiferença como o oposto da simpatia ou do sentimento compartilhado. E esse sentimento parece se agravar quando tratamos da educação inclusiva. Sobre as pessoas com deficiência, Cardoso (2014, p. 25) afirma que “são vítimas inocentes da história. Vítimas da indiferença e da segregação social que hoje se procura erradicar.”

Uma possível forma de contribuir para essa erradicação, no ambiente escolar, é o professor compreender as especificidades de seus alunos, nesse caso, os alunos surdos. Mas, para isto, se faz necessário que o professor tenha formação e conscientização acerca da educação inclusiva. Pois, incluir não significa acesso a educação ou acessibilidade quanto a estrutura física da instituição escolar.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por entendermos que esta abordagem se adéqua melhor ao nosso objeto de pesquisa. Pois, segundo Oliveira (2016, p. 37):

Entre os diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexo e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, elegemos a entrevista semiestruturada, por entendermos que “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco discentes surdos, com o intuito de chegar a um melhor conhecimento da realidade vivenciada por eles, no processo de aprendizagem. Para a coleta de dados foi realizado um roteiro para a entrevista, no qual perguntamos sobre: preconceito, indiferença e falta de confiança, por professores, pelo fato de serem surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao compreender as limitações dos alunos surdos, o professor precisa focar no potencial que o aluno tem, e não na limitação que apresenta. Como afirma Skliar (1997, apud Noronha e Coelho, 2016),

é fundamental o professor ter em mente que a surdez é uma experiência visual, ou seja, uma maneira singular de construir a realidade, como uma forma distinta de conceber o mundo, por isso é preciso pensar em identidades surdas a partir do conceito de diferença e não de deficiência.

Nas entrevistas, quase todos os estudantes surdos afirmaram já ter sido tratado com preconceito, indiferença e falta de confiança, por professores, pelo fato de serem surdos. Esses estudantes afirmaram que sentiram dificuldade nas disciplinas que professores os tratava dessa forma. Apenas um estudante, afirmou nunca ter sido tratado com indiferença, falta de confiança ou algo parecido por seus professores.

Segundo Ferreira e Zampieri (2009, apud LACERDA; LODI, 2009, p. 284), o aluno surdo, ao chegar à rede regular de ensino, é recebido por profissionais, tanto docentes quanto corpo administrativo e técnico da escola, que não possuem informações sobre suas particularidades educacionais. Quando questionados se algum professor já sabia Libras antes de lecionar a eles, apenas um estudante afirmou que um professor sabia “só usa sinais de cumprimentos”. Os demais estudantes afirmaram que nenhum de seus professores tinha conhecimento da Libras. Essa falta de conhecimento sobre a língua do aluno dificulta a relação direta entre professor e aluno.

A relação entre o professor e alunos, deve proporcionar a construção de um ambiente de confiança. É necessário também que o educador tenha conhecimento sobre a multidimensionalidade do educando, como ser humano, e como a confiança está relacionada a essas dimensões.

Tratando sobre a confiança na dimensão sensível, Röhr (2008, p. 10) afirma que “um surdo ou um cego, por exemplo, enfrentam mais obstáculos na aquisição de uma confiança em si e nos outros do que as pessoas que têm todos os sentidos à disposição para verificar o que de fato está acontecendo ao seu redor”. Raiça e Oliveira (1990, p. 9) apud Cardoso (2014, p. 27) corroboram, ao afirmar que:

Devido às suas dificuldades específicas, o aluno deficiente está mais sujeito a frustrações na realização de tarefas que as crianças normais. Por isso, o professor deve detectar as áreas em que ele apresenta maior facilidade e propiciar-lhe situações nas quais possa se sobressair, e à medida que “se sai bem” na execução de tarefas, o aluno tem fortalecida sua autoimagem e autoconfiança, o que sem dúvida irá concorrer para seu bom ajustamento. (Grifo nosso).

Isso não significa que o professor deve aliviar, para seus alunos com deficiência, sua passagem pelas crises, mas precisa estar ao seu lado lhe mostrando que é capaz e o motivando a enfrenta-la. Possibilitando assim, o fortalecimento da confiança do aluno no Ser, em si mesmo e na sua relação com o professor. Sobre essa relação, Bollnow (1953, p. 471, apud RÖHR, 2011, p. 206) afirma que:

O educador precisa tentar estabelecer, na convivência com o educando, relações de EU-TU. São essas as “[...] experiências mais profundas [...]”, que podem abrir o caminho do educando para começar a confiar no Ser. São momentos de “[...] encontros de amor [...]”.

A partir da importância dada a relação direta e proximal entre aluno e professor, surge a seguinte reflexão: como estabelecer uma relação de confiança sem comunicação, ou, com uma comunicação bastante limitada? Como pensar numa relação EU-TU, se o “eu” não conhece a língua do “tu”? Nesses casos, como observado nas respostas dos alunos, a comunicação acontece “sempre com auxílio de intérprete”.

Esbarramos novamente na importância de o professor conhecer a língua do estudante surdo e suas especificidades, para a partir desse conhecimento, buscar estratégias viáveis para o ensino. Quando questionados se algum professor aprendeu Libras depois de passar a lecionar estes estudantes, dois afirmaram positivamente. Um destes estudantes afirmou que se sentiu mais valorizado, pois um professor começou a se comunicar de forma básica com ele.

Outro estudante afirmou que alguns aprenderam Libras com ele, e teve uma professora de português que se preocupava em se comunicar com ele sempre. Os demais afirmaram que os professores não aprenderam Libras enquanto lecionavam a eles.

Como vimos, é fundamental o professor ter conhecimento da Libras. Não para ministrar a aula em Libras, mas para poder se relacionar diretamente com seu aluno. E, possivelmente buscar estabelecer uma relação de confiança.

Obviamente confiar implica arriscar-se. Ao buscar momentos de aproximação com o aluno, o professor assume uma postura audaciosa, que lhe traz riscos. Röhr (2011, p. 206) afirma que

ir ao encontro desses momentos implica, por outro lado, simultaneamente, num aspecto trágico da vida do educador. [...] Partindo do fato de que a confiança no Ser não pode ser forçada e nem o mais confiante educador pode garantir que o seu educando desenvolva uma confiança no Ser, defronta-nos com o fenômeno do fracasso de uma forma bem especial.

Portanto, cabe ao professor a audácia de investir em seus alunos, mesmo sem saber se haverá adesão, e tentar ajudá-los a encontrar o sentido que necessitam. Pois Frankl (1991) acredita que o indivíduo precisa ter algo em função do que viver, e fala sobre a busca pelo sentido da vida. Esse pensamento pode ser aplicado à educação, de forma que os alunos muitas vezes não veem sentido em estar na escola, e o professor, pode ser um colaborador nessa busca pelo sentido. Para Gadotti (2005), atribuir sentido faz parte da atuação do educador.

a reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina *insignare* (marcar com um sinal) significa. (GADOTTI, 2005, p. 38-39):

Nessa perspectiva de atribuição de sentido, destacamos a fala de um estudante que, se referindo ao que mudaria caso todos os professores soubesse pelo menos o básico da Libras, afirmou que, “não precisaria sempre depender do intérprete porque eles já sabiam e também poderiam nos aconselhar para melhor porque os professores são espelhos para nós”

Segundo Bollnow, a única forma de atribuir sentido à Educação é apostando numa educação que leve em conta a integralidade do ser humano, inclusive a sua dimensão espiritual e com ela a confiança. “Essa confiança no Ser é o fundo indispensável de toda educação, sem o qual ela só se projeta desesperadamente no vazio. Somente quem é seguro de si mesmo nesse fundo, pode, por isso, educar de maneira verdadeira.” (BOLLNOW, 1971, p. 73 apud RÖHR, 2011, p. 207)

Muitas vezes os alunos surdos, são rotulados como incapazes, por não ser avaliado como indivíduo, mas, apenas por pertencer a este grupo de “pessoa surda”, que geralmente é vista como menos capaz. Segundo Witkoski (2011, p. 83):

Entende-se que o estigma atribuído a cada aluno surdo, estigma que os marca como seres deficientes e destituídos de capacidade para o aprender, decorre do fenômeno do preconceito que, por definição, interpreta e avalia o outro, o diferente, não como um indivíduo mas, pela pertença a um grupo a priori classificado como menos capaz ou como incapaz.

Assim, é preciso compreender o estudante surdo como um indivíduo, que tem suas limitações, mas também suas potencialidades, e que o foco deve estar em suas capacidades, que precisam ser desenvolvidas, como os demais estudantes.

Uma possível forma de tentar minimizar os entraves na relação entre professor ouvinte e estudante surdo, seria o professor aprender ao menos o básico da Língua de Sinais, para se comunicar diretamente com os estudantes surdos. A este respeito, um estudante afirmou que, caso todos os professores aprendessem Libras, “todos os surdos se sentiriam muito felizes até de reencontrar os professores e eles saberem se comunicar conosco”, outro aluno afirmou que “todos os surdos se sentiriam muito mais valorizados”. E outro discente destacou que os surdos ficariam muito surpresos. É notável nessas falas o desejo dos estudantes, que seus professores aprendam a se comunicar por meio da língua de sinais.

4. CONCLUSÕES

O presente estudo contemplou nosso objetivo geral que foi compreender de que forma a educação emocional está ligada à inclusão de estudantes surdos. Pois foi observado nas falas dos participantes, que a educação emocional está diretamente ligada à relação entre professor e estudante surdo. E essa ligação pode ser verificada na presença de elementos como preconceito, indiferença e falta de confiança, por professores, pelo fato de serem surdos.

Assim, o objetivo específico que era identificar a existência de determinados elementos da educação emocional na relação entre professores e discentes surdos foi contemplado. Da mesma forma pode-se verificar as implicações que o preconceito, a indiferença e a falta de confiança pode interferir na aprendizagem dos estudantes surdos por não conhecerem as particularidades no método de ensino e aprendizagem dos surdos que é espaço-visual.

A relação entre o professor e alunos, deve proporcionar a construção de um ambiente de confiança, respeito, empatia e com sentimento de pertença. Mas, como foi observado através da entrevista apenas um professor sabia um pouco da língua de sinais, o suficiente para cumprimentar o aluno no início e no final da aula. Ficando impossível estabelecer uma relação de confiança, com uma comunicação limitada baseada apenas em saudações.

Concluímos, pois, este trabalho, pontuando possíveis formas de minimizar essas implicações quanto a comunicação que é o professor e a comunidade escolar aprender a língua de sinais. Pois como vimos, é fundamental o professor ter conhecimento da Libras, não para ministrar a aula, mas para poder se relacionar diretamente com seu aluno estabelecendo uma relação de confiança e de pertencimento. Pois o ensino e aprendizagem são resultados das relações que ocorre na escola entre o professor e o estudante e as relações humanas são interações emocionais.

REFERÊNCIAS

- [1] CARDOSO, A. S. A Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva da Dignidade Humana. Revista direito e humanidades, ed. 26. 2014. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/issue/view/236 Acesso em: 04 jun. 2018.
- [2] CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Editora Liber Livros. 2009.
- [3] FRANKL, V. E. Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre, Sulina, 1987; São Leopoldo, Sinodal, 1987.
- [4] FROMM, E. El amor a la vida: Conferências radiofónicas compiladas por Hans Jürgen Schultz. Barcelona/Espanha. Paidós, 2011.
- [5] GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005. (Séries práticas educativas)
- [6] GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- [7] LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Uma escola duas línguas. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [8] NORONHA, S. C. C.; COELHO, I. S. Formação do professor para inclusão do aluno surdo. Unisanta Humanitas. Vol. 5, n. 3, p. 283 – 290, 2016.
- [9] OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016

[10] RÖHR, F. Confiança – um conceito básico da educação numa era de desconfiança. Anais do IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação, UERJ, 2008.

[11] RÖHR, F. Confiança – um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. EccoS, São Paulo, n. 26, p. 193-208, jul./dez. 2011.

[12] WITKOSKI, S. A. Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Tese. Curitiba, 2011.

Capítulo 2

Representações sociais de jovens surdos: Do Ensino Médio ao futuro

Arlete Marinho Gonçalves

Degiane da Silva Farias

Huber Kline Guedes Lobato

Resumo: Esse estudo traz reflexões acerca das representações sociais de jovens surdos da/na região marajoara. Diante disso, foram desenhados os seguintes objetivos para essa pesquisa: 1) identificar o perfil dos jovens surdos; 2) apreender imagens e sentidos de surdos acerca do futuro; 3) comparar as representações dos jovens surdos sobre o futuro em dois momentos temporais: 2014 e 2020. O estudo está ancorado na Teoria das Representações Sociais, fundamentado por Moscovici (2003) e Jodelet (2001) que tem como intuito responder questões práticas como: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito? A metodologia selecionada deu-se a partir de pesquisa qualitativa de abordagem analítico-descritiva com cinco jovens surdos do município de Breves – PA. Os jovens surdos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa. A técnica utilizada foi o questionário padronizado para a identificação do perfil dos jovens e a entrevista em profundidade aberta que contou com a participação de um intérprete de Língua de sinais. As respostas dos questionários e entrevistas tornaram-se o corpus e foram agrupadas, categorizadas e validadas por meio da técnica do conteúdo temático ou semântico (BARDIN, 2011). Os resultados e discussão, que tratam das representações sociais dos jovens surdos acerca do futuro, atrelam-se a dois momentos temporais: 2014 e 2020. Em 2014 as categorias levantadas e validadas denominaram-se: a) Formação acadêmica: preparação para o vestibular; e escolha acadêmica; b) Formação profissional: ser professor de Libras; e trabalho nos anos iniciais. Em 2020, evidenciamos as categorias: a) Frustrações pós-ensino médio; b) novos caminhos acadêmicos e profissionais. No âmbito dessas categorias em 2020, percebemos que os surdos abandonaram alguns sonhos pensados em 2014, mas tiveram conquistas acadêmicas e profissionais / sociais.

Palavras-chave: Representações Sociais. Jovens Surdos do Ensino Médio. Futuro.

1. INTRODUÇÃO

Os projetos de vida de jovens e demais pessoas se caracterizam pela relação entre a ação humana em direção às várias (im)possibilidades do futuro. Assim, quando esses jovens passam a acreditar na possibilidade de realizar seus projetos e de refazerem ou criar expectativas futuras para suas vidas, é possível acreditar na possibilidade de rompimento de imagens negativas, que servem de experiência vivida e de aprendizagem.

De acordo com Pais (2003), talvez o mais contundente problema que marca as juventudes é a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, ou seja, a empregabilidade. O que ocasiona uma gama de outros problemas de ordem econômica, social, familiar, entre outros. Nesse sentido, estão as incontáveis exigências por parte do mercado e de alguns organismos inter/nacionais, bem como de instituições como as universidades e escolas.

Sobre o sujeito jovem várias questões precisam ser problematizadas. Uma delas diz respeito ao fato de que existem diversidades juvenis - jovens urbanos, jovens do campo, jovens indígenas, jovens pescadores, jovens quilombolas, jovens surdos - que adentram as instituições escolares nos dias atuais. O jovem que chega à escola possui características sociais, econômicas e um universo simbólico totalmente diverso. Para além disso, esses mesmos sujeitos carregam consigo todas as contradições de uma sociedade classista, desigual e hierárquica que muitas vezes encontram na educação seu mais forte espaço de reprodução.

Dessa forma, o ensino médio, etapa que compreende um espaço temporal para esse ser jovem, não pode mais ser forjada a partir de um único formato, pois é fato que as necessidades e objetivos se ampliaram e para que esses indivíduos vejam seus interesses serem contemplados nos espaços formais de construção do saber é preciso que se problematizem os atuais modelos de educação tendo em vista os sujeitos desse processo em toda a sua forma emblemática e específica de se portar e se relacionar nos dias de hoje.

Dentre os vários tipos de juventudes, nos interessou o jovem surdo, uma vez que lidamos com esse sujeito, cotidianamente, nas escolas e universidades do Estado do Pará. Vale ressaltar que os jovens surdos têm sua forma de ver e compreender o mundo de forma diferente dos ouvintes, pois para esses sujeitos o canal de comunicação perpassa pela relação visual e espacial, que o difere da cultura do jovem ouvinte.

Diante disso, nossa pesquisa se deteve em tratar especificamente do jovem surdo e seu futuro a partir de suas representações sociais, que foi nosso maior interesse neste estudo. Assim, na pesquisa nos propomos em investigar junto aos jovens surdos que estudavam o ensino médio, moradores da região do Marajó na cidade de Breves-Pará, suas escolhas futuras após o término da educação básica.

Tratar de questões voltadas para o projeto de vida ou futuro dos jovens surdos que perpassaram pelo ensino médio é de suma importância para a sociedade e para academia, porque pode fazer com que as universidades e as políticas voltadas para o mercado inclusivo possam atender esse grupo social de forma eficaz e, tendo como base, melhores condições de acessibilidade de comunicação e informação.

Assim, nossa maior questão - problema foi buscar responder: Como se constituem as representações sociais de jovens surdos acerca de seu futuro? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a constituição das representações sociais de jovens surdos que concluíram o ensino médio acerca de seu futuro na região do Marajó-PA entre 2014 e 2020. De forma específica, buscamos: 1) identificar o perfil dos jovens surdos; 2) apreender imagens e sentidos de surdos acerca do futuro; 3) comparar as representações dos jovens surdos sobre o futuro em dois momentos temporais: 2014 e 2020.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi de cunho qualitativo de abordagem analítico-descritiva com 05 jovens surdos, egressos do ensino médio, do município de Breves - Pará localizado no arquipélago do Marajó- PA. Esses jovens, representaram 50% dos alunos surdos desse nível de ensino que estavam matriculados no município de Breves-PA, no ano de 2014. Logo, esses jovens em 2020 já concluíram a educação básica.

É válido ressaltar que em 2014 exploramos o campo na intenção de entrevistar os sujeitos e, assim, analisar as representações sociais dos jovens surdos acerca de seu futuro na região do Marajó. Após 06 (seis) anos retornamos aos mesmos sujeitos para sabermos se haviam conseguido realizar os projetos traçados para as suas vidas. Destacamos que, tanto em 2014, como em 2020 os sujeitos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa.

A técnica utilizada foi o questionário padronizado e a entrevista em profundidade aberta, a qual contou com a participação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse tipo de entrevista se dá a partir da “técnica qualitativa que tem como função explorar determinado tema a partir de informações gerais, percepções e experiências dos sujeitos” (DUARTE, 2005, p. 65).

Ao término das entrevistas e do questionário, as respostas dos sujeitos foram traduzidas para a Língua Portuguesa escrita, e posteriormente serviu como *corpus* utilizado para a análise. Na fase das análises utilizamos as diretrizes do conteúdo temático ou semântico. Esta técnica se aplica a textos escritos, orais, imagéticos ou gestuais, permitindo uma compreensão das comunicações no seu sentido e significado (BARDIN, 2011). As categorias foram organizadas a partir dos recortes temáticos, contabilizados por frequências, formando assim núcleos temáticos e categorias e subcategorias para a análise de conteúdo semântico (GONÇALVES, 2016).

Com as categorias levantadas, organizadas e aprovadas, passamos a mapear as imagens e significados levando em consideração os contributos de Jodelet (2001) que foram apresentadas de forma esquemática e figurativa neste estudo a partir de mapa mental, elaborado por meio do programa computacional *Edraw Mind Map*. Na análise e discussão utilizamos, também, tabelas para uma melhor ilustração e compreensão dos dados.

3. JUVENTUDE(S) E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste tópico, nosso objetivo é dialogar acerca da juventude ou juventudes, evidenciando um pouco da história desse conceito, assim como, apresentar a Teoria das Representações Sociais (TRS) relacionando-a com os debates sobre jovens surdos egressos do ensino médio e suas percepções de futuro, buscando responder as três questões que balizam a pesquisa em representações sociais: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito?

3.1. JUVENTUDE OU JUVENTUDES: UM POUCO DA HISTÓRIA DESSE CONCEITO

O conceito de juventude não pode ser pensado como uma categoria que sempre pronta e que existiu tal qual a compreendemos hoje, pelo contrário, até o século XIX, os sujeitos jovens eram tomados ou como crianças ou como adultos. Essa afirmação se dá à medida que até aproximadamente os 14 anos de idade os tratamentos, as vestimentas e os comportamentos deveriam estar de acordo com a ideia de um ser que está na fase da infância.

Contudo, sem que houvesse qualquer uma discussão ou estudo científicos sobre as características que envolviam essa determinada faixa etária, as forças sociais passaram a trabalhar com a ideia de que após os 14 (quatorze) anos essa dinâmica deveria ser modificada, exigia-se que esses sujeitos adotassem outras formas de pensar e agir que os identificassem e os mostrassem socialmente como adultos, inclusive, no que se referia ao ser jovem e sua vinculação ao trabalho.

Isso nos faz inferir que o pensamento em torno da existência de um período de transição é consideravelmente recente. As sociedades, respeitadas suas características, definiam um tempo específico para considerar que um sujeito passava da condição de criança para a de adulto. É possível precisar que, é somente em 1898 que o psiquiatra americano *Granville Stanley Hall* cunhou a palavra adolescente e esta passa a ser usada com exclusividade por profissionais da área da psicologia. Mas é com o final da segunda guerra mundial que esse termo começa a ter popularidade, mesmo período em que surgia o *Rock and Roll*, considerado por muitos como a primeira revolução cultural que afetava direta e exclusivamente os jovens.

Sobre a vinculação dessa terminologia ao movimento do *Rock and Roll* enquanto movimento de uma determinada época, vale pontuar que embora seja ele considerado pioneiro e responsável para se pensar a ideia de juventude, essas fomentações já estavam sendo feitas por aproximadamente um século, onde de um lado preconizava-se a visão romântica que entendia essa fase somente a partir de seus sentimentos intensos, da energia natural e, sobretudo, da falta de compromisso desses sujeitos com a vida.

As profundas modificações da época como: o crescente movimento de urbanização, expressiva explosão demográfica e notadamente as precárias condições de vida das classes trabalhadoras originaram grupos de gangues como os *hooligans* de Londres e os *apaches* de Paris.

Essas várias dinâmicas vieram consolidar a juventude como uma espécie de problema social, que carecia de ser controlada e ajustada às regras pré-existentes, começando então a aparecer no século XIX, as primeiras leis de ensino obrigatório, um processo de doutrinação do jovem da época na perspectiva de direcionar suas energias ou de um adolescente sujeito consumidor.

O século XX é marcado pelas intensas mudanças sociais e educacionais ocorridas no mundo. Isso refletiu em uma escolarização alongada (da educação básica às universidades) e a familiarização a um sistema de ensino moldado a partir de diversas áreas do conhecimento. Já no século XXI, com o avanço das tecnologias de forma acelerada, os jovens se apressam junto com essa tecnologia e muitas vezes se frustram ou se satisfazem em meio ao próprio avanço tecnológico.

Essa explanação serve para termos uma compreensão de como se consolidou a construção histórica do termo juventude, sempre carregado de contradições e ligado a questões sociais, econômicas e mesmo políticas, logo, qualquer tentativa de compreensão que descarte essas características é inválida, pois:

A ambiguidade e a identificação sobre o conceito de jovem são características dessa situação de complexidade. As estatísticas oficiais convencionalmente consideram como jovens os que superam a idade de obrigação escolar e os que ainda não conseguiram encontrar colocação no mercado de trabalho. Entretanto, se tal critério pode ficar a porta de entrada oficial na condição social de jovem, a superação de certos limites de idade e a colocação social, a superação de certos limites de idade e a colocação garantida no mercado de trabalho não asseguram, necessariamente, o ingresso naquilo que é considerado como vida adulta (CARRANO, 2003, p. 115).

Assim, não podemos compreender a ideia de juventude como se todos os sujeitos jovens comungassem de uma mesma unidade social ou ainda, que constituíssem um todo harmônico com interesses e realidades comuns. Ao contrário, é impossível pensar todos os jovens como se fizessem parte de um único grupo homogêneo e coeso. Os jovens são plurais, por isso, o conceito precisa ser cunhado no plural: juventudes.

Para Pais (1990), a sociologia tem ajudado a pensar essa conceituação a respeito do que deve ser entendido por juventudes. De acordo com este autor o entendimento da cultura juvenil está atrelado a valores, costumes, símbolos, normas e, sobretudo, práticas. Esses elementos podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa a uma das noções de juventude. Por fim, é válido novamente salientar que historicamente falando, a juventude sempre foi vista como uma fase que carrega em si certa instabilidade, embora essa proposição seja feita em uma espécie de comparativo com a fase adulta, que traz em seu arcabouço a responsabilidade com a família, trabalho e estudos.

3.2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve seu início a partir da obra de Moscovici em 1961 denominada de “A psicanálise, sua imagem e seu público” (*La psychanalyse, son image et son public*). Surgiu como forma de criticar e superar as características da psicologia social da época, que estavam entrelaçadas com a ideia de representações coletivas de Emile Durkheim.

Diante disso, Moscovici (2003) dá uma nova configuração à ideia de representações, a partir das pesquisas do senso comum, no entanto, sem descartar o caráter científico. Para ele, as representações sociais são conceitos, afirmações, explicações, ideias, opiniões, advindas das construções das realidades sociais cotidianas, isto é, do senso comum e de um grupo que, socialmente, partilha essas representações.

A partir das representações sociais elaboradas nesse universo consensual (senso comum), os indivíduos criam imagens e opiniões que possuem de uma realidade social ou de um universo reificado. Por meio de suas representações, que são geradas na dinâmica das relações e interações sociais, há uma familiarização de objetos, pessoas e acontecimentos que outrora eram desconhecidos e considerados não familiares, pois “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Denise Jodelet (2001) foi a principal pesquisadora que divulgou a teoria das representações sociais de forma mais abrangente. Para a autora, a representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Para tanto, toda pesquisa baseada nessa teoria, segundo a autora, deverá estar ligada a três perguntas básicas: 1) quem sabe e de onde sabe? 2) o que e como sabe? e 3) sobre o que sabe e com que efeito?

No interior de todo esse processo as representações sociais são formadas por meio de dois mecanismos, que são baseados na memória de cada sujeito: a ancoragem e a objetivação. Após as representações serem criadas, os objetos presentes nesse universo consensual (senso comum) tornam-se familiares, comuns, conhecidos, alcançáveis, usuais, reais e concretos.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SURDOS SOBRE O FUTURO

A Teoria das Representações Sociais, há mais de meio século vem promovendo debates e discussões, bem como influenciando a publicação de numerosos trabalhos e o desenvolvimento de relevantes pesquisas no meio acadêmico. A teoria tende a ocupar um lugar central no campo da Psicologia Social. Ainda assim, essa mesma teoria perpassa por outras áreas, sobretudo, no âmbito da Educação e, no caso desse nosso estudo, da Educação de Surdos.

4.1. QUEM SABE E DE ONDE SABE?

Denise Jodelet (2001) ao tratar da abordagem processual determina que é necessário conhecer, antes das representações sociais, o sujeito que fala e de onde fala. Nesse sentido, as análises iniciam com apontamentos sobre o perfil desses sujeitos usuários da Libras da região do Marajó, Breves-Pará. Os dados apresentados são oriundos da aplicação de questionário com os surdos.

Para responder à pergunta: Quem sabe? Apresentamos os dados sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa. Dos jovens entrevistados 80% são do gênero masculino e 20% do gênero feminino, que estão na faixa etária de 19 a 25 anos. Esse total contabilizou 60% dos surdos, sendo que os demais estão na faixa etária de 14 a 18 anos (20%) e de 26 a 30 anos de idade (20%) dos surdos egressos do ensino médio que em 2014 estudavam no município de Breves.

Em relação a pergunta: de onde sabe? Respondemos que: o espaço de reflexão desse estudo é o município de Breves, localizado no arquipélago do Marajó, no Estado do Pará. Segundo o IBGE (2014), Breves é um município com uma área de 9.550,5 km² e fica distante a 12h de navio da capital Belém. Breves possui uma população estimada em 102.701 habitantes, sendo considerada a cidade mais desenvolvida economicamente da região das ilhas do Marajó.

Em Breves a escolarização de alunos surdos ocorre nas escolas de ensino comum, tendo como apoio complementar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A educação de surdos em Breves segue a tendência nacional estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e direciona suas ações na oferta de AEE em SRM, apesar de percebermos uma luta constante a favor da implantação de uma escola bilíngue no município.

4.2. O QUE E COMO SABE? SOBRE O QUE SABE E COM QUE EFEITO? RS EM 2014

Apresentamos dados do *corpus* da pesquisa que apontaram conteúdos semânticos, resultantes das entrevistas com os jovens surdos do ensino médio, matriculados em 2014. Foi possível chegarmos à dois núcleos temáticos, duas categorias temáticas, 4 subcategorias com suas respectivas frequências. Totalizamos 27 (vinte e sete) unidades temáticas, como pode ser visualizada na Tabela 1:

Tabela 1 – categorias temáticas das representações sociais acerca do futuro de surdos

Núcleo temático	Categoria temática	Subcategorias	Unid. temática (qt.)	Total (f)	%
Futuro acadêmico	Formação acadêmica	-Preparação para o vestibular	9	15	48
		-Escolha acadêmica	6		
Futuro profissional	Formação profissional	-Ser professor de Libras	8	16	52
		-Trabalho nos anos iniciais	8		
TOTAL			31	31	100

Fonte: Os autores, 2014.

Os núcleos temáticos são: futuro acadêmico e futuro profissional. As categorias levantadas e validadas denominaram-se “Formação acadêmica” e “Formação profissional”. Para a primeira categoria emergiram as subcategorias 1) Preparação para o vestibular; e, 2) Escolha acadêmica. Para a segunda categoria foi possível visualizar duas subcategorias: 1) Ser professor de Libras; e, 2) Trabalho nos anos iniciais.

Na categoria “formação acadêmica”, obtivemos um total de 15 (quinze) frequências (f) as quais demarcaram uma das dimensões no futuro do jovem surdo. Estas, estiveram relacionadas à preparação para o vestibular e depois para a escolha de uma graduação futura. Essa dimensão está voltada, acima de tudo, para os sonhos após o término do ensino médio, que traz como principal barreira - a aprovação no vestibular.

Ligada a essa vontade de formação acadêmica estava o sonho e a aprovação também no PROLIBRAS.¹ Vejamos nas falas traduzidas dos jovens surdos sobre essa questão: “Eu quero fazer o ENEM [...]; quero passar no vestibular (2) Quero passar e estudar na UFPA [...] (1); quero um dia passar no PROLIBRAS [...] (2)” (Recortes das falas dos jovens surdos, 2014).

É percebido que o desejo de passar no vestibular e no PROLIBRAS é um desejo da maioria, pois das 9 frequências do conteúdo, o recorte “quero um dia passar no PROLIBRAS” e “quero passar no vestibular” se fez presente por três vezes em um desses discursos (nas sinalizações) dos jovens surdos. Ou seja, esse projeto era intenso na vida desses jovens em 2014.

Para os surdos que concluíram o ensino médio, ter uma profissão imediata seria a busca por essa certificação do PROLIBRAS, e assim serem no futuro os instrutores de Libras no município de Breves-PA. Após a aprovação, segue a barreira em fazer a escolha da faculdade. Muitas vezes essa escolha está relacionada às dificuldades sentidas durante o processo de escolarização. Podemos ver nos recortes: “[...] quero fazer faculdade de pedagogia [...]; quero fazer faculdade de matemática [...] (1); quero ser especialista em Libras [...]; quero fazer licenciatura [...]; quero trabalhar nas séries iniciais [...]” (Recortes dos jovens surdos, 2014).

Sobre a questão da escolha acadêmica relacionada a área da matemática, nosso maior destaque, vimos que o jovem surdo tem certa relação histórica de escolarização com a busca por essa graduação. Um dos surdos explica que percebeu ao longo da sua vida escolar, e, também de seus pares, a grande dificuldade em entender os sinais em Libras na área da Matemática. A disciplina de Matemática foi a que mais teve problemas na educação básica. Ele diz: “[...] quando eu estudava no Ensino Fundamental, eu não conseguia entender o que os professores de matemática explicavam, por isso quero fazer a faculdade de matemática para ajudar outros surdos a entenderem essa disciplina” (João).²

Segundo Miranda e Miranda (2011, p. 2) uma das maiores dificuldades que os professores encontram está na “comunicação em sala de aula com os alunos em virtude da ampla utilização de simbologia, seja ela própria da matemática, seja própria da língua de sinais”. Imaginemos que se essa dificuldade é complicada para os docentes, para os alunos surdos é bem maior, pois necessitam compreender e processar a informação repassada na sala de aula com esses códigos.

A linguagem matemática, nesse sentido, se fosse adequada aos surdos poderia possibilitar maior desenvolvimento dele na disciplina. Infelizmente, refletem os autores, que ainda hoje se vê que a política educacional de inclusão e matemática ainda precisam produzir mais materiais bibliográficos e pedagógicos que permitam adequar a metodologia utilizada em sala de aula pelos professores para atender as pessoas surdas.

Na categoria “Formação profissional”, subcategoria “ser professor”, é perceptível que a maioria dos jovens surdos optam em trabalhar futuramente como docentes ligados à Língua Brasileira de Sinais, seja ela como professor ou como Instrutor de Libras. Esse trabalho é desejado tanto na universidade como em escolas ou no Centro de Atendimento Especializado.

Observamos a partir dos recortes temáticos que o futuro profissional dos surdos é muito direcionado para aquilo que é mais próximo de sua cultura, no caso à sua língua – a Libras. Como esse mercado está posto e regulamentado, acreditamos que se torna o mercado mais imediato para os mesmos, se tornando a sua representação social futura de profissão, como podemos observar nas unidades temáticas abaixo:

¹ O Exame Nacional para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras e para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras, respectivamente, obtidas nos anos de 2010 e 2013. O exame ficou conhecido nacionalmente com a denominação de PROLIBRAS (BRASIL, 2005).

² Nome fictício.

Quero aprender a Libras e trabalhar futuramente com Libras [...] (2); quero trabalhar como instrutor de Libras [...] (2); trabalhar no município ou no Estado como professor por meio de contrato ou concurso público [...]; quero trabalhar no CAEE a disciplina de Matemática com alunos surdos [...]; (Recortes da entrevista dos jovens surdos, 2014).

Em Brasil (2005) a Libras é a língua oficial da comunidade surda do Brasil. Assim, a Libras é a sua primeira língua e a Língua Portuguesa a sua segunda, na modalidade escrita. Por se tratar de uma língua que vem sendo difundida largamente e com a obrigatoriedade de profissionais certificados para trabalhar com ela em sala de aula, o mercado precisa absorver muitos desses profissionais, e essa é uma das grandes oportunidades de ingresso no mercado de trabalho dos jovens surdos que estão finalizando o seu ensino médio ou que já concluíram o ensino superior.

Por último a subcategoria “trabalho nos anos iniciais” apontada como escolha futura altruísta da profissão dos jovens surdos. Essas representações a partir desses recortes demonstram que os jovens surdos se preocupam como está sendo praticado o ensino de Libras aos outros surdos, assim como as barreiras que eles enfrentam na sociedade e na escola.

Muitos dos discursos dos surdos entrevistados mostram que eles querem: “ajudar alunos surdos [...]” (3). Relatam ainda: “preocupo-me com a pessoa surda na comunidade [...]”; “ajudar surdos a aprender matemática [...]” (1); e “ajudar na comunicação dos surdos com ouvintes [...]”. São representações de escolha profissional que está ligada a corresponsabilidade em ensinar as pessoas do seu mesmo grupo cultural.

Percebemos que “ajudar alunos surdos” é o maior sonho dos jovens surdos futuramente, pois é um discurso que apresenta das 8 (oito) frequências a recorrência de 4 (quatro) nas interlocuções. Assim podemos afirmar que os surdos pensam na condição das minorias e que são solidários em fazer futuramente um trabalho de base com os surdos.

Acreditamos que na escola, professores e alunos surdos devem fortalecer, exageradamente, os vínculos sociais e afetivos, por meio do respeito às diferenças e de solidariedade, “no sentido de instituir o diálogo e a aproximação a partir do uso e difusão da Libras, para que haja o envolvimento dos diferentes grupos que se constituem na escola, em especial o grupo de alunos Surdos” (LOBATO, 2020, p. 174).

Os recortes temáticos revelam também que todas as representações ligadas à escolha, seja profissional ou acadêmica, tem relação direta à sua história de escolarização, marcada, possivelmente, pela ausência de acessibilidade de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. A falta de professor ou instrutor de Libras e ainda professores formados com domínio dessa Língua, fez com que esses jovens pudessem chegar no ensino médio com sonhos voltados a construir uma carreira que possa ajudar seus pares na formação inicial. Esse resumo de representações pode ser visualizado nas imagens e significados acerca dessas escolhas na imagem 1, que teve como suporte o programa computacional *Edraw Mind Map*.

Imagem 1 – categorias temáticas das representações sociais acerca do futuro de surdos



Fonte: Os autores, 2014.

Os resultados apresentados a partir das representações sociais de jovens surdos do Marajó acerca do futuro apontam ancoragens ou imagens formadas pela academia e pelo mercado de trabalho. As objetivações ou significados foram concretizadas pela escolha acadêmica, voltada para as licenciaturas e a preparação para aprovar no PROLIBRAS. No trabalho, está voltado muito para a realização da profissão como professores de Libras e instrutor de Libras; visto também como ato de ajudar as pessoas surdas e ouvintes a conhecer a língua de sinais.

4.3. O QUE E COMO SABE? SOBRE O QUE SABE E COM QUE EFEITO? RS EM 2020

No intuito de confirmar os projetos de vida ou escolhas futuras dos participantes, em 2020 reencontramos os sujeitos da pesquisa para sabermos se a projeção foi consolidada e as implicações dessas nas vidas de cada sujeito, no município de Breves. Assim, após 06 (seis) anos, retornamos aos mesmos. O diálogo ocorreu por meio do aplicativo *WhatsApp*. Esse foi o meio alternativo viabilizado em decorrência da pandemia (COVID-19), assim obtivemos dados ricos sobre a situação atual dos jovens surdos.

Por meio desse aplicativo dialogamos com os sujeitos surdos e lhe fizemos as seguintes perguntas: a) Quando você terminou o ensino médio, o que você fez depois? Você fez alguma faculdade? Caso sim, qual o curso? b) O que havia planejado para a sua vida, há 6 (seis) anos, hoje você conseguiu? Sim ou não? Explique o porquê? Destacamos que alguns surdos responderam as perguntas de forma escrita e outros enviaram vídeos em que sinalizavam em Libras as respostas.

A partir das respostas foi feito o recorte temático das interlocuções dos participantes, a qual foi possível observar dois grandes núcleos temáticos: As frustrações pós-ensino médio e os novos caminhos acadêmicos e profissionais. Nesse quadro 2, resolvemos acrescentar alguns recortes temáticos (a partir das falas dos surdos), uma vez que são dados atuais acerca da vida dos 05 (cinco) sujeitos.

Tabela 2 – categorias temáticas das representações sociais pós ensino médio dos surdos

Núcleo temático	Categoria temática	Subcategorias	Recortes temáticos	Unid. temática (qt.)	Total (f)	%
Frustrações pós-ensino médio	Abandono do sonho pensado	PROLIBRAS	[...] Tentei o PROLIBRAS em 2016 e não passei [...]	1	10	45%
		ENEM	[...] Em 2017, 2018 e 2019 fiz o ENEM, mas não passei; Fiz o Enem várias vezes e não passei [...]. Nunca tentei o ENEM [...]	3		
		Descontinuidades dos estudos	[...] Fiquei sem estudar por 2 anos; não estudo, minha família não tem condições [...]; após o MCP [escola de ensino médio] eu parei de estudar.	3		
		Desistências	[...] Em 2015 eu estudei na UNOPAR no curso de Administração, mas eu desisti após seis meses;	1		
		Sem trabalho	[...] não estou trabalhando; Hoje não estou trabalhando [...]	2		

(Continuação)

Tabela 2 – categorias temáticas das representações sociais pós ensino médio dos surdos

Núcleo temático	Categoria temática	Subcategorias	Recortes temáticos	Unid. temática (qt.)	Total (f)	%
Novos caminhos acadêmicos e profissionais	Conquista acadêmica	Formação Superior em rede privada de ensino	[...] Resolvi fazer a UNIP, no curso de pedagogia; [...] eu fiz graduação em Pedagogia na UNOPAR; [...] Passei no vestibular na UNOPAR 2018 e ainda tô estudando, curso de pedagogia. [...] fiz especialização em Libras na Unyleya.	4	5	23%
		Formação técnica	Após o ensino médio fiz Pronatec em Desenho de Construção Civil;	1		
	Conquista profissional e social	Atividades em Associações de surdos	[...] atuo como membro da ASBRE; [...] só participo da ASBRE.	2	7	32%
		Conquistas profissionais	[...] Em 2019 atuei no CAEE; [...] hoje atuo no AEE de escola de 1º ao 5º ano com surdos; [...] trabalho com Português, Matemática 1 e Libras no AEE; [...] trabalho no ramo de informática e manutenção de celulares e periféricos, especialmente, em softwares [...] Faço serviço autônomo.	5		
	TOTAL			22	22	100%

Fonte: Os autores, 2020.

Os dados de nosso estudo, que foi (re)feito agora no ano de 2020, evidenciam algumas categorias temáticas acerca representações sociais pós ensino médio dos surdos. Tais categorias partem de dois núcleos temáticos: a) Frustrações pós-ensino médio; b) Novos caminhos acadêmicos e profissionais. Com isso, as principais categorias temáticas são: abandono do sonho pensado; conquista acadêmica; e conquista profissional e social. Destacamos que as subcategorias e os recortes temáticos serão elencados no texto dos subtópicos que se seguem.

4.3.1. FRUSTRAÇÕES PÓS ENSINO MÉDIO

Os dados da pesquisa em 2020 apontam que os 05 (cinco) participantes passaram por frustrações após a conclusão do ensino médio. Dos recortes temáticos 45% delas estiveram com conteúdo voltado para as frustrações, seja ela no trabalho, seja no estudo. De certa forma, existe um abismo entre a conclusão dos estudos e a efetivação de uma conquista após esses estudos. Esse abismo pode ser representado na ideia de abandono do sonho pensado. Esse abandono deu-se por meio da não aprovação no PROLIBRAS e no ENEM, bem como a descontinuidade e a desistência dos estudos e o desemprego.

É possível pensar que o abandono do sonho pensado pelos surdos é um reflexo de um contexto mais amplo, ou seja, há uma população com maior instrução e que compete, diariamente, entre si. Assim, os surdos que representam uma minoria dessa população, abandonam ou interrompem os seus sonhos. Isso não significa incapacidade ou falta de esforço, mas interrupções ocasionadas por tantas reprovações em exames nacionais, tais como: o Exame de Proficiência no Uso / Ensino ou Tradução / Interpretação da Libras (PROLIBRAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que diz respeito ao ENEM, destaca-se que o município de Breves, localizado na região das ilhas do Marajó, por ser uma localidade distante das regiões metropolitanas, vem aos poucos se adaptando para que os surdos interajam com as versões atuais das provas do ENEM. O que requer familiaridade com provas e vídeos em Libras e interpretação simultânea. Todas essas implicações geram barreiras comunicacionais e informacionais, ocasionando reprovações e, conseqüentemente, frustrações no sonho pela universidade pública.

Ainda no âmbito das frustrações os sujeitos da pesquisa tiveram que interromper ou desistir dos estudos. Em relação a interrupção (ou descontinuidade) dos estudos, os dados revelam que isso ocorreu devido a uma questão familiar e financeira. Porém, outros fatores podem influenciar nessa descontinuidade, como: ocupação laboral e baixa autoestima, entre outros fatores. Ousamos dizer que, no caso de surdos, a descontinuidade dos estudos pode ter sido acometida, possivelmente, pelo excesso de barreiras vivenciadas para a conclusão do ensino médio, bem como pela decepção de não ter conseguido um emprego após encerrar os estudos.

4.3.2. NOVOS CAMINHOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

Apesar de várias frustrações os jovens surdos, moradores de Breves, obtiveram conquistas no que haviam planejado para o futuro, ainda em 2014, redesenhadas como novos caminhos acadêmicos e profissionais. As conquistas acadêmicas apareceram nos recortes temáticos com 23%, formada por categorias como “formação superior em rede privada de ensino” e “formação técnica”.

Destacamos que em 2014, os jovens surdos, ainda no ensino médio, desejavam fazer uma faculdade e a maioria, dentre os 5, sonhava entrar em uma universidade pública. No entanto, esse desejo foi frustrado para alguns, como já explicitado, em decorrência da não aprovação no ENEM, que gerou implicações diretas em sua nova escolha, seja da área do conhecimento pensado, seja do tipo de universidade. Atualmente como pode ser observado no quadro 2, os jovens surdos se sentiram “obrigados” a optar pelo ensino superior privado ou fazer cursos técnicos para avançar o futuro profissional. Um deles, apenas, já concluiu e já está fazendo especialização, mas 100% dos que conseguiram entrar em faculdades, fizeram em rede privada de ensino.

Nesse interim, os jovens surdos puderam ainda contribuir, por meio da Associação de surdos de Breves, conhecida como ASBRE e realizaram outras conquistas profissionais, algumas delas diferente do que sonhavam e 2014, como por exemplo, trabalhar no ramo da informática ou fazer trabalho autônomo, como no caso de um participante desse estudo.

Outros exercem a profissão na educação de surdos, tais como: a atuação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Nesses espaços ministram Libras e outras disciplinas. Destacamos que em 2014, a maioria também fez projeção futura para as escolhas profissionais, e naquele período, com 52% dos recortes, sonhavam em “ser professor de Libras” e “trabalhar nos anos iniciais”.

Dos 5 entrevistados, 3 deles conseguiram alcançar a universidade e conquistar uma profissão, mesmo que redesenhada e diferente do que sonhavam, ou seja, os jovens puderam estudar no ensino superior e estão cada vez mais fortalecidos no intuito de contribuir com outros surdos, matriculados na educação básica. A especificidade do trabalho dos surdos em AEE e CAEE ainda precisa ser discutida, pois há necessidade desses profissionais alcançarem a sala de aula regular de ensino como docentes ou tornarem-se, futuramente, diretores, coordenadores pedagógicos de escolas, uma vez que a maioria são pedagogos ou estão se formando na área, e que essa ação, não possa restringir-se ao trabalho do serviço em salas de AEE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais de jovens surdos do ensino médio acerca de seu futuro apontam para escolhas de cunho acadêmico e profissional. Esses projetos de vida, em sua maioria, estão ligados à sua condição cultural e linguística assim como aos “ranços” que assolaram a sua história de escolarização ao longo da educação básica. São projetos que, mesmo reconfigurados, estão sendo traçados e aplicados.

A partir do perfil dos sujeitos e das falas, muitas delas recorrentes, verificamos que, as histórias educacionais desses surdos foram marcadas por intensos processos de exclusão ou falta de acessibilidade ao longo de sua formação. Observamos que a entrada tardia no ensino médio pode demandar muitas dessas questões, que ficaram obscuras nas sinalizações desses jovens.

Os jovens surdos encontravam-se em distorção série/idade. O cruzamento idade/escolaridade da maioria dos entrevistados, infelizmente, é considerado um grupo de escolarização tardia. Podemos afirmar que o processo da obrigatoriedade legal da Lei da Libras nas escolas e na formação dos professores se deu também muito tardia, pois a ausência de uma lei que pudesse garantir a acessibilidade de comunicação para surdos nas séries iniciais na década de 1990 e anos anteriores, fez com que muitos surdos abandonassem a escola nos primeiros anos de escolaridade, por motivos de reprovações consecutivas.

A Legislação que obriga a Língua Brasileira de Sinais como língua primeira dos jovens surdos é de 2002, regulamentada pela Lei 10.436 e posteriormente, pelo Decreto 5.626/2005 que versam sobre a implementação da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e no ensino médio/modalidade normal.

Na fase da juventude, ao pensar num futuro acadêmico, os surdos ainda encontram barreiras no que diz respeito ao tempo que levaram na escola e ao processo de preparação para o ingresso no ensino superior, que perpassa por um vestibular, que na maioria das vezes não leva em consideração a sua diferença linguística e nem o contexto regional marajoara. Esses entraves acabam também deixando para depois, as escolhas profissionais. O ENEM ainda é, infelizmente, um processo excludente para o surdo que quer entrar numa faculdade.

Uma das representações que chamou atenção nas interlocuções dos surdos sobre seu futuro está na vontade de aprender estratégias pedagógicas para o ensino de Libras, para que, futuramente, seja um bom profissional para seus alunos surdos. Esse projeto foi traçado em 2014. Nesse sentido, a pesquisa aponta que tanto no ensino médio, como no ensino superior se faz necessário buscar formas didáticas diferenciadas para o ensino da Libras, assim como, apresentar caminhos pedagógicos para esse ensino. Isso é relevante, pois futuramente muitos surdos serão ou já tornaram-se professores de surdos ou professores de Libras.

A pesquisa em 2014 revelou uma característica especial dos jovens surdos: a solidariedade, o altruísmo e a preocupação com seus pares, ao apontarem em seus discursos que queriam ajudar as pessoas surdas e essa é uma característica que nós ouvintes temos muito que aprender com esse grupo social. Já em 2020 a pesquisa nos trouxe a esperança em relação aos desafios vivenciados pelos surdos da/na região marajoara, pois mesmo com tantas frustrações após a conclusão do ensino médio, esses rapazes e moças vem traçando novos caminhos acadêmicos e profissionais. Esperamos que, a cada dia, esses jovens realizem seus sonhos e consigam melhorar de vida nessa região.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- [2] BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- [3] BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- [4] CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- [5] DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-82.
- [6] GONÇALVES, Arlete M. Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações sociais de surdos universitários. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém: ICED/PPGED, 2016.
- [7] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 Mar 2020.
- [8] JODELET, Denise. Representação sociais: um domínio em expansão. In: As representações sociais. Tradução: Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.
- [9] LOBATO, Huber Kline Guedes. Eu-Tu e Eu-Isso de Martin Buber: representações sociais de professoras sobre escolarização de surdos. Revista Periferia, V. 12, nº 1, p. 156-176, jan/abr. 2020.
- [10] MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O Ensino de Matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31-46, 2011.
- [11] MOSCOVICI. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- [12] PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165. Culturas Juvenis. Lisboa: Editora Casa da Moeda, 2003.

Capítulo 3

Autonomia pessoal e social da pessoa com deficiência visual e suas implicações em saúde mental e garantia de direitos humanos

Érico Gurgel Amorim

Jacileide Guimarães

Resumo: A autonomia e a acessibilidade são direitos fundamentais constitucionalmente previstos e inadiavelmente almejados. Neste estudo objetiva-se identificar e analisar as experiências de autonomia e acessibilidade de sujeitos com deficiência visual e a interação existente com a saúde mental dos mesmos. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, ocorrida no ambulatório de oftalmologia do Hospital Universitário Onofre Lopes, na cidade de Natal/RN, por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram contemplados 16 adultos com acentuado grau de acometimento visual, caracterizando o quadro de deficiência visual. Entre os obstáculos e desafios mais citados pelos entrevistados destacam-se: o comprometimento para as atividades de vida diária, os transportes públicos, o engajamento social precário, a falta de acessibilidade dos espaços públicos e interiores, o desrespeito à legislação e o comprometimento nas práticas de lazer. Essas realidades refletem em sentimentos adversos e no bem estar psicológico, mitigando as potencialidades próprias de cada um. Para que o modelo de proteção social preconizado pelo Estado de Bem-Estar Social concretize-se como uma proposta de incorporação de todos os membros da comunidade nacional a um padrão de vida adequado para se viver em sociedade, incluindo nesse bojo as pessoas com deficiência visual, faz-se necessária a provisão de benefícios e serviços sociais de modo integral com base nas necessidades e anseios de liberdade. Esse direcionamento alinha-se ao princípio de justiça e equidade, reconhecendo a diferença que inferioriza ou descaracteriza para uma vida que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Palavras-chave: Autonomia, acessibilidade. Saúde mental. Deficiência visual.

1. INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência visual apresentam ausência total ou parcial de visão, o que as limitam significativamente em suas possibilidades de aprender as experiências do mundo exterior (AMIRALIAN, 1997). Além disso, frequentemente carecem de recursos para garantir suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e de participação irrestrita na sociedade (ARAÚJO; MARQUES; OLIVEIRA; SILVA, 2008), entre os quais incluem a autonomia e a acessibilidade, direitos esses constitucionalmente garantidos e legalmente previstos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 2015).

Autonomia, para a pessoa com deficiência visual, caracteriza-se pela própria regra ou autoridade para conduzir a vida pessoal e social. Pode ser avaliada em atividades da vida diária, no lazer, na vida emocional, na independência do trajeto de ir e vir, na vida profissional, entre outros (ACIEM; MAZZOTTA, 2013). É por meio da autonomia que o sujeito vai se construindo e conquistando sua liberdade em substituição à dependência. Sendo assim, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor, de modo que seu desvio configura-se em transgressão (FREIRE, 1996).

Consoante Sasaki (2006, p. 35), a ideia de autonomia refere-se à “[...] condição de domínio sobre o ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”. Em outras palavras, afirmar que uma pessoa tem maior ou menor grau de autonomia significa dizer que ela tem maior ou menor capacidade de controlar os variados ambientes físicos e sociais que porventura ela almeje ou necessite frequentar para alcançar seus objetivos. Ou seja, o grau de autonomia vivido por uma pessoa não é algo imutável concebido a priori, mas a expressão da relação existente entre o nível de disponibilidade físico-social da pessoa com deficiência e a receptividade realística do ambiente.

A preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral é um princípio estampado na lei 8080/90, conhecida como lei orgânica do Sistema único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1990). Apesar disso, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde, (BRASIL, 2013), o grau intenso ou muito intenso da limitação apresentada impossibilita 16% dos deficientes visuais de realizar atividades habituais como ir à escola, trabalhar e brincar, e apenas 6,6% usam algum recurso para auxiliar a locomoção, como bengala articulada ou cão-guia e Menos de 5% do grupo frequentam sistematicamente serviços de reabilitação.

A restrição nas atividades de vida diária e as condições sócio-econômicas desfavoráveis identificadas em sujeitos com deficiência visual também potencializam o risco de danos à saúde mental (AMORIM; GUIMARÃO, 2017; CHO et al., 2016). Em consequência, ocorre maior isolamento social e inatividade geral, prejudicando a autoestima, a dinâmica de vida relacional e colaborativa (BECKER, 2012; BRAVO FILHO et al., 2012).

Saúde mental é um estado dinâmico de equilíbrio interno que permite que os indivíduos usem suas habilidades em harmonia com valores universais da sociedade (GALDERISI, et al, 2015). uma vez que não pode haver saúde sem saúde mental e esta contribui sobremodo para o agravamento de incapacidades e expressão de deficiências, a conscientização da saúde mental precisa ser integrada a todos os aspectos da política social (PRINCE, et al, 2007).

Nesse contexto, entre os fatores adversos relacionados à temática analisada, destaca-se o comprometimento corriqueiro e impactante da acessibilidade. Essa se caracteriza como um direito transversal expresso como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Sendo a acessibilidade uma das formas de garantia de Direitos Humanos, e portanto, uma via para acessar outros direitos, esse tema é regulamentado pela Lei ordinária Federal nº 10.098, de 2000, cujo objetivo é o de promover o acesso de pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida a locais públicos. A lei inclui no universo dos deficientes os físicos, auditivos e visuais, já que necessitam da eliminação de barreiras que lhes assegure acesso aos bens culturais e sociais, além de segurança na locomoção.

Sendo assim, estabelecem-se normas e critérios básicos para que estes sujeitos tenham o direito de ir e vir com segurança, mediante a eliminação “de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios, nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000b).

No que se refere propriamente aos deficientes visuais, a lei prevê a implantação de dispositivos sonoros nos semáforos para orientar a travessia de ruas e avenidas com trânsito intenso. Também menciona que os projetos e traçados dos elementos de urbanização públicos e privados de uso coletivo sigam os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (ABNT, 2015).

Mesmo com toda a legislação de amparo aos direitos consagrados da pessoa com deficiência, as barreiras arquitetônicas ainda persistem como um relevante problema enfrentado por este segmento. Isso reflete o fato da sociedade em geral ainda não estar essencialmente preparada para receber tais pessoas em convivência dialógica, pacífica e harmônica (PONTE; SILVA, 2015). Pois,

à rigor, segundo Cohen e Duarte (2013), apenas uma boa acessibilidade física não é suficiente para que o espaço possa ser compreendido e de fato usufruído por todos. Deste modo, delimita-se a noção de acessibilidade plena, a qual se adotam aspectos emocionais, afetivos e intelectuais indispensáveis ao acolhimento e geração de empatia nos espaços de circulação, valorizando, assim, a produção da identidade e da subjetividade, em constante interação.

Deste modo, a autonomia e o acesso são direitos de todos, devendo o gestor e o planejador conhecer a diversidade de experiências física, sensorial e emocional das pessoas com deficiência nos espaços de convivência imersas em seus cotidianos, valorizando o espectro de pluralidades que lhes são concernentes. Com isso, o presente estudo objetiva identificar e analisar as experiências de autonomia e acessibilidade de sujeitos com deficiência visual e a interação existente com a saúde mental dos mesmos, contribuindo para sensibilização à atenção sócio-política de um público historicamente desprestigiado.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e apoiada na reflexividade, ocorrida no ambulatório de oftalmologia do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), na cidade de Natal/RN, por meio de entrevistas semiestruturadas. A escolha deste local deve-se ao fato de ser um centro de referência público que acolhe pessoas de todo o estado do Rio Grande do Norte e estados circunvizinhos, com variadas patologias oculares em estágios considerados avançados.

Quanto aos aspectos éticos, destaca-se que um projeto inicial foi submetido para apreciação e deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e obteve aprovação, sob parecer de número 1557507, conforme preceitua a regulamentação da pesquisa envolvendo seres humanos – Resolução nº. 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

As entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas fechadas ou estruturadas e abertas, proporcionando ao entrevistado a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto, sem resposta ou condições à priori definidas pelo pesquisador (MINAYO, 2008).

A análise dos resultados foi realizada com fundamento no método de análise temática concebido por Minayo (2008), que consiste em investigar os grupos de significados componentes da comunicação referente ao objeto analítico pretendido.

Foram contemplados dezesseis sujeitos com idade que variou entre vinte e sessenta anos, de todos os gêneros, com a vivência de alguma condição crônica ocular congênita ou adquirida, e com acentuado grau de acometimento visual, caracterizando-se dentro do espectro da deficiência visual, conforme o disposto no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Nessa perspectiva, participaram do estudo dezesseis pessoas com deficiência visual, congênita ou adquirida, com idade compreendida entre vinte e sessenta anos. Oito pessoas eram do sexo masculino (S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10 e S12) e oito eram do sexo feminino (S1, S2, S5, S11, S13, S14, S15 e S16). Das dezesseis pessoas com deficiência visual que participaram desta pesquisa, uma tinha deficiência visual congênita (S9) e os demais possuíam deficiência visual adquirida.

Na caracterização dos entrevistados, os mesmos foram identificados a partir da nomenclatura adotada, a qual atribuiu o prefixo S, de sujeito de pesquisa, seguida por número cardinal, considerando-se o sigilo dos entrevistados. Todos os convidados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A perda ou mitigação da autonomia para as atividades de vida diária é um tema recorrente na vida dos sujeitos da amostra deste estudo. Trata-se de uma das habilidades ou aptidões que são mais precocemente afetadas frente à perda visual, gerando sentimentos de inutilidade, tristeza, desgosto, raiva e frustração, como exemplificado por S11:

Eu deixei de fazer tudo. Não faço mais nada. Eu cuidava da minha casa, lavava roupa, fazia as coisas, que agora não consigo fazer nada. Passo o dia dentro de casa, andando pegada nas paredes. Se a pessoa quiser fazer as coisas e a pessoa dentro de casa não consegue. Não sabe onde tem nada (S11).

Uma vez que a autonomia relaciona-se tanto com a dinâmica de vida relacional e também subjetiva, a sua perda repercute intensamente nos modos de vida dos sujeitos, que passam de um estado de independência para uma dependência relativa de apoio frente às situações outrora concebidas, como se observa em S10 e S15. Apesar disso, percebe-se em S11 o anseio pela retomada da autonomia frente a demandas cotidianas de manutenção doméstica. Já S14 associa a perda de autonomia à incapacidade de cuidado dos filhos.

O mais difícil é andar sozinha, comer uma coisa sozinha, de fazer as coisas do dia a dia (S15).

A dificuldade é a gente tá precisando depender das pessoas. Eu não gosto de tá... me dê isso, me dê aquilo, tem que sempre tá pedindo, eu não gosto (S10).

Hoje eu desejo, que eu possa ao menos fazer minhas coisas dentro de casa (S11).

O principal obstáculo é cuidar dos meus filhos. A gente que não vê, a melhor vontade que tem é ver e cuidar dos filhos, cuidar da casa (S14).

As pessoas com cegueira adquirida tendem a revelar maior vulnerabilidade psicológica e menor capacidade de enfrentar adequadamente os desafios e as fontes de estresse decorrentes da condição de cegueira. Deste modo, tornam-se mais fragilizados quanto aos recursos psicológicos, facilitadores e promotores do bem-estar emocional, autonomia e inclusão social (GARCIA, 2014).

O cenário assumido, ao se deparar com a condição de cegueira, alberga situações impeditivas para alguns de atuar no ambiente externo com autonomia e segurança. A isso se relaciona uma razoável perda de liberdade, direito este conquistado como lema de revoluções clássicas, porém corroído por aqueles que não enxergam.

As incapacidades resultantes da deficiência destacam a necessidade de autonomia e independência, almejadas pelos entrevistados. Garcia (2014) salienta a importância que a orientação e a mobilidade têm na vida de uma pessoa cega, pelos benefícios de diversas ordens que apresentam: em nível psicológico, contribuem de maneira positiva para melhorar o conceito de si próprio; no aspecto físico, permitem toda uma exercitação corporal que vai desenvolver a capacidade motora e a motricidade fina, tão importantes para o bem-estar geral.

Em termos sociais, criam no indivíduo oportunidades de relacionamento e de se realizar tarefas no seu dia-a-dia de forma autônoma. Entretanto, essa busca de liberdade pretendida depara-se com uma realidade histórica de falta de acessibilidade urbana, de prédios e espaços interiores; revelada, de modo reiterado pelos entrevistados, como um dos maiores empecilhos de permeabilidade ao meio externo ao de seus locais de moradia.

Outro tema recorrente na fala dos sujeitos da amostra é o da falta de acessibilidade urbana. Esta pode denunciar uma importante causa de restrição de participação na vida social de pessoas com uma deficiência sensorial ou física, aqui denunciadas.

São muitos os obstáculos: o nível das calçadas, reformas em ruas, transportes mal adaptados, o que passa a gerar sentimentos de insegurança e medo frente a essa realidade, além do risco iminente de acidentes. Disso resulta, em certos casos, uma maior predisposição a um indesejável isolamento social, como exemplifica S8: “Mas é o fator físico mesmo na cidade, estrutural mesmo que eu percebo, os transportes, o supermercado, as dificuldades são essas.” (S8).

A situação de falta de acessibilidade adequada não é um problema apenas dos espaços públicos da cidade. Prédios e espaços interiores também se deparam com uma inconformidade de ajustamento aos padrões

exigíveis de acessibilidade para uma circulação efetiva e segura de transeuntes deficientes, o que reflete uma inércia atitudinal em ajustar-se às normas vigentes.

Outra realidade perceptível é a falta de engajamento social nos modos de interação com o sujeito deficiente, seja por não priorizar o acesso ou a ausência de auxílio em uma travessia. Esse comportamento ancora-se, muitas vezes, no desconhecimento ou na insensibilidade para perceber um público de invisibilidades históricas.

A falta de respeito dos motoristas, na faixa de pedestre, as calçadas, a dificuldade maior é essa. Porque eu costumo dizer que a gente tá numa selva de pedras... e a gente com deficiência, não só com deficiência visual, mas os cadeirantes também... e as outras deficiências... as pessoas não sabem lidar com a gente. A gente que tem que tá o tempo todo explicando. E o que eu vejo é a falta de informação, que não chega até essas pessoas. Eu vejo na mídia que tem formação pra tudo, mas não tem formação pra orientar a população com as pessoas que precisam. Porque tem propaganda pra isso, pra aquilo, mas não tem pra dizer: olhe, quando tiver um cadeirante, ajude... olhe, quando tiver um deficiente visual, ajude (S8).

Segundo Gofman (1988), a sociedade ao estabelecer padrões de atributos individuais, estampados numa relação categórica, passa a adotar, muitas vezes, atitudes hostis e inaparentes quando se depara com uma pessoa estigmatizada, considerada uma espécie menos desejável, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Nisso sucede a desconsideração de criatura comum que se torna uma pessoa estragada, diminuída e desacreditada. Esse traço se impõe a atenção e pode distanciar sobremaneira aqueles que ele encontra.

Na contramão desse cenário, como proposta inspiradora e reconciliadora, a Lei francesa nº 102 de 11 de fevereiro de 2005 enuncia em seu artigo 2º: “Toda pessoa deficiente tem o direito à solidariedade do conjunto da coletividade nacional, que lhe garanta, em virtude dessa obrigação, o acesso aos direitos fundamentais reconhecidos a todos os cidadãos, assim como o pleno exercício de sua cidadania” (FRANÇA, 2005).

Tal assertiva encontra substancial lastro nas lições aludidas por Habermas (1999 apud TURCATTO, 2010) ao afirmar que “[...] à medida que a individuação avança, mais o sujeito particular se envolve numa rede cada vez mais densa, e ao mesmo tempo sutil, de dependências recíprocas e de necessidades expostas de proteção”. O autor focaliza sua atenção no pano de fundo normativo da solidariedade universal, ao se buscar “aquilo que é igualmente benéfico para todos” como um pacto moral em relações sociais de estima e simétricas por natureza entre sujeitos individualizados e essencialmente autônomos.

Em uma perspectiva complementar, também a falta de acessibilidade urbana, de prédios e espaços interiores, deságua nas práticas de lazer, minguando as suas possibilidades e retalhando um elemento indispensável à promoção de saúde mental. São destacadas restrições para participar de atividades de lazer, como apontados pelos sujeitos da amostra.

Para Garcia (2014), a cegueira adquirida provoca um corte radical nos padrões já aprendidos e vivenciados em diferentes níveis, entre os quais incluem o lazer, a mobilidade, e a sociabilidade, caracterizando uma experiência traumática e corrosiva em nível de saúde mental ou bem-estar psicológico. Para o autor, o lazer seria um domínio fundamental para a satisfação com a vida, a qual por sua vez integra a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo.

Neste direcionamento, Santos (2004) considera que as atividades de lazer são categorias que trazem benefícios e renovação às pessoas. Estas atividades podem envolver tanto o contato com outras pessoas como o trabalho e representam coisas que a pessoa escolhe fazer porque se sente bem e não fazer por obrigação. Além disso, a vida social e o lazer são determinantes que podem influenciar a forma como a perda da visão é enfrentada. (AMORIM; GUIMARÃES, 2017).

O modelo de proteção social preconizada pelo Estado de Bem-Estar Social é concebido como uma iniciativa de incorporação de todos os membros da comunidade nacional a um padrão de vida considerado adequado para viver em sociedade, o que inclui as pessoas com deficiência (CARVALHO et al., 1998).

Assim, ao se prover benefícios e serviços sociais de modo integral a tais sujeitos, com base em suas necessidades e anseios de liberdade, alinham-se ao princípio de justiça e equidade, reconhecendo a diferença que inferioriza ou descaracteriza para uma vida que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Com base nessa premissa, a conquista da autonomia do sujeito com deficiência visual perpassa pela facilitação da acessibilidade plena e das práticas de lazer, como elementos coadjuvantes da saúde mental permeável ao cultivo de uma vida mais humana e íntegra, corolário da dignidade da pessoa humana inadiavelmente prevista.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência visual consolida-se como a deficiência de maior vulto na população brasileira, e com isso abarca desafios às políticas públicas e à capacitação dos indivíduos e comunidades para eliminação das múltiplas carências cotidianas da vida individual e coletiva. Entre esses entraves destacam-se a falta de autonomia e de acessibilidade, que repercutem na saúde mental dos que vivenciam essa realidade.

Os obstáculos e desafios mais citados pelos entrevistados são referentes ao comprometimento para as atividades de vida diária, os transportes públicos, o engajamento social precário, a falta de acessibilidade dos espaços públicos e interiores, o desrespeito à legislação e o comprometimento nas práticas de lazer, com reflexos no bem estar psicológico, retaliando as possibilidades de vida outrora concebidas quanto as potencialidades próprias de cada um.

A acessibilidade é um pressuposto indispensável à inclusão das pessoas com deficiência, ao permear o gozo de praticamente todos os seus direitos fundamentais. Contudo, persiste uma realidade em que a inobservância da lei é uma constante, onde o descuido, o descaso e a inércia se alternam, perpetuando um cenário pouco favorável àquele que busca a sua emancipação como cidadão livre.

A Constituição brasileira, ao evocar a igualdade e a dignidade da pessoa humana traz um inequívoco dever de inclusão, objetivando promover a participação plena e efetiva na vida social de todos, os que experimentam a diversidade funcional estampada em uma deficiência. Com isso, comsubstancia-se a liberdade protagonizada com lema fundante dos movimentos em favor da pessoa com deficiência, a fim de concretizar os anseios pela justiça e equidade social, minimizando as desigualdades que se almejam superar. Deste modo, é preciso assegurar a essas pessoas o exercício efetivo da cidadania e da convivência social, mediante o direito de liberdade e de autonomia para ir e vir, permanecer e de se relacionar, enfim, o direito de ser pessoa.

REFERÊNCIAS

- [1] ACIEM, T. M.; MAZZOTTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 4, p. 261-267, ago. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802013000400011&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 27 set. 2019.
- [2] AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- [3] AMORIM, Érico Gurgel; GUIMARÃES, Jacileide. *Saúde mental e deficiência visual*. João Pessoa: Ideia, 2017.
- [4] ARAÚJO, A. P.; MARQUES, E. S.; OLIVEIRA, M. L. A.; SILVA, E. F. Portadores de necessidades especiais: o caso do instituto de educação e reabilitação dos cegos do Rio Grande do Norte. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.5, n. 2, p. 67-86, jan./jun. 2008.
- [5] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro (RJ): Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015.
- [6] BECKER, P. *Desempenho ocupacional e qualidade de vida: inter-relações no cotidiano de pessoas com deficiência visual*. [Dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas; 2012.
- [7] BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.
- [8] BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde 2013 – Ciclos de vida – Brasil e Grandes Regiões*. Acesso em 17 mai 2016. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pns/2013_vol3/default.shtm.
- [9] BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012b. Disponível em: < http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/comite_de_etica_em_pesquisa_SAP/resolucao-466_12-12.pdf > Acesso em: 12 mar. 2014.

- [10] BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm >. Acesso em: 12 nov. 2015.
- [11] BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm >. Acesso em: 20 de julho de 2019.
- [12] BRAVO FILHO, V. T. F, et al. Visual impairment impact on the quality of life of the elderly population that uses the public health care system from the western countryside of Pernambuco State, Brazil. *Arquivos brasileiros de oftalmologia*. 2012; v. 75, n. 3, p. 161-165.
- [13] CHO, G. E.; LIM, D. H.; BAEK, M.; LEE, H.; KIM, S. J.; KANG, S. W. Epidemiologic Survey Committee of the Korean Ophthalmological Society. *Ophthalmology*. v. 123, n. 3, 2016, p. 532-41.
- [14] CARVALHO, A. I. et al. Curso de aperfeiçoamento para dirigentes municipais de saúde: programa de educação a distância. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Brasília: UnB, 1998.
- [15] COHEN, R.; DUARTE, C. R. D. S. Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant. 2013.
- [16] FRANÇA. Lei nº 2005-102 de 11 de fevereiro de 2005. Estabelece a igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas com deficiência. 2005. Disponível em: < <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo#JORFARTI000001871122> >. Acesso em: 11 nov. 2019.
- [17] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [18] GALDERISI, Silvana et al. Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, v. 14, n. 2, p. 231-233, 2015.
- [19] GARCIA, M. R. S. Cegueira Congênita e Adquirida: Implicações na Saúde Mental e Resiliência. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Aconselhamento e Psicoterapias) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.
- [20] GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.
- [21] MARTINS, Kaisy Pereira et al. Percepção da equipe de enfermagem acerca da acessibilidade física e de comunicação de pessoas com deficiência visual/Perception of nursing staff about physical accessibility and communication of people with visual impairment. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 14, n. 2, p. 1019-1026, 2015.
- [22] MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- [23] PONTE, Aline Sarturi; DA SILVA, Lucielem Chequim. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência/Attitudinal accessibility and the perception of people with and without disabilities. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 23, n. 2, 2015.
- [24] PRINCE, Martin et al. No health without mental health. *The lancet*, v. 370, n. 9590, p. 859-877, 2007.
- [25] SANTOS, F. D. A aceitação e o enfrentamento da cegueira na idade adulta. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- [26] SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- [27] SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA. 2006.
- [28] TURCATTO, J. A. A solidariedade como um postulado da razão comunicativa e da ética do discurso. *Thaumazein - Revista Online de Filosofia*, Santa Maria, ano 3, n. 6, p. 50-68. out. 2010.

Capítulo 4

A importância da libras para a inclusão de alunos surdos nas escolas de Cumarú-PE

Luciana Maria Tabosa de Lima

Celene Silva de Azevêdo

Jucileide Cazé Pessoa de Lima

Margarete Maria Gonçalves Tabosa de Oliveira

Luciana Lenira de Souza

Diógenes José Gusmão Coutinho

Resumo: Este artigo tem como objetivo incentivar a formação de uma “Escola Bilíngue”, a qual permita a inclusão dos alunos surdos nas atividades desenvolvidas pela Escola, e especificamente, apontar os desafios e necessidades enfrentados pelos alunos surdos, a partir de uma prática inclusiva, na atual sociedade da qual eles fazem parte e pontuar as estratégias que se pode desenvolver para superar esta realidade. Este estudo busca responder a seguinte problemática: Qual a importância da LIBRAS para a inclusão de alunos surdos nas escolas de Cumarú-PE? Defende-se a hipótese de que o aluno surdo e o aluno ouvinte que aprendem LIBRAS desde a Educação Infantil, no que se diz respeito a língua, pode-se assegurar uma prática de educação inclusiva consistente. Este artigo, apoia-se nos pressupostos teóricos de Veloso e Maia (2009); Bogas (2006), Gesser (2016); Gadotti (2000); Pietro (2002); Drago (2014), entre outros, para assim, ampliarem-se as possibilidades desta investigação. Delineou-se o percurso metodológico, por meio de um levantamento bibliográfico e por pesquisa de campo, tendo como metodologia exploratória descritiva de abordagem quantitativa e qualitativa, mediante a observação e conversação com alunos, professores, coordenadores, pais e responsáveis, visando conhecer os alunos a partir de leituras e releituras de todo material coletado, nas escolas públicas nas quais estes alunos estão matriculados. Diante do que foi levantado, percebe-se a necessidade de se adotar a disciplina LIBRAS na Educação Básica, para que de fato exista a inclusão de surdos e ouvintes nas escolas municipais e na sociedade.

Palavras Chave: LIBRAS. Inclusão. Acessibilidade. Alunos Surdos.

1. INTRODUÇÃO

Sabendo-se que o Brasil é um país com um grande número de surdos, é necessário que a maioria da população brasileira tenha conhecimento de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), para que a comunicação entre surdos e ouvintes, aconteça de fato e de forma correta. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a primeira língua dos surdos e por isso é imprescindível que as escolas brasileiras, desde a Educação Infantil, adotem na sua matriz curricular, esta língua tão importante, como disciplina obrigatória, haja vista, a necessidade existente para a interação e o diálogo entre as pessoas. Deste modo, nos dias atuais, em todos os lugares, na saúde, nas repartições públicas, nas igrejas, nas pequenas e grandes empresas, assim como na educação de modo geral é relevante que existam profissionais competentes, professoras e intérpretes de LIBRAS que favoreçam a acessibilidade aos surdos.

Assim sendo, esse artigo tem como tema: “A Importância da LIBRAS para a Inclusão dos Alunos Surdos nas Escolas de Cumaru-PE”, visto que, o referido município possui um quantitativo elevado de surdos, os quais precisam ser atendidos, de modo satisfatório, nas escolas, assim como em outros órgãos da sociedade local, com o máximo de dignidade e acessibilidade possíveis. O referido trabalho tem como objetivo buscar a formação de uma “Escola Bilíngue”, a qual permita através de atividades inclusivas, a integração de alunos com deficiência auditiva, nas atividades desenvolvidas pela Escola, para que aconteça, de fato e de direito, a comunicação e interação com as pessoas surdas.

Face ao exposto, é evidente que para que isto aconteça, na prática, salienta-se a necessidade de além dos alunos, os demais professores também terem esse conhecimento prévio, tão importante, que é o de saber se comunicar por meio da LIBRAS. Caso isso ainda seja uma utopia, na maioria das escolas, se faz necessário a presença de uma intérprete da LIBRAS, permanentemente, na sala de aula, para que a mesma sirva de “elo” entre a pessoa surda e os demais ouvintes, no intuito de incluí-la no contexto escolar, para que ela se sinta, de fato, participante deste processo educativo, elevando assim, a sua autoestima e tornando eficiente o processo de ensino aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O estudo iniciou-se metodologicamente, com uma pesquisa de cunho bibliográfico, através da revisão da literatura a partir da leitura de artigos, dissertações e livros, conforme conceitua Gil (2002, p. 72-73):

[...]“assegura que uma pesquisa de natureza bibliográfica tem seus procedimentos definidos ao se seguir alguns passos sequenciais e necessários. Sendo eles, a necessidade de definir objetivos, organizar um plano de trabalho, buscar, identificando e localizando as fontes, ler os estudos encontrados e providenciar o fichamento deles para, por fim realizar a redação final.”

Segundo Minayo (2010), ao iniciar a análise qualitativa desses dados, será realizada uma análise sistemática destes diálogos entre os resultados e os autores, a análise do conteúdo dos questionamentos diretos e das entrevistas de acordo com a sequência de Minayo (2001; 2010). Corroborando com Minayo (2010) entende-se a necessidade de fragmentar os resultados para analisar os conteúdos destes, pois são externados na forma de categorias, facilitando a condução desta análise, inserindo comentários, críticas e pareceres e interferindo no que se conhece, evidenciando os conteúdos relevantes. Dessa forma, seguindo essa sequência de procedimentos para o processamento dos dados coletados, busca compreender os resultados ladeados pela leitura e releitura desses, referindo as ideias relevantes para as respostas pretendidas.

Essa técnica almeja encontrar indicadores, qualitativos e/ou quantitativos, através da sistematização e objetivos descritivos do conteúdo que possibilite, ou facilite, a possibilidade de concluir, realizando inferência, ou não, da análise temática, visando conhecer o que está nas mensagens coletadas, a partir das leituras e releituras das transcrições de falas e documentos Bardin (1979).

Durante o processo de construção desta pesquisa, foi necessário que a Autora, realizasse visitas periódicas às escolas: EREM – Manoel Gonçalves de Lima, para observação de um aluno, na Escola Municipal Professora Gilda Bertino Gomes, foram observados três alunos, na Escola Municipal João Duarte, um aluno e na Escola Municipal Maria da Conceição Bizerra, um aluno a fim de se adquirir dados relevantes à mesma, através da observação destes alunos surdos do Município de Cumaru-PE, além de conversar com gestores, coordenadores, professores, intérpretes de LIBRAS, a família, funcionários e alguns alunos das várias instituições de ensino em questão, para averiguar a situação individual de cada aluno pesquisado.

3. DESENVOLVIMENTO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um código de comunicação muito importante, pois a mesma é a Língua Oficial para os surdos. Atualmente, por causa das demandas sociais, faz-se necessário que, em todos os segmentos da sociedade, hajam profissionais que favoreçam a acessibilidade aos surdos. Aquele que aprende LIBRAS aumenta a sua gama de comunicação, torna o surdo incluído na sociedade, além de enriquecer sua atividade profissional. Todos os profissionais, da educação, da saúde, dos recursos humanos, religiosos, funcionários de pequenas e grandes empresas, deveriam aprender LIBRAS, visto que, isso iria promover a inclusão social do surdo, na sociedade da qual ele é parte integrante.

Algumas pessoas pensam que a comunicação com os surdos se dá por meio de mímica ou gestos usuais, porém a língua de sinais não é uma mistura de gestos naturais, pois ela apresenta uma estrutura gramatical própria. A LIBRAS está em permanente transformação, haja vista, a mesma não ser uma ciência exata, mas humana e por isso os sinais são relativos, de região para região, os quais representam o universo das ideias da comunidade surda e pode expressar os mesmos conceitos da Língua Portuguesa. Porém, a LIBRAS é diferente da Língua Portuguesa, pois a tradução não pode ser literal. É preciso escolher quais sinais deverão ser usados, na prática, obedecendo assim à estrutura da Língua de Sinais para que se possa entender o sentido da mensagem expressa. O que diferencia as Línguas de Sinais das outras línguas é a sua modalidade visual-espacial. (VELOSO e MAIA, 2009, p.5).

Deste modo, o sujeito que aprende LIBRAS, constata o modo de se comunicar sem som, fazendo movimentos no ar com as mãos, junto as expressão facial e corporal, gestual e visual baseadas no uso das mãos, dos olhos, da boca, enfim, do corpo todo. Verifica-se, então, que para conversar em LIBRAS, não é preciso apenas aprender os sinais de forma isolada, mas é preciso conhecer a sua estrutura gramatical combinando-as em frases. Segundo Veloso e Maia (2009, p.14).

Parâmetros da LIBRAS: Alfabeto manual [...]; Dialetos regionais, sociais ou de acordo com as situações apresentadas [...]; Iconicidade e arbitrariedade [...]; Sinais icônicos; Sinais; Configuração de Mão (CM) [...]; Ponto de articulação [...]; Expressão facial e/ou corporal [...]; A grafia [...]; A datilologia (alfabeto manual) [...]; Os verbos [...]; Os pronomes pessoais [...].

Sabe-se que até o século XV os surdos eram, de modo geral, considerados incapazes de ser educados, devido a sua deficiência. A partir do século XVI, com as transformações ocorridas na Europa, iniciaram-se as conquistas pela educação dos surdos, onde se destacou as atitudes de um francês que era surdo, de nome Eduard Huet. No ano de 1857, Huet veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, que tinha um genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, marido de sua segunda filha, a Princesa Isabel, parcialmente surdo, para fundar a primeira escola para surdos do país, chamada, naquela época, de Imperial Instituto de Surdos Mudos, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Este Instituto tratava crianças surdas somente do sexo masculino.

A história da língua de sinais – LIBRAS – se identifica com a história dos surdos no Brasil, visto que, a mesma foi criada junto com o INES, a qual foi se misturando com a Língua Francesa de Sinais e gestos já utilizados pelos surdos no Brasil. A LIBRAS foi se destacando, gradativamente, mas passou por uma grande derrota em 1980, quando em um congresso sobre surdez, em Milão, na Itália, foi proibido o uso da língua de sinais no mundo, por se achar que a leitura labial fosse a melhor forma de comunicação entre surdos e ouvintes. Contudo, esse acontecimento não impediu que os mesmos parassem de se comunicar por sinais, porém atrasou a propagação da LIBRAS no país. (BOGAS, 2016).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil começou sua prática democrática em todos os níveis da sociedade. A demora ficou mais evidente também na área da educação especial, com o interesse e o apoio de todos para tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade. De acordo com Felipe (2006, p.45), a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4º, 58, 59 e 60, garantem às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional. Contudo, isso não tem sido uma realidade nas nossas escolas.

Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei Nº 10.436, através da qual, todos os anos, celebra-se o Dia Nacional da Lei da LIBRAS. Muito além das celebrações, essa Lei figura como uma grande conquista para toda a comunidade surda em nosso país, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão, assegurando assim, o uso e difusão desta data, tão significativa, que é própria e natural da pessoa surda. Pode-se mudar essa prática, ao se tomar algumas atitudes, como por exemplo: procurar aprender a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para que se viabilize a interação com as pessoas surdas. Essa ação iria fortalecer a luta pela participação efetiva destas pessoas nos processos sociais, tanto

através dos meios públicos, quanto privados, garantindo assim, reais avanços, tão necessários, à sua inclusão social. Essa é uma data para se refletir que, ainda há muito a ser feito para que o direito das pessoas com deficiência auditiva seja uma realidade na sociedade brasileira.

Dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que mais de 9,7 milhões de pessoas no país possuem algum grau de deficiência auditiva, desse total, cerca de 2,2 milhões têm deficiência auditiva em situação severa; entre esses, 344,2 mil são surdos. Sabe-se que o sistema de LIBRAS é considerado pelas comunidades surdas como sua primeira língua. É um meio de comunicação e interação social, que abre as portas para oportunidades pessoais e profissionais. Gesser (2016) constata que:

“Os sinais da LIBRAS é uma combinação de configurações de mão, movimentos e de pontos de articulação, locais no espaço ou no corpo, onde os sinais são feitos também de expressões faciais e corporais que transmitem os sentimentos que para os ouvintes são transmitidos pela entoação da voz, e juntos compõem as unidades básicas dessa língua.”

Desse modo, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e acontecimentos, vindos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Sendo assim, o Dia Nacional da LIBRAS foi instituído principalmente como alerta para as grandes dificuldades em acessibilidade que esses cidadãos enfrentam, da socialização ao mercado de trabalho. Embora o acesso igualitário à Educação, ao trabalho, bens ou serviços, seja legalmente instituído, sabe-se que a realidade das pessoas com deficiência, não corresponde ao que se pode qualificar de, no mínimo, ideal, pois se vive ainda em uma sociedade, pouco inclusiva e de políticas públicas ineficazes.

Conforme o que está respaldado na Constituição Federal do Brasil, de 1988, em relação à Educação Especial, as mesmas orientações foram também intensificadas, na década de 1990, pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca³ (Espanha) na Europa, as quais passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva. Deste modo, dando continuidade a este processo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 preconiza em seu artigo 59, que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O objetivo da Educação Especial no Município de Cumaru-PE é integrar as pessoas com necessidades especiais, no sistema de ensino regular, sempre que possível, pois, é dever do Estado garantir o acesso à Educação Fundamental, a todos os indivíduos, independentemente de sexo, raça, credo, e de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência, necessitando de uma ação educativa especial. E, quando houver impedimento em função da deficiência do educando, esse atendimento deverá ser complementado no contra turno em Salas de Atendimento Educacional Especializados.

Formar recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento adequado aos alunos com deficiência, em todos os níveis e modalidades de educação e disponibilizar material pedagógico adequado é uma das prioridades do Plano Municipal de Educação, pois não há como ter uma escola regular eficaz quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente. Percebe-se, contudo, que as escolas de Cumaru-PE, responde pelo atendimento da grande maioria da população em idade escolar, porém, torna-se evidente, que apenas em algumas, foi incluída em sua matriz curricular, a disciplina LIBRAS, como se pode salientar a Escola Cecília Meireles, onde os alunos recebem conhecimentos em LIBRAS, de forma lúdica e concreta, no Ensino Fundamental anos iniciais.

Para construirmos uma “Escola Bilíngue”, temos que reconstruir o saber e a formação do educador para um novo cenário, usando a criatividade e também técnicas que possam estimular a troca de experiências, pois o professor também é um aprendiz do aluno surdo. É necessário que se trabalhe os conflitos, em clima de extrema convivência, estimulando-se o uso da inteligência interativa e ética, observando-se as diferenças individuais de cada aluno, respeitando, assim, a sua maneira de ser e agir no contexto multicultural. Conforme afirma Gadotti, 2000, p.81- 82:

³ Essa declaração é um documento sobre princípios, políticas e práticas na área das atividades educativas especiais, que representa o pensamento de 90 países reunidos em Salamanca – Espanha--- no ano de 1994, que teve como objetivo central firmar um compromisso mundial em relação à educação de pessoas deficientes na escola regular, além de sustentar outras providências que precisam ser assumidas pelos governos. O Brasil, apesar de não ter feito parte da reunião, assumiu seus princípios.

Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas, além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas que se abre às demais.

Por isso, é indispensável que todos tenham, pelo menos, um Curso Básico de LIBRAS, para que esse processo de comunicação entre surdos e ouvintes se realize. Verifica-se, deste modo, a importância das Faculdades e das Universidades do país, ter em suas matrizes curriculares, a disciplina de LIBRAS, para favorecer o diálogo entre este profissional e o cidadão surdo.

É relevante, também, o que está explícito na Resolução do CNE n.º 02/01, dentre outras orientações, a qual enfatiza que a escola precisa se adaptar ao aluno e não o contrário; que todos os sistemas de ensino devem viabilizar equipes de apoio à educação inclusiva; que os referidos sistemas reavaliem seus currículos, avaliações, para que todas as crianças, independentemente de suas características físicas e sensoriais, sejam avaliadas de acordo com seus sucessos; que a Educação Especial deve ser vista como proposta pedagógica para o atendimento às peculiaridades de cada um; que se efetive o intercâmbio entre sistemas de ensino e entidades de atendimento. Contudo, essa legislação, Resolução n.º 02/01, se baseia nos pressupostos de uma escola para todos, infelizmente ainda deixa margem a uma série de dúvidas e contradições que se refletem no cotidiano educacional, por exemplo, se tem o direcionamento de recursos públicos para entidades filantrópicas, comunidades assistenciais e outras, ao invés de oferecer um ensino público de qualidade com recursos suficientes. Conforme afirma Prieto (2002, p.58):

Sabe-se que não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula. (...) essa melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um documento elaborado pelo MEC com pesquisadores de renome nacional que representam várias universidades brasileiras e que vêm desenvolvendo estudos e pesquisas na área da educação especial em uma perspectiva inclusiva na escola comum em todos os níveis e modalidades de ensino. O documento que institui a política tem como objetivo: (Brasil, 2008, p. 14).

...o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais.

Além disso, o documento deixa claro que a educação especial precisa ser entendida como uma modalidade de ensino que está interligada a todos os outros níveis, as modalidades e as etapas do processo educacional, tendo como pressuposto a realização de propostas de atendimento educacional especializado, disponibilização de recursos e serviços e orientação quanto à sua utilização, além de outras contribuições metodológicas e de implementação. (DRAGO, 2014, p. 70).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o Censo de 2014 do IBGE, o Município de Cumaru-PE possui 13.960 habitantes, dos quais 158 possuem alguma deficiência. Na Rede Municipal de Ensino são 26 alunos matriculados em turmas regulares. Na Rede Estadual, esta modalidade de educação é oferecida para 01 aluno do Ensino Médio. Diante desta realidade se faz necessário construir uma política de Educação Especial, em parceria com instituições governamentais e não governamentais, para que de fato ressignifiquem o conceito de diferença e atendam as especificidades do educando.

Atualmente, o município apresenta um quadro relevante de surdos, os quais precisam ser atendidos diariamente nas escolas por intérpretes de LIBRAS. Porém, nem todas as instituições de ensino oferecem o auxílio deste profissional, tão necessário, para que a comunicação entre surdos e ouvintes se realize; além da maioria das escolas não possuir em sua matriz curricular a disciplina LIBRAS. Diante deste quadro passaremos as observações realizadas pela autora desta pesquisa:

- Na EREM Manoel Gonçalves de Lima - Rede Estadual, há 01 (uma) aluna com deficiência auditiva. A mesma chama-se T.F. que atualmente tem 30 anos e é surda desde que nasceu. A mesma tem uma irmã que também é surda e tem baixa-visão. Todavia essa irmã nunca frequentou a Escola (por opção dela). T.F. tem um Curso Básico de LIBRAS, porém antes se comunicava com a mãe, com a irmã e com alguns familiares por meio de gestos, ou seja, sinais maternos ensinados, em casa, pela família. Após o Curso, melhorou bastante o processo de comunicação entre eles, pois a mesma repassava para os mesmos, (à medida do possível) os conhecimentos (sinais) aprendidos no referido Curso. Atualmente, está cursando o Ensino Médio, mas não possui um domínio avançado em Língua Portuguesa. A aluna T.F. é acompanhada por 02 (duas) intérpretes de LIBRAS, em horário integral. Contudo, a Escola não possui a LIBRAS em sua matriz curricular, nem os professores possuem conhecimentos desta língua tão importante. O “elo” entre os ouvintes (que compõem a escola mencionada) e a referida aluna, se realiza através do trabalho executado pelas intérpretes de LIBRAS. A aluna T.F. frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EREM, é interativa na sala de aula (na medida do possível) e participa juntamente com um grupo de alunos, de um coral denominado Coral “Mãos que Falam” (o qual se apresenta nas datas comemorativas do ano letivo da Escola). É dinâmica e gosta de fazer amizades. Porém, caso a EREM tivesse LIBRAS para todos os alunos, a comunicação entre todos, seria mais acessível.
- Na Escola Professora Gilda Bertino Gomes - Rede Municipal, há 03 (três) alunos com deficiência auditiva. O primeiro chama-se J.N. que atualmente tem 10 anos e já nasceu surdo. No início, a família não aceitava o seu estado de deficiente auditivo e exigia que o mesmo oralizasse as palavras, visto que, ele usava um aparelho coclear, no ouvido. Depois, gradativamente, a família começou a aceitar o fato de sua surdez ser irreversível e a mãe começou também a frequentar um Curso Básico de LIBRAS para ajudá-lo na sua comunicação, em casa. Ele está em processo de Alfabetização em Língua Portuguesa e é acompanhado, diariamente, por uma intérprete de LIBRAS, em sua sala regular do 2ºAno do Ensino Fundamental. Felizmente, ele está tendo um bom desempenho, segundo informações adquiridas em conversas com a professora e a mãe da criança, comparando-o ao restante da sua turma que é formada por alunos, ouvintes. O aluno J.N. frequenta a sala de AEE do Município de Cumaru-PE, participa das atividades de reforço, no contra turno, as quais o tornam um aluno autêntico, apesar das suas limitações. Atualmente, J.N. apresenta um desempenho muito satisfatório, em relação há anos anteriores, quando a referida Escola ainda não disponibilizava de uma intérprete de LIBRAS para atendê-lo. Contudo, torna-se evidente que se na Escola mencionada, houvesse a disciplina LIBRAS em sua matriz curricular, o desempenho dele seria cada vez melhor.
- O segundo aluno da Escola Gilda Bertino Gomes é N.S. que nasceu normal, mas depois de adquirir a doença “Meningite”, ficou com uma sequela que foi a “surdez”. O mesmo não gosta de participar da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Município, pelo fato desta sala ter alunos com uma faixa etária inferior à sua, que atualmente tem 15 anos e está cursando o 7.º Ano do Ensino Fundamental. O referido aluno está sendo acompanhado, em sala de aula, também por uma intérprete de LIBRAS, o qual o ajuda em sua comunicação, com os demais ouvintes. Pela sua idade, constata-se que ele já era para estar terminando o Ensino Fundamental, mas houve um período em que a Escola, não dispunha de uma intérprete para favorecer essa acessibilidade. Apesar das circunstâncias apresentadas, o referido aluno é agradável, gosta de interagir com as outras pessoas, ultrapassando as suas limitações de surdez.
- E o terceiro aluno da Escola Gilda Bertino Gomes, chama-se J.B. o qual nasceu com a deficiência auditiva, ou seja, a surdez. Ele, atualmente tem 20 anos, está cursando o 9.ºAno do Ensino Fundamental e também não gosta de frequentar a Sala de AEE do Município, por causa da sua idade que é superior à dos demais alunos da Escola, que apresentam outras deficiências, como a Deficiência Intelectual (Síndrome de Down e Autismo); Deficiência Física e Deficiência Visual. Verifica-se que, J.B. é um aluno muito simpático, que gosta de participar das atividades em sala de aula, as quais são em equipes monitoradas também, por uma intérprete de LIBRAS, onde ela facilita o processo de comunicação entre ele e os demais ouvintes. O mesmo está eufórico, pois vai concluir o Ensino Fundamental e já está pensando no Ensino Médio da EREM Manoel Gonçalves de Lima – Rede Estadual, em Cumaru-PE.
- Na Escola Municipal João Duarte, localizada no Distrito de Vila Ameixas, em Cumaru-PE, estuda o aluno J. C., que nasceu surdo e atualmente têm 14 anos. Está cursando o 6.º Ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, ele está há 03 (três) meses sem intérprete de LIBRAS (devido a problemas administrativos). Porém, percebe-se através de conversas com o corpo docente da referida Escola, que o mesmo vai ser aprovado, pois as suas notas são boas, favorecendo o processo de aprovação. Constata-se que J.C. sentiu muito a ausência da sua intérprete e acredita que no próximo ano letivo, outra intérprete possa vir suprir esta vaga, tão importante para que o processo de inclusão dos surdos se efetive, na prática. Ele também não possui um domínio avançado em Língua Portuguesa, assim como os demais alunos acima descritos.

Porém, apesar das suas dificuldades, pode-se afirmar que J.C. é um bom aluno, pois apresenta um desempenho satisfatório. A referida Escola também não tem a disciplina LIBRAS em seu currículo.

■ Na Escola Maria da Conceição Bizerra, localizada no Distrito de Poços, em Cumaru-PE, estuda o aluno J.F. que também nasceu surdo e atualmente têm 16 anos. O mesmo está cursando o 5.º Ano do Ensino Fundamental. Porém, verifica-se que sente muita dificuldade, pelo fato de não ter uma intérprete de LIBRAS para acompanhar o seu processo de ensino-aprendizagem, também nos anos anteriores ele não possuía uma intérprete de LIBRAS, realizava um trabalho de uma vez por semana ser atendido na Secretaria de Educação Municipal por uma intérprete, o acompanhamento era insuficiente para se ter qualidade em seu processo de aprendizagem. Constata-se, evidentemente, a distorção idade-série do referido aluno, devido a este descaso dos órgãos competentes do Município, que não estão atendendo as necessidades do aluno J.F., perante a Constituição Federal de 1988 e a LDB Lei N.º 9.394/1996. Esta Escola também não possui a disciplina LIBRAS em sua matriz curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, torna-se evidente o que se quis mostrar através da inquietação da autora, em alertar a sociedade e gestores de instituições de ensino, sobre a necessidade de se ter nas Escolas do Município de Cumaru-PE, a disciplina LIBRAS em sua matriz curricular, para que desta forma se favoreça uma maior acessibilidade entre o surdo e os demais ouvintes.

É importante salientar que todos os 06 (seis) alunos surdos observados são pessoas que estão buscando os seus objetivos, frequentando a Escola e procurando interagir com os demais ouvintes. Porém, essa interação ainda está muito restrita, devido à falta de um suporte para favorecer este processo de comunicação, que neste caso deve ser a introdução da disciplina LIBRAS nas Escolas para promover, deste modo, uma acessibilidade de fato e de direito aos surdos.

Nesta circunstância, é pertinente enfatizar que, enquanto essa língua tão relevante como a LIBRAS não chega a todas as Escolas, quem puder estudá-la por iniciativa própria, será muito importante, haja vista, ser a mesma imprescindível no processo de inclusão social e de comunicação entre surdos e ouvintes. Face ao exposto, chega-se ao final desta pesquisa com o desejo de que as análises e reflexões aqui apresentadas despertem nas pessoas a busca do conhecimento em LIBRAS, em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível para todos. Destarte, houve a intenção de se buscar, de forma clara e objetiva, a construção de uma “Escola Bilíngue”, através da prática de ensinamentos cabíveis, que se favoreça a comunicação entre os deficientes auditivos e os ouvintes.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979. (BARDIN, 1979, p. 42).
- [2] BOGAS, João Vítor. A história da Libras, a língua de sinais do Brasil. Comunidade surda, ensino de Libras. [2016]. Disponível em: < <http://blog.handtalk.me/história-língua-de-sinais/> >. Acesso em: 10 de jul. 2017.
- [3] BRASIL. Constituição de 1988. Constituição [da] República do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- [4] _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, n.º 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- [5] _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.
- [6] _____. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n.º 02. Brasília: CEB/CNE, 2001.
- [7] DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.
- [8] DISPONIVEL em <https://www.portaleducacao.com.br>, A História dos Surdos.
- [9] DRAGO, Rogério. Inclusão na Educação Infantil. 2ª edição. Editora: Wak, Rio de Janeiro, 2014.
- [10] FELIPE, Tanya A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. In: Revista Espaço Informativo Técnico Científico do INES. N.º25/26, JAN - DEZ /2016, P.33 - 47.
- [11] FERREIRA Brito, L. Integração social e educação de surdos. (1993) Rio de Janeiro: Babel editora.
- [12] GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã – 24 Questões da Nossa Época. São Paulo, Editora vozes, P. 81-82, 2000.

- [13] GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- [14] GIL, Antônio Carlos (1946). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010 e 2014.
- [15] Plano Municipal de Educação (2015 a 2025). Secretaria Municipal de Educação – Anexo do Projeto de Lei Municipal nº02, de 08 de junho de 2015. Cumaru/PE.
- [16] PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola Inclusiva. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.
- [17] VELOSO, Éden. e MAIA Valdecí. Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. 2009, by Editora: Mão Sinais.

Capítulo 5

Leitor acessível: Uma proposta de dispositivo para medidas de massa em aulas práticas de química para pessoas com deficiência visual

Daniela Carvalho Ferraz Nolasco Neves

Janyeid Karla Castro Sousa

Maira Silva Ferreira

Bruno Feres de Souza

Resumo: A química é uma ciência experimental e um dos primeiros experimentos realizados em um laboratório é a medida de massa das substâncias. A massa é uma grandeza física presente em nosso cotidiano, sendo muito importante na realização de experimentos de química. Deste modo o uso da balança torna-se indispensável em um laboratório. Este projeto tem como proposta desenvolver um aplicativo para celulares na plataforma Android que realize reconhecimento de textos, mais especificamente de números emitidos por uma balança analítica, bem como realize operações matemáticas por comandos de voz, a fim de auxiliar na inclusão de estudantes portadores de deficiência visual em aulas de Química Experimental. O objetivo deste aplicativo é permitir que tais estudantes sejam incluídos e possuam mais independência ao realizarem experimentos em aulas práticas de Química. Neste trabalho o aplicativo produzido foi chamado de “Leitor Acessível” e para o seu desenvolvimento foi utilizada a linguagem de programação Java Orientada a Objetos no Ambiente de Desenvolvimento Integrado Android Studio.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Visual. Aplicativo. Reconhecimento de Textos.

1. INTRODUÇÃO

A Química é uma ciência que deve apresentar atividades práticas e teóricas em sua metodologia de ensino. Para a parte prática é necessário o contato com o laboratório e a observação das transformações das substâncias nos experimentos, de modo a visualizar de forma macroscópica o que a teoria explica pelo lado microscópico (BASSOLI, 2014; ZUCCO, 1999, 2011; FRANCISCO JUNIOR, 2010; VAN BRAKEL, 1997). Proporcionar o ensino de forma que o aluno possa relacionar a prática com a teoria deve ser um método contínuo de ensino para todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. No que se refere ao processo de inclusão, poucos relatos de propostas de atividades de química experimental são encontrados. As diretrizes destacam em relação à educação inclusiva e a formação do docente a importância do professor frente à atual concepção da educação, cujo objetivo é a formação para o exercício pleno da cidadania. Dentre as metas traçadas para a docência, está: “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2000). Neste contexto, educar significa que o docente deve considerar cada aluno como alguém singular e exclusivo. Deste modo é importante que os docentes estejam preparados e capacitados para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

A justificativa para o desenvolvimento desta proposta dá-se pela instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, advinda do Ministério da Educação, e que objetiva a promoção da inclusão no sistema de ensino brasileiro. Além do mais, de acordo com dados disponibilizados pelo Inep, entre os anos de 2004 e 2014, as matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior aumentaram 518,66%, atingindo 33.377 matrículas (ALMEIDA, 2015; INEP, 2018). Segundo dados do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) referentes ao ano de 2016, o Campus São Luís possui 148 alunos com deficiência, sendo que destes, 20,69% são de alunos com deficiência visual (DV) no Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (BRITO, 2017; UFMA, 2018).

Visando suprir a necessidade de alunos que possuem DV de usufruir o direito de acesso às aulas de Química Experimental, este trabalho se propõe a desenvolver um aplicativo na plataforma Android capaz de realizar processamento e leitura de dados amostrais obtidos em balanças analíticas, bem como a realização de operações matemáticas, através de comandos e reconhecimento de voz. Sua relevância deve-se ao fato de que a medida de massa é uma das primeiras experiências vividas em um laboratório de química e trata-se uma etapa fundamental para a maioria dos experimentos realizados nas práticas da disciplina de Química Experimental. Ademais, é uma disciplina de caráter obrigatório para cursos como os de Engenharia Química, Civil, Mecânica, Ambiental entre outros, o que dificulta o processo de formação de um discente com deficiência visual que esteja vinculado a algum desses cursos. Alguns trabalhos mostram que para um aluno com DV, a ausência de um monitor para auxiliá-lo, impossibilitará a realização destas medidas. Uma solução encontrada na literatura é apresentada por Supalo e colaboradores (2009, 2007). Os autores desenvolveram uma balança de nome “*Ohaus Scout Pro*” para ser usada por pessoas com DV para medidas de massa. No entanto este equipamento tem um custo muito elevado e, além disso, necessita de um computador portátil equipado com um programa específico - JAWS e Logger Pro, tornando-se inviável, visto que é oneroso para as instituições de ensino e para o uso pessoal. Fernandes e colaboradores (2011) mostram em seu trabalho que alunos com DV, na realização de experimentos de química, utilizam como procedimento para medidas de massa a contagem de espátulas. Isso demonstra que não existe uma precisão na realização das medidas visto que a quantidade de matéria na espátula é variável. Já Santos e colaboradores (2015), adaptaram com um indicador sonoro de pesagem uma balança de tríplice escala, permitindo a realização da medida por alunos com DV. Uma quarta escala foi adicionada a balança com sulcos que permitem avaliar o peso do objeto com precisão de 0.12g.

Frente a estas publicações observa-se a importância e a necessidade de materiais ou metodologias que permitam as pessoas com DV realizarem medidas de massa e também o investimento no desenvolvimento de tecnologias assistivas, tal como o aplicativo “*Leitor Acessível*”, produto deste trabalho. Vale ressaltar que o aplicativo poderá ser habilitado para o uso de alunos com ou sem deficiência visual; isto é, qualquer um poderá ser capaz de utilizá-lo e compreender as ações executadas.

2. METODOLOGIA

2.1. ESCOLHA DA ABORDAGEM A SER IMPLEMENTADA

A fim de auxiliar estudantes com deficiência visual a realizarem medidas de massa em aulas práticas de Química, foi escolhida a abordagem via desenvolvimento de software. Para tanto, fora desenvolvido um aplicativo capaz de realizar reconhecimento de caracteres em busca da identificação de números emitidos em uma balança analítica, assim como capaz de fazer operações matemáticas através da implementação de reconhecimento de voz.

O uso da plataforma Android escolhida justifica-se na sua popularidade, uma vez que este é o sistema operacional móvel mais utilizado de acordo com um relatório de 2017 da Google Play, que fechou tal ano ultrapassando a marca de 2 bilhões de usuários ativos (SÉRVIO, 2017). De acordo com dados do relatório da IDC (*International Data Corporation*) de 2017, o Android lidera o mercado mobile com 85% dos *smartphones* em mais de 190 países ao redor do mundo. E, segundo relatórios da Google, a cada dia mais de um milhão de novos usuários chegam ao Android para consumo de jogos e aplicativos. Além do mais, outro aspecto relativo ao Android é que celulares não são os únicos a serem equipados com tal plataforma, podendo ser utilizado também por outros dispositivos como Tablets, consoles móveis, TVs, computadores, entre outros (Google, 2018; FLORENZANO, 2015).

Para o desenvolvimento de aplicativos nesta plataforma, é necessário utilizarmos o *Software Development Kit* (SDK), que é um pacote de ferramentas para o desenvolvimento de aplicações mobile, com ferramentas utilitárias e uma API completa para a linguagem Java, assim como uma IDE (*Integrated Development Environment*), que auxilia na implementação, sendo geralmente utilizada com a SDK para criar o ambiente de desenvolvimento (GANDHEWAR, 2010; LECHETA, 2014).

Os principais componentes do *framework* Android são: *Activities*, *Services*, *Intents* e *Broadcast receivers*. O *Activity* representa a tela na qual o usuário interage com o aplicativo; já o *Service* é responsável por rodar tarefas em *background*, não possuindo componentes de interface; o componente *Intent* é responsável por iniciar os demais, isto é, para criar ou chamar uma *Activity* ou *Service*, utiliza-se *Intents*; e, por fim, o *Broadcast receiver* responde a eventos do sistema (PEREIRA, 2009).

Quando se propõe planejar e desenvolver um aplicativo busca-se algumas características básicas, dentre as quais, destaca-se o uso simples, que o mesmo seja funcional, de fácil navegação e alta performance (WASSERMAN, 2010). Tratando-se de desenvolvimento de aplicativos voltados a pessoas com necessidades especiais, em especial a deficiência visual, a característica principal que deve estar ter mais ênfase é a simplicidade, uma vez que, no caso com maior dificuldade de interação com o usuário - quando o usuário possui cegueira total -, o aplicativo deverá garantir que este também consiga obter acesso a todos os recursos do aplicativo. Portanto, devido aos motivos aqui listados, adotou-se a solução baseada em software, em que o aplicativo elaborado foi aqui chamado de “Leitor Acessível”.

2.2. DEFINIÇÃO DO APLICATIVO ANDROID QUE DARÁ SUPORTE À EXECUÇÃO DOS EXPERIMENTOS POR PARTE DOS DISCENTES

Dentro da abordagem via *software*, o conjunto de dispositivos eletrônicos usados para processamento dos dados obtidos na balança analítica são compostos por: um Tablet Android 5.1.1, que é o dispositivo responsável por suportar e executar o aplicativo; e o próprio aplicativo Android programado para Orientação a Objetos em linguagem Java.

Na busca por soluções de *software* similares à proposta aqui desenvolvida, vale ressaltar que na busca da literatura encontrou-se um trabalho sobre a criação de um aplicativo Android de identificação de soluções químicas para deficientes visuais, que através de métodos de processamento de imagens em dispositivos móveis, reconhece a cor de soluções químicas usando a câmera do dispositivo (SILVA, 2017).

Quanto à especificação dos requisitos funcionais e não-funcionais do sistema aqui desenvolvido, podemos citar os seguintes requisitos funcionais: método para interagir com o usuário através da vocalização de orientações a serem tomadas pelo mesmo; elaboração de método de reconhecimento de comandos de voz do usuário em português brasileiro; captura e processamento de imagens em tempo real; reconhecimento de textos e caracteres presentes nas imagens; armazenamento dos números emitidos na balança analítica; cálculo da média dos números emitidos na balança analítica; cálculo do desvio médio; vocalização do resultado obtido.

Dentre alguns dos requisitos não-funcionais presentes no aplicativo, temos: o aplicativo deve ser compatível com a versão 5.1.1 do dispositivo Android; o tempo de transição automática da tela inicial para a tela de comando deve ser de 5 segundos; diminuição da taxa de velocidade de vocalização enquanto a balança analítica ainda não estabilizou em 0.5 vezes; o tempo de leitura das imagens deve ser menos de 0,5 segundo; a vocalização dos textos e números reconhecidos também deve ser feita em tempo real, não ultrapassando 1 segundo de *delay*.

2.3. IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA PROPOSTO

No desenvolvimento do aplicativo, foram realizadas as seguintes tarefas: criação de um aplicativo na IDE *Android Studio*; elaboração de uma tela principal como guia para o usuário, utilizando os recursos da API *Text-To-Speech* para tanto; elaboração de um tutorial próprio para o "*Leitor Acessível*", a fim de que o usuário tenha conhecimento de todas as funcionalidades disponíveis no aplicativo; elaboração de uma *Activity* responsável unicamente pelo reconhecimento de caracteres usando OCR com a API *Mobile Vision Text*, da Google, para Android; implementação do *Text-To-Speech* para vocalização dos resultados obtidos e de textos como um todo; implementação da API *RecognizerIntent* para reconhecimento de comandos de voz em português brasileiro emitidos pelo usuário; realização de cálculos de média e desvio dos números obtidos na balança analítica; informar o usuário a massa obtida na balança analítica com sua margem de erro.

3. RESULTADOS

3.1. CRIANDO O APLICATIVO ANDROID

O aplicativo aqui desenvolvido deve ser capaz de realizar reconhecimento de textos, que é um processo que detecta blocos de textos latinos em imagens em tempo real no dispositivo, assim como reconhecimento de voz para produção de comandos do usuário. Para tanto, utiliza-se a Interface de Programação de Aplicativos (API, em inglês) do Google Mobile Vision para Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR, em inglês) e a *RecognizerIntent*, que suporta o reconhecimento de voz através de uma inicialização de *Intent*.

Para o propósito do aplicativo aqui desenvolvido, a interface de usuário deverá objetivar a simplicidade. Ou seja, é desejável que haja poucos elementos de interação com usuário, e que estes sejam de fácil acesso. No caso da tela principal - isto é, a primeira tela com que o usuário irá interagir antes de utilizar os recursos de reconhecimento de caracteres -, foram implementados apenas dois recursos visuais: o nome do aplicativo (*Leitor Acessível*) em tamanho 35sp e negrito, o que facilitará o uso para alunos que possuem deficiência visual moderada, e também serve para indicar aos outros estudantes presentes o que o usuário está prestes a fazer; um botão com largura máxima e 512dp de altura, para ampliar a área de toque do usuário e permitir com que este tenha grandes possibilidades de não errar a área de toque.

3.2. INTERAÇÃO COM O USUÁRIO

Na primeira tela de interação com o usuário, este pode optar por uma, de duas escolhas disponíveis: escutar o tutorial do aplicativo a fim de descobrir todas as funcionalidades oferecidas; ou aguardar 5 segundos para ser redirecionado para a tela de comandos.

Para ter acesso ao tutorial, é necessário apenas que o usuário clique na tela uma única vez e será redirecionado para o tutorial, o qual usa a mesma biblioteca *Text-To-Speech* para explicar as funcionalidades do "*Leitor Acessível*" ao usuário.

3.3. IDENTIFICAÇÃO DE COMANDOS DE VOZ DO USUÁRIO

Para fazer a identificação dos comandos de voz do usuário, é utilizada a API *RecognizerIntent*, que suporta o reconhecimento de voz em português brasileiro através de uma inicialização de *Intent*.

O método *ReceberComando()*, que realiza o reconhecimento de voz, é implementado tanto na tela de decisão de funcionalidade, chamada *SecondActivity*, em que o usuário opta pela leitura de caracteres ou pelo uso da calculadora; e é implementado também na *Activity* da calculadora, para o recebimento da expressão matemática que o usuário deseja que a calculadora opere.

O método *ReceberComando()* é chamado no *onStart()* de cada uma das duas *Activities* (*SecondActivity* e *CalculadoraActivity*), em que é utilizada uma *Intent* que solicita ao usuário a fala e o envia por meio de um reconhecedor de fala. Os resultados são retornados por meio do método *onActivityResult*.

A implementação dessa API transmite o áudio recebido para servidores remotos a fim de executar o reconhecimento de fala. Sua implementação pode ser vista na Figura 1.

Figura 1- Implementação do método *ReceberComando()* na *CalculadoraActivity*.

```
private void ReceberComando() {
    new Handler().postDelayed(new Runnable() {
        @Override
        public void run() {
            Intent intent = new Intent(RecognizerIntent.ACTION_RECOGNIZE_SPEECH);
            intent.putExtra(RecognizerIntent.EXTRA_LANGUAGE_MODEL, RecognizerIntent.LANGUAGE_MODEL_FREE_FORM);
            intent.putExtra(RecognizerIntent.EXTRA_LANGUAGE, value: "pt-BR");

            try {
                startActivityForResult(intent, REQ_CODE_SPEECH_INPUT);
            } catch (ActivityNotFoundException a) {
            }
        }
    }, delayMillis: 15000);
}

//Recebendo os comandos de voz
@Override
protected void onActivityResult(int requestCode, int resultCode, Intent data) {
    super.onActivityResult(requestCode, resultCode, data);
    switch (requestCode) {
        case REQ_CODE_SPEECH_INPUT: {
            if (resultCode == RESULT_OK && null != data) {
                ArrayList<String> result = data
                    .getStringArrayListExtra(RecognizerIntent.EXTRA_RESULTS);
                expressao.setText(result.get(0));
            }break;
        }
    }
    calcular();
}
```

Fonte: Próprio autor

3.4. IMPLEMENTAÇÃO DA CALCULADORA

As operações matemáticas suportadas pela calculadora são quatro: soma, subtração, multiplicação e divisão. Para realizar tais operações, é requisitado ao usuário que informe a expressão matemática desejada por comando de voz.

Em se guida, através do método *calcular()*, o comando recebido é armazenado em uma *String*, em que separa-se os elementos da *String* em um vetor de *String*, e, para cada caso de operação (soma, subtração, multiplicação e divisão), usa-se o primeiro e último elemento do vetor de *String* - pois estes são os que contêm os números informados pelo usuário - e transforma-os de *String* para o tipo *Double*. O resultado de cada operação é vocalizado para o usuário através da API *Text-To-Speech*, que é uma das maiores aplicações de *Processamento de Linguagem Natural (NPL, em inglês)* de acordo com Ahlawat e colaboradores (2013).

O método de calcular a expressão recebida do usuário pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 - Implementação do método calcular() na Calculadora Activity.

```

private void calcular() {
    String resposta = expressao.getText().toString();
    String[] separa = resposta.split( regex: "\\s+");
    Double n1 = Double.parseDouble(separa[0]);
    Double n2 = Double.parseDouble(separa[separa.length-1]);
    if (resposta.contains("+")){
        Double soma = n1 + n2;
        resultado.setText(" " + soma);
        final String sum = "O resultado da soma é: " + soma;
        fala = new TextToSpeech(getApplicationContext(), new TextToSpeech.OnInitListener() {
            @Override
            public void OnInit(int status) {
                if (status == TextToSpeech.SUCCESS) {
                    fala.setLanguage(new Locale( language: "pt", country: "br"));
                }
                fala.speak(sum, TextToSpeech.QUEUE_FLUSH, params: null);
            }
        });
    } else if (resposta.contains("-")) {
        Double subtracao = n1 - n2;
        resultado.setText(" " + subtracao);
        final String sub = "O resultado da subtração é: " + subtracao;
        fala = new TextToSpeech(getApplicationContext(), new TextToSpeech.OnInitListener() {
            @Override
            public void OnInit(int status) {
                if (status == TextToSpeech.SUCCESS) {
                    fala.setLanguage(new Locale( language: "pt", country: "br"));
                }
                fala.speak(sub, TextToSpeech.QUEUE_FLUSH, params: null);
            }
        });
    } else if (resposta.contains("x")){
        Double multi = n1 * n2;
        resultado.setText(" " + multi);
        final String mult = "O resultado da multiplicação é: " + multi;
        fala = new TextToSpeech(getApplicationContext(), new TextToSpeech.OnInitListener() {
            @Override
            public void OnInit(int status) {
                if (status == TextToSpeech.SUCCESS) {
                    fala.setLanguage(new Locale( language: "pt", country: "br"));
                }
                fala.speak(mult, TextToSpeech.QUEUE_FLUSH, params: null);
            }
        });
    } else if (resposta.contains("/")) {
        Double div = n1 / n2;
        resultado.setText(" " + div);
        final String divisao = "O resultado da divisão é: " + div;
        fala = new TextToSpeech(getApplicationContext(), new TextToSpeech.OnInitListener() {
            @Override
            public void OnInit(int status) {
                if (status == TextToSpeech.SUCCESS) {
                    fala.setLanguage(new Locale( language: "pt", country: "br"));
                }
                fala.speak(divisao, TextToSpeech.QUEUE_FLUSH, params: null);
            }
        });
    }
}

```

Fonte: Próprio autor

3.5. RECONHECIMENTO DE CARACTERES COM A API *MOBILE TEXT VISION*

Dentro do método *onCreate()*, é chamado o método responsável pela inicialização da câmera do dispositivo. Dentro deste método, aqui chamado de *startCameraSource()*, é criado um objeto da classe *TextRecognizer*, que habilita a câmera do dispositivo e define seus parâmetros, e então após fazer a verificação das permissões de acesso à câmera, chama o método de detecção de texto da API.

No método de detecção de caracteres, os itens detectados são transformados para *String* e, em seguida, alocados em um vetor do tipo *SparseArray*. Em seguida, são alocados os números reais em uma lista; isso porque, de tal forma, é possível isolar os números emitidos pela balança dos possíveis textos detectados, a fim de realizar cálculo de média e de desvio. Em seguida, o resultado, contendo o último número emitido pela balança, juntamente com sua margem de erro, é vocalizado para o usuário.

Vale ressaltar que, quando a *String* que contém os caracteres detectados contém a expressão "Please wait", que é uma expressão emitida pela balança analítica, é vocalizado para o usuário a expressão "Por favor, aguarde", com uma desaceleração da taxa de velocidade de fala.

O resultado pode ser visualizado na Figura 4 abaixo.

Figura 4 – Representação da tela (a) inicial e (b) em uso do aplicativo com reconhecimento da balança analítica disponível.



Fonte: Próprio autor

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi desenvolvido o aplicativo “Leitor Acessível” para leitura e processamento de imagens em tempo real de dados fornecidos por uma balança analítica durante experimentos de determinação de massa (gramas). Como função adicional este aplicativo realiza operações matemáticas através de comandos de voz do usuário. A contribuição deste trabalho é permitir a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas práticas de Química, mais especificamente em medidas de massa, para que estes possam ter a experiência de participar de práticas na disciplina de forma mais independente, superando suas limitações.

Em trabalhos futuros, pretende-se realizar experiências no laboratório de Química em situações reais com estudantes com deficiência visual, a fim de avaliar a eficácia do aplicativo aqui desenvolvido, bem como adicionar novos recursos após o feedback dos alunos da instituição.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Maranhão e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA): Projeto “QuiKits - Desenvolvimento de Kits para a Inclusão de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Aulas Práticas de Química” (Processo UNIVERSAL-01269/17).

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, J. G. A.; Bellosi, T. C.; Ferreira, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n. esp. 2015.
- [2] AHLAWAT, S.; DAHIYA, R. A Novel Approach of Text To Speech Conversion Under Android Environment. IJCSMS International Journal of Computer Science & Management Studies, v. 13, n.5, p. 1, 2013.
- [3] BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções, Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.
- [4] BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- [5] BRITO, Halina Loos. Desenvolvimento de Kits para a Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais em Aulas Práticas de Química. Relatório de pesquisa – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

- [6] FERNANDES, T. C.; HUSSEIN, F. R. G. S.; Domingues, R. C. P. R. Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação num enfoque multissensorial, *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 195-203, 2017.
- [7] FLORENZANO, C. Porque você deveria desenvolver aplicativos Android. Disponível em: <https://www.cbsi.net.br/2015/11/porque-voce-deveria-desenvolver-aplicativos-android.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- [8] FRANCISCO JUNIOR, W. E. Estratégias de Leitura e Educação Química: Que relações? *Química Nova na Escola*, v. 32, n. 4, p. 220-226, 2010.
- [9] GANDHEWAR, N.; SHEIKH, R. Google Android: An Emerging Software Platform For Mobile Devices, *International Journal on Computer Science and Engineering*, Special Issue, 2010.
- [10] Google APIs for Android. Common interface for every entity across the hierarchy of recognized tex. Disponível em: <https://developers.google.com/android/reference/com/google/android/gms/vision/text/Text>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- [11] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <[HTTP://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse](http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse)>. Acesso em 09.05.2019.
- [12] LECHETA, R. Google Android: Aprenda a criar aplicações para dispositivos móveis com o Android SDK. 3ª edição, São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2014.
- [13] PEREIRA, L. C. O., SILVA, M. L. Android para Desenvolvedores. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p.12.
- [14] SANTOS, S. R. B.; Daniel, L. X. L.; Silva, A. A.; Silva, P. R. A.; Medeiros, E. A. S.; Santos, L. M. Química experimental para deficientes visuais, *Latin American Journal of Science Education*, 2, 12015, 2015.
- [15] SILVA, Lucas; Ferreira, Jailson M.; Regis, Danilo. Aplicativo Android de Identificação de Soluções Químicas para Deficientes Visuais. In: XXXV Simpósio Brasileiro de Telecomunicações e Processamento de Sinais, 2017, São Pedro, 2017.
- [16] SÉRVIO, Gabriel. Sucesso absoluto: Android já ultrapassou a marca de 2 bilhões de usuários. Disponível em: <https://www.tudocelular.com/android/noticias/n93431/android-ultrapassa-2-bilhoes-usuarios.html>. Acesso em: 07 maio 2018.
- [17] SUPALO, C. A.; MALLOUK, T. E.; Amorosi, C.; Lanouette, J.; Wohlers, H. D.; Mcennis, K. Using Adaptive Tools and Techniques To Teach a Class of Students Who Are Blind or Low-Vision, *Journal of Chemical Education*, v. 86, n. 5, p. 587-591, 2009.
- [18] SUPALO, C. A.; MALLOUK, T. E.; Amorosi, C.; Rankel, L.; Wohlers, H. D.; Roth, A.; Greenberg, A. Talking tools to assist students who are blind in laboratory courses, *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, v. 12, n. 1- winter, 2007.
- [19] UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão do Exercício, p.26-27, 2018.
- [20] VAN BRAKEL, J. Chemistry as the science of the transformation of substances, *Synthese*, v. 111, n. 3, p. 253-282, 1997.
- [21] ZUCCO, C. Química para um Mundo Melhor, *Química Nova*, v. 34, n. 5, p. 733, 2011.
- [22] ZUCCO, C.; PESSINE, F. B.; ANDRADE, J. B. Diretrizes curriculares para os cursos de química, *Química Nova*, v. 22, n. 3, p. 454-461, 1999.
- [23] WASSERMAN, A. I. Software Engineering Issues for Mobile Application Development. FoSER 2010, November 7-8, 2010, Santa Fe, New Mexico, USA. ACM 978-1-4503-0427-6/10/11.

Capítulo 6

Reflexões sobre a surdocegueira à luz da perspectiva histórico-cultural

MAIO, F. S.

Ana Paula de Freitas

Resumo: O presente estudo foi motivado mediante a observação dos desafios enfrentados no processo de comunicação e interação social de alunos com surdocegueira. Esta deficiência caracteriza-se pela limitação parcial ou total dos sentidos da visão e da audição. Vigotski foi um estudioso que formulou importantes proposições a respeito do desenvolvimento humano e da educação da pessoa com deficiência, com enfoque nas interações sociais. O objetivo desta revisão de literatura foi analisar as contribuições de seus fundamentos para os estudos que abordam a surdocegueira no contexto da inclusão escolar. Trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado. Os procedimentos que guiaram a obtenção dos dados foram buscas em três bases: Portal de Periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Para a coleta do material elegeu-se os descritores: surdocegueira, interação social, linguagem, comunicação, perspectiva histórico cultural e Vigotski em diferentes combinações. Delimitou-se a busca por pesquisas realizadas nos últimos cinco anos e nas últimas cinco edições de reuniões da ANPEd. A revisão mostrou o valor de diversos pressupostos de Vigotski que embasam o processo educacional de pessoas com surdocegueira, com enfoque para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Os estudos destacam a relevância dos processos comunicativos na inclusão escolar dos alunos com esta deficiência.

Palavras-chave: surdocegueira, comunicação, Vigotski, perspectiva histórico-cultural.

Versão preliminar deste estudo foi publicada nos Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (CINTEDES, 2019).

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa⁴ de mestrado desenvolvida em um programa de pós-graduação em Educação, de uma universidade do Estado de São Paulo, que visa analisar os meios de comunicação e interação social da criança com surdocegueira congênita, baseando-se nos aportes vigotskianos. Este texto apresenta uma revisão de literatura sobre as contribuições de Vigotski e seus contemporâneos a respeito da surdocegueira, tendo em vista o contexto educacional.

A surdocegueira é caracterizada pela associação da surdez ou deficiência auditiva à cegueira ou deficiência visual, podendo ser classificada em adquirida, quando desenvolvida ao longo da vida, após a aquisição da linguagem e/ou da língua ou congênita. Neste caso, a pessoa nasce com a deficiência ou a desenvolve ainda na primeira infância, antes de adquirir a linguagem e/ou a língua (FALKOSKI, 2017).

Maia (2011) e Boas et. al (2014) explicam que a surdocegueira não deve ser confundida com a deficiência múltipla devido ao fato de se tratar de duas deficiências associadas. O termo é escrito sem hífen justamente para caracterizar uma deficiência única, uma condição que apresenta necessidades diferentes “daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente”, necessitando de abordagens e metodologias específicas (ALMEIDA e SOUZA, 2017).

Do ponto de vista biológico, o comprometimento ou a perda simultânea da visão e da audição impacta a forma como a pessoa se relaciona com o mundo exterior e interage socialmente, conforme aponta Matos (2012):

A visão e a audição - importantes sentidos de distância - conectam as pessoas ao mundo, dando-lhes informações relevantes para uma relação sócio afetiva e de aprendizagem significativa com o outro e com o meio. Por intermédio desses sentidos, é possível identificar informações do ambiente, mesmo que o indivíduo esteja a uma distância considerável, favorecendo o relacionamento interpessoal e com o meio (MATOS, 2012, p.89).

A limitação dessas vias, simultaneamente, gera uma privação sensorial que dificulta a percepção e a compreensão do que acontece no ambiente, a interação com o outro e a participação no contexto sociocultural. A depender da disponibilidade dos canais sensoriais ou dos resíduos visuais e/ou auditivos, diferentes formas de comunicação são possíveis. A parceria com pessoas que façam a mediação da comunicação e favoreçam o acesso às informações torna-se de suma importância.

As pessoas com surdocegueira adquirida possuem uma bagagem de conhecimentos prévios graças à comunicação simbólica. Esta é um instrumento que viabiliza o estabelecimento de relações interpessoais e a vida em sociedade. Nesse caso, a interação com o mundo exterior é mediada por signos que possibilitam o diálogo, o compartilhamento de sentidos e significados. Normalmente, os desafios enfrentados por essas pessoas são a aceitação da deficiência e o aprendizado de novas formas de comunicação (WATANABE; MAIA, 2012).

A criança com surdocegueira congênita, não sendo ainda usuária de uma língua (códigos linguísticos), apresenta formas de comunicação não convencionais, necessitando de apoio para estabelecer interações sociais e compreender o mundo. Sua participação em práticas sociais e em atividades rotineiras pode ser dificultada, o que gera desafios para sua aprendizagem em circunstâncias não usuais. Muitas vezes, essa criança se encontra em um estágio de comunicação denominada pré-simbólica, a qual ocorre por meio do choro, sorrisos, movimentos corporais, alteração de tônus muscular, expressões faciais, vocalizações, entre outras. Nesta fase, segundo Maia (2010), a criança ainda não compreende que os símbolos podem representar coisas.

Falkoski (2017, p. 51) explica que “quando a criança ainda não domina uma língua, usa diversos métodos para se comunicar com quem está a sua volta”. A autora complementa que, nessa situação, “na maioria das vezes, cabe ao interlocutor compreender e até mesmo decifrar essa possível mensagem ou aquilo que se quer comunicar”. Contudo, muitas vezes, as pessoas que fazem parte da vida da criança com surdocegueira, por não conhecerem seus modos e possibilidades de comunicação e interação, apresentam dificuldades em reconhecer e interpretar suas intenções comunicativas, ações e reações. Nessa situação, a significação conferida pelo outro na mediação social pode ser comprometida, impactando o desenvolvimento da linguagem, a apropriação cultural e a aprendizagem.

⁴ MAIO, F. S. Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Pesquisa financiada pela CAPES.

No caso da surdocegueira congênita, a linguagem representa uma questão central, constituindo-se na possibilidade de compensação desta deficiência. Segundo Moura (2014), pela linguagem a criança pode fazer parte de um contexto social, entender o outro e se fazer entendida, compreender o mundo à sua volta, estabelecer relações de causa e efeito e adquirir noção de tempo e de espaço. A linguagem, enquanto um processo interpessoal, possibilita a formação de conceitos e um mundo cheio de significados e sentidos, constituindo-se em um dos aspectos mais importantes do programa educacional da criança com surdocegueira, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem.

Vigotski, autor precursor da Perspectiva Histórico Cultural, formulou proposições a respeito do desenvolvimento humano e de alguns dos processos psicológicos nele envolvidos, como o pensamento, a linguagem, a consciência, a aprendizagem, com ênfase nas interações sociais.

O pressuposto básico dessa abordagem vai de encontro à perspectiva inatista em que as características e capacidades do ser humano (personalidade, valores, comportamento, formas de pensar) já estariam praticamente prontas ou determinadas no momento do nascimento. Para Vigotski (1995, 2007), apesar do ser humano nascer equipado com o aparato biológico, seu desenvolvimento vai além do processo de maturação dos órgãos e do determinismo de suas funções, adentrando o plano histórico-cultural.

Smolka et.al (2007), com base em Vigotski, destaca que a atividade humana ocorre diante das formas de participação e apropriação das práticas sociais. A autora explica que a produção de conhecimentos se dá graças a capacidade de comunicação dos homens, comunicação esta mediada pelos signos e pela linguagem. Comunicando-se os homens partilham experiências e se apropriam de conhecimentos que, sendo internalizados, afetam a consciência de si (suas formas de pensar, agir e sentir) e do mundo.

O processo de internalização ocorre quando as funções psíquicas superiores – atenção dirigida, memória, formação de conceitos, entre outras – que inicialmente se constituem em um processo interpessoal (nível social/entre pessoas) são transformadas num processo intrapessoal (individual/pessoal) (VIGOTSKI, 2007). Sendo assim, a relação entre pessoas, mediada pela linguagem e pelos signos, é condição para a elaboração de conhecimentos e para o desenvolvimento, diante de significações produzidas.

Diante dos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, o processo educativo assume papel de suma importância no curso da participação social, da produção de sentidos e significados das experiências vividas e do acesso à cultura, privilegiando a internalização e o exercício das funções psíquicas superiores.

Considerando o valor das ideias de Vigotski (1997) no que concerne à educação das pessoas com deficiência e o legado deixado por ele para a compreensão do desenvolvimento do potencial humano, o objetivo desta revisão de literatura foi analisar as contribuições de seus fundamentos para os estudos que abordam a surdocegueira no contexto da inclusão escolar.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos que guiaram a obtenção dos dados deste trabalho baseiam-se numa revisão de literatura sobre o tema (SEVERINO, 2007). A busca foi realizada no mês de fevereiro de 2019, utilizando-se as seguintes fontes de dados consecutivamente: Portal de Periódicos CAPES⁵, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES⁶ e Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd⁷, com vistas a analisar as contribuições vigotskianas para os estudos que abordam a surdocegueira no contexto da inclusão escolar.

Para a construção dos dados elegeram-se os descritores surdocegueira, interação social, linguagem, comunicação, perspectiva histórico-cultural e Vigotski, utilizados em diferentes combinações, tanto no Portal de Periódicos CAPES quanto no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Para a busca nos anais das reuniões científicas da ANPEd, procedeu-se a leitura na íntegra dos trabalhos que abordavam a surdocegueira para selecionar os textos condizentes com o objetivo deste estudo, uma vez que não é possível realizar a pesquisa pelo sistema de palavras-chave.

Foram incluídas no escopo deste estudo teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos (2014-2018) por estarem disponibilizadas na íntegra no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e trabalhos aprovados para apresentação nas reuniões científicas da ANPEd entre os anos de 2011 e 2017, espaço de tempo em que ocorreu as cinco últimas edições das reuniões.

⁵ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁶ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

⁷ <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Em consonância com a busca realizada no catálogo da Capes (2014-2018), optou-se por manter o mesmo critério no Portal de Periódicos CAPES, ou seja, buscar os artigos publicados em periódicos nos últimos cinco anos.

Nas buscas no Portal de Periódicos CAPES foram encontradas três publicações, sendo duas excluídas por se tratarem de publicações anteriores a 2014 e uma por tratar da surdez e não da surdocegueira. Dessa forma, nenhuma das produções encontradas neste banco de dados atenderam aos propósitos desta revisão, portanto, não foram analisadas.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foram selecionadas 16 pesquisas. Como a leitura dos resumos não era suficiente para se apreender a relação estabelecida pelos autores com os pressupostos vigotskianos, os estudos foram lidos na íntegra. Em seguida, oito produções foram excluídas por não se apoiarem ou fazerem menção à Perspectiva Histórico Cultural e à Vigotski, restando sete para análise.

Observou-se que tais pesquisas trazem à tona discussões que envolvem a educação especial e a inclusão escolar. A fim de melhor observar a contextualização da surdocegueira nesta conjuntura, decidiu-se realizar uma consulta nas últimas cinco edições da ANPED.

Nos Anais da ANPED foram constatados dois trabalhos apresentados na 34ª Edição, no ano de 2011, que abordam a surdocegueira. Ambos fazem referência aos fundamentos de Vigotski. Nas demais edições do evento, até o ano de 2017, nenhum outro trabalho abordou a temática da surdocegueira. Assim sendo, o total de nove trabalhos integram a análise da presente revisão.

3. SURDOCEGUEIRA E PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

Os achados nesta revisão revelaram o baixo número de pesquisas dedicadas à essa deficiência. No período delimitado para a busca, apenas oito estudos puderam contemplar a análise, segundo os objetivos aqui propostos. Sendo assim, parece evidente a demanda por mais pesquisas a fim das pessoas com esta deficiência serem devidamente atendidas em suas necessidades específicas e poderem desenvolver todo seu potencial.

Observou-se que as pesquisas analisadas se voltam para questões da inclusão escolar de alunos com surdocegueira, apresentando as dificuldades enfrentadas, mas também diversas possibilidades. Neste contexto, o processo comunicativo é o tema mais abordado, podendo expressar a relevância do desenvolvimento das capacidades comunicativas nos programas educacionais da pessoa com surdocegueira.

Nos Quadros de 1 a 9 a seguir, apresentamos as publicações analisadas.

Quadro 1 – Publicação 1: Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa

Autor	Fernanda Cristina Falkoski
Tipo / Universidade / Programa	Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
Ano	2017
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Educação Inclusiva; Surdocegueira; Comunicação Alternativa; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Objetivo	Compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa
Método	Construção de mapas, visitas realizadas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e observações
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Duas crianças com surdocegueira congênita (pré-simbólicas), suas professoras e famílias
Principais resultados	Os mediadores (família e professoras) tinham formas de se comunicar com as crianças, mas não havia reconhecimento disso, a importância do uso da comunicação alternativa por meio de objetos de referência e fotografias no sistema de calendários.

Quadro 2 – Publicação 2: Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira

Autor	Simara Pereira da Mata
Tipo / Universidade / Programa	Dissertação UNESP- Marília Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências
Ano	2017
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Educação Especial. Surdocegueira. Comunicação Suplementar e Alternativa
Objetivo	Identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-simbólica, aspectos da comunicação em contextos diferentes de atendimento
Método	Entrevista semi-estruturada dos profissionais tendo como base a temática da comunicação
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdos envolvidos	Profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira congênita (pré-simbólico)
Principais resultados	A comunicação aconteceu por intermédio do estabelecimento de vínculo, objetos de referência, língua de sinais com sinais isolados e adaptados, insinuações táteis. Foram utilizadas estratégias para a antecipação da comunicação bem como uma abordagem de comunicação multimodal por meio do uso dos sentidos remanescentes

Quadro 3 – Publicação 3: O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo

Autor	Daiane Leszarinski Galvão
Tipo / Universidade / Programa	Dissertação Universidade Tecnológica do Paraná Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia
Ano	2017
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Inclusão Escolar. Surdocegueira. Ensino de Matemática
Objetivo	Analisar as contribuições de atividades com materiais manipuláveis adaptados na elaboração de conceitos de geometria plana por alunos com surdocegueira.
Método	Entrevistas. Avaliação inicial. Confecção e adaptação de materiais para o ensino da geometria plana. Avaliação final.
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdos envolvidos	Pedagoga, professora de Matemática, intérprete de Libras e uma aluna com surdocegueira adquirida (simbólica)
Principais resultados	A aluna progrediu na elaboração dos conceitos de geometria plana. Estratégias de ensino com objetivos bem traçados contribuem para que os alunos, com deficiência ou não, se apropriem do conteúdo escolar, no caso da pesquisa eles elaboraram conceitos matemáticos

Quadro 4 – Publicação 4: O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015

Autor	Dalva Rosa Watanabe
Tipo / Universidade / Programa	Dissertação Universidade de São Paulo Mestrado em Educação
Ano	2017
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Educação especial, surdocegueira, estado da arte, educação de pessoas com surdocegueira, formas de comunicação
Objetivo	Fazer o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015, mapear as produções sobre a temática.
Método	Pesquisa bibliográfica documental de abordagem qualitativa e quantitativa de característica exploratória.
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdos envolvidos	Não se aplica
Principais resultados	A área que tem marcadamente produzido conhecimentos na área da surdocegueira é a da Educação, com financiamento de agências de fomento. Conceitualmente, as pesquisas expressam solidez quanto ao conceito de surdocegueira e seus enfoques quanto às formas de comunicação estão muito relacionadas à diferença entre a surdocegueira congênita e a adquirida.

Quadro 5 – Publicação 5: O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira

Autor	Carolina Guerreiro Leme
Tipo / Universidade / Programa	Dissertação Universidade Norte do Paraná - UNOPAR Programa de Pós-Graduação Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias
Ano	2015
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Educação Inclusiva. Surdocegueira. Formação Docente. Instrutor Mediador. Tecnologia Assistiva
Objetivo	Compreender o papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira no espaço de ensino regular
Método	Observações e entrevistas com professores
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Duas professoras da educação básica, duas Instrutoras Mediadoras, duas alunas com surdocegueira (uma adquirida e outra congênita, ambas apresentando comunicação simbólica)
Principais resultados	A Tecnologia Assistiva é um elemento chave para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizada com a mediação e responsabilidade adequada e não como única fonte de recurso. A Linha Braille teve impacto positivo para a aquisição de conhecimentos

Quadro 6 – Publicação 6: O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira

Autor	Wolney Gomes Almeida
Tipo / Universidade / Programa	Tese Universidade Federal da Bahia Programa de Pesquisa e Pósgraduação em Educação,
Ano	2015
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Formação profissional; Inclusão socioeducacional; Guia-intérprete; Mediação; Surdocegueira
Objetivo	Investigar a atuação do profissional Guia-intérprete, sua intervenção e práticas comunicativas
Método	Entrevista e observação direta
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Guias-intérpretes / Profissionais que atuam na mediação da comunicação simbólica
Principais resultados	Dificuldades educativo como lacunas na formação acadêmica e continuada dos profissionais (guia-intérprete e professores), escassez de recursos humanos capacitados, falta de adaptações no espaço físico-estrutural

Quadro 7 – Publicação 7: Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação

Autor	Denise Cintra Villas Boas
Tipo / Universidade / Programa	Tese PUC São Paulo Doutorado em Fonoaudiologia Londrina Programa de Mestrado em Educação
Ano	2014
Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
Palavras-chave	Transtornos da surdocegueira, comunicação, atenção, Fonoaudiologia, educação especial
Objetivo	Analisar os comportamentos de atenção e os comportamentos comunicativos entre uma professora e crianças com surdocegueira e deficiência múltipla e analisar a percepção da mesma professora sobre as estratégias de atenção e comunicação, desenvolvidas por ela, no atendimento a essas crianças.
Método	Estudo de caso composto por dois estudos distintos
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Uma professora e duas crianças: uma com surdocegueira congênita e outra com deficiência múltipla (pré simbólicas)
Principais resultados	O estudo revela a importância do parceiro de comunicação para identificar, interpretar e responder aos comportamentos da criança. As formas de comunicação devem estar de acordo com as características individuais da criança. O profissional precisa conhecer as formas de comunicação da criança.

Quadro 8 – Publicação 8: Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira

Autor	Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento
Tipo / Universidade / Programa	Trabalho apresentado na 34ª Reunião Científica da ANPEd
Ano	2011
Base de dados	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd
Palavras-chave	Não consta
Objetivo	Conhecer o perfil e a percepção de professores na função de guia-intérprete educacional sobre o atendimento educacional à pessoas com surdocegueira incluídas no ensino regular
Método	Questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas.
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Cinco professoras que exercem a função de guia-intérprete e cinco alunos com surdocegueira (dois pré-simbólicos e três simbólicos)
Principais resultados	O atendimento ao aluno com surdocegueira deve ser especializado, para tanto, é necessária a presença do profissional guia-intérprete educacional como previsto em lei. O atendimento individualizado é um dos aspectos de fundamental importância. No entanto, é crucial que o aluno esteja inserido no meio social. É fundamental a boa formação e qualificação profissional.

Quadro 9 – Publicação 9: A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola: desafios e possibilidades

Autor	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Tipo / Universidade / Programa	Trabalho apresentado na 34ª Reunião Científica da ANPEd
Ano	2011
Base de dados	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd
Palavras-chave	Não consta
Objetivo	Discutir as diferentes formas de comunicação de alunos com surdocegueira, relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica
Método	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada no sistema de ensino público e privado no nível da Educação Básica. Foram escolhidos quatro casos.
Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Profissionais da educação e quatro alunos com surdocegueira com comunicação simbólica
Principais resultados	A comunicação dos alunos com surdocegueira estudados não aconteceu de forma favorável no espaço escolar, sendo o AEE oferecido de forma fragmentada e comprometido na sua qualidade. Pensar na inclusão do aluno com surdocegueira é entender e discutir as suas formas de comunicação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os estudos analisados fundamentam-se em diversos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural quando debatem temas relacionados à surdocegueira.

Para Vigotski (1997), a pessoa com deficiência pode se desenvolver de diversas formas, por diferentes vias, desde que lhe sejam oferecidas condições de aprendizagem. Diante disso, Leme (2015) e Almeida (2015) refletem sobre o papel da escola e do trabalho pedagógico com pessoas com surdocegueira. Segundo estes autores, meios de aprendizagem adequados são fundamentais na superação das barreiras da exclusão e do isolamento social, constituindo-se em mecanismos de compensação das dificuldades e de desenvolvimento.

Galvão (2017) e Leme (2015) evidenciam que estratégias de ensino com objetivos bem traçados e intervenção pedagógica adequada contribuem para que os alunos, com deficiência ou não, se apropriem do conteúdo escolar, visto que todos têm potencial para se desenvolver e se beneficiar das práticas educacionais por meio da apropriação da cultura, podendo assim, superar as condições biológicas. Almeida (2015) apresenta a noção de educação especial e educação social, prezando por uma pedagogia geral (com princípios comuns a todos) e positiva (sem o focar no defeito).

Boas (2014) discute sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na surdocegueira. Para a autora, a escola é um local de aprendizagens e a mediação do professor é um instrumento para o processo de desenvolvimento da comunicação do aluno com surdocegueira.

Vigotski (1995, 2007) versa sobre o processo de internalização, o qual ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, ou seja, o que é social se converte em pessoal. Com base neste pressuposto, Falkoski (2017) ao discutir sobre o processo de comunicação e aprendizagem da criança com surdocegueira, destaca que a criança se apropria de conceitos por meio do processo de internalização, sendo a construção de sentidos e significados mediada pelo outro.

A formação de conceitos, que ocorre com o desenvolvimento da linguagem, foi abordada por Mata (2017). A linguagem funciona como um instrumento social que desempenha papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Com base nos fundamentos de Vigotski, a autora pontua que a linguagem é um sistema complexo de signos criado pelo ser humano que permite a comunicação e a formação de conceitos e que a inscrição do aluno com surdocegueira em um nível simbólico da linguagem, depende de interlocutores que interpretem suas intencionalidades comunicativas.

Outra autora que também se pronuncia sobre o processo de elaboração e apropriação de conceitos pelos alunos é Galvão (2017). Segundo ela, esta é uma das grandes preocupações dos professores. Com base em Vigotski, a autora expõe que a elaboração de conceitos é um processo que conta com influências internas e externas à escola, sendo a apropriação do conhecimento impactada tanto pela experiência pessoal da criança quanto pelo ambiente em que ela vive. Ao discorrer sobre a diferença e a relação entre conceitos não-científicos e conceitos científicos, ela explica que os conceitos não-científicos são os conceitos espontâneos, aqueles formados no cotidiano e que possuem um nível de abstração pouco elevado, baseados em vínculos objetivos entre os objetos. Os científicos são os conceitos não espontâneos, formados na escola. Estes possuem elevado nível de abstração e se realizam por intermédio de algum outro conceito. Os conceitos espontâneos são a base para se desenvolver e compreender os conceitos científicos e a memória é fundamental neste processo, que envolve o ato de pensar e o desenvolvimento cognitivo.

Boas (2014) e Leme (2015) apresentam a interrelação fundamental entre desenvolvimento e aprendizagem para as relações de ensino, discorrendo sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual a criança aprimora seus conhecimentos com a ajuda do outro. Leme (2015) pontua que é no espaço da ZDP que o professor deve atuar, levando em conta os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e propiciando sua participação ativa na interação com os colegas e o ambiente. É nesta direção que os conhecimentos e comportamentos se modificam e se transformam qualitativamente.

Sobre o papel do outro para o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, segundo a perspectiva histórico-cultural, Leme (2015) ressalta que é na interação com o outro que ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores. Boas (2014) é outra autora que alega a importância da mediação realizada pelos parceiros de comunicação para que as crianças com surdocegueira interajam com o mundo e desenvolvam a linguagem. Segundo ela, a criança adquire cultura dentro de um contexto sócio histórico, a partir das relações com o outro, sendo as relações sociais e a linguagem constitutivas do próprio sujeito.

Cader-Nascimento (2011), Galvão (2011), Leme (2015) e Almeida (2015) discorrem sobre o papel dos mediadores profissionais (instrutores-mediadores e guias-intérpretes) na promoção do desenvolvimento social, acessibilidade e inclusão de pessoas com surdocegueira, facilitando sua comunicação, mobilidade e participação social. Os mediadores apoiam a comunicação específica de cada pessoa com surdocegueira, favorecendo sua socialização e conexão com o meio, e agindo como parceiros no processo inclusivo.

Almeida (2015) destaca outras contribuições da perspectiva de Vigotski em seu estudo que trata da surdocegueira, entre elas, o respeito às peculiaridades do desenvolvimento de cada um. Em consonância com Vigotski, ele salienta que a deficiência não deve ser concebida como um estado anormal, patológico, de “menos valia”, mas como uma diferença que não se encontra estacionada, podendo motivar transformações. Para o autor, a criança com deficiência tem possibilidades de compensação e superação das dificuldades por meio de caminhos alternativos. Nesse sentido, Boas (2014) explica que a natureza social é fundamental para a compensação da deficiência e não a natureza biológica.

Watanabe (2017) retoma o conceito de compensação presente na obra de Vigotski (1997), quando explica que as definições internacionais de surdocegueira, comumente, fazem uso de termos como perda, falta, problema, limitação, dificuldade, mantendo um foco negativo sobre a deficiência. Indo de encontro a essa ideia, ela faz referência à Vigotski, pontuando que a deficiência pode desafiar a pessoa a buscar novas possibilidades de convivência, de visão de mundo e de aprendizagem, enfim, pode instigá-la a ampliar seus horizontes. Na sua concepção, Vigotski é um autor clássico e seus pressupostos sobre o desenvolvimento da linguagem alicerçam teoricamente os estudos da área da surdocegueira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta revisão de literatura foi analisar as contribuições dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural para os estudos que abordam a surdocegueira no contexto da inclusão escolar.

Pudemos perceber que as pesquisas analisadas voltam-se para a área da educação especial e inclusão escolar e indicam a relevância do desenvolvimento das capacidades comunicativas e da linguagem nos programas educacionais da pessoa com surdocegueira e a inquietação dos pesquisadores em relação à temática.

Os achados revelam o baixo número de pesquisas dedicadas à essa deficiência. O desenvolvimento de mais estudos no campo educacional é fundamental para gerar conhecimentos sobre como atuar da melhor forma com alunos com surdocegueira, visando o enfrentamento dos desafios observados no processo de inclusão escolar desses alunos, especialmente, com relação às possibilidades comunicativas, uma vez que é por meio da linguagem que ocorrem os processos de elaboração de conhecimento.

Notamos que as pesquisas analisadas fazem referência à obra intitulada "Fundamentos de Defectologia" (VIGOTSKI, 1997), na qual Vigotski versa sobre o desenvolvimento e a educação da pessoa com deficiência. Nela, o autor salienta que essa pessoa pode se desenvolver de diversas formas, por diferentes vias e meios, desde que lhe sejam oferecidas condições de aprendizagem. Ele disserta que o que limita o desenvolvimento da criança com deficiência não são suas peculiaridades orgânicas (a deficiência em si), mas sim os limites impostos pelo meio social, a impossibilidade de dominar a linguagem e de acessar a cultura.

Em sua obra, Vigotski (1997) valoriza o potencial que a pessoa com deficiência pode ter para a superação dos obstáculos que se apresentam no desenvolvimento. Para isso, ela necessita desenvolver uma conexão social com a vida, pois é a dinâmica social na qual está envolvida que gera condições de compensação da deficiência. Nesse processo, o outro e a linguagem são instrumentos de comunicação com o mundo (VIGOTSKI, 1997).

Os autores dos estudos apresentados, baseados em Vigotski, provocam reflexões sobre as condições de aprendizagem, o papel da escola e da intervenção pedagógica, além da importância da formação docente. Fazem referência à diversos fundamentos desenvolvidos por Vigotski como: o processo de internalização e de elaboração de conceitos, os conceitos não científicos e os científicos, a zona de desenvolvimento proximal e o papel dos signos e do outro no desenvolvimento da linguagem e na mediação das interações sociais. Os pesquisadores chamam a atenção para a construção de sentidos e significados pelo outro e para as condições de compensação das dificuldades geradas pelas limitações biológicas por meio da linguagem.

Diante de tantos estigmas, preconceitos e exclusão social e educacional das pessoas com deficiência, as ideias de Vigotski, para se pensar o trabalho educacional para alunos com surdocegueira, preservam-se contemporâneas e têm grande valor por apresentar uma base sólida orientada para as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, W. G. O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira. 2015, 187f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.
- [2] ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. Revista Sinalizar. Goiânia, v. 2, n.1, p. 67-87, jan./jun. 2017.
- [3] BOAS, D. C. V. Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação. 2014, 188f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- [4] CADER-NASCIMENTO F. A. A. Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira. Anais da 34ª Edição de Reuniões Científicas da ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.
- [5] FALKOSKI, F. C. Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa. 2017, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- [6] GALVAO, D. L. O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo. 2017, 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

- [7] GALVÃO, N. de C. S. S. A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola: desafios e possibilidades. Anais da 34ª Edição de Reuniões Científicas da ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 25.fev.2019.
- [8] LEME, C. G. O Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Londrina: Universidade Norte do Paraná, 2015.
- [9] MAIA, S. R. Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar. 2011, 240f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- [10] MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.
- [11] MATA, S. P. da. Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira. 2017, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.
- [12] MATOS, I. S. Formação continuada dos professores do AEE - Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola. 2012, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2012.
- [13] MOURA, M. C. de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Orgs.) Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Edu FSCAR, São Carlos, 2014.
- [14] PINO A. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade, Ano XXI, nº 71, julho/2000.
- [15] SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.
- [16] SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. dos S. As relações de ensino na escola. In: DATRINO, Leny Corrêa; MOGRABI, Sonia (Org.). Temas em debate - Multieducação. Rio de Janeiro: SMERJ, v. 1, 2007, p. 1-39.
- [17] A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 7ª edição, 2007.
- [18] Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas III. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1995.
- [19] Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas V. Madri, Espanha: Editorial Pedagógica, 1997.
- [20] WATANABE, D. R. O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. 2017, 270 f. Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- [21] WATANABE, D. R.; e MAIA, S. R. Formação em Guia-Intérprete. Projeto Pontes e Travessias. Promovido por AHIMSA: Associação Educacional para Múltipla Deficiência/ Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial/Centro de recursos nas áreas da surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. ABRASC: Associação Brasileira de Surdocegos. São Paulo, 2012.

Capítulo 7

Formação docente para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: Desafios aos cursos de Pedagogia

Simone Maria de Bastos Nascimento

Bernadete de Fatima Bastos Valentim

Resumo: A formação inicial, em nível superior, do professor que atuará na educação infantil, primeira etapa da educação básica, dar-se-á no curso de Pedagogia conforme determinam as diretrizes curriculares (BRASIL, 2006), embora o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 ainda permita que professores com ensino médio atuem nesta etapa. Em defesa de uma formação em nível superior, buscamos verificar como o tema é tratado nos documentos legais e diretrizes que norteiam a formação docente do professor. Refletindo junto às diretrizes do curso de Pedagogia, às diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores e as diretrizes para a educação especial como estes documentos preveem a organização deste curso com vista a promover saberes e conhecimentos aos futuros professores, que permitam o debate sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, a partir das orientações legais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2001) e literatura da área de formação de professores (GATTI, 2010), educação infantil (KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2008) e educação inclusiva (PLETSCH, 2009, MENDES, 2006, VITALINO e MANIZINI, 2010) dentre outros. A análise aponta para a necessidade de romper com a desarticulação entre educação inclusiva e educação infantil. O debate da temática que envolve as relações entre educação inclusiva e educação infantil precisa ser ampliado de modo a romper com a desarticulação. Frente a estas questões, pensar a relação entre formação do profissional docente para atuar na educação infantil no curso de pedagogia, com vistas a desenvolver uma prática inclusiva, requer ampliar o diálogo entre as partes, pois reconhecemos que a criança com NEE necessita de diferentes experiências que promovam o seu aprendizado, as quais devem favorecer o seu desenvolvimento integral, conforme determina a nossa legislação, de modo a contemplar aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica é tema de debates de longa data no Brasil e acumulam-se críticas quanto à solidez da formação ofertada nas licenciaturas para a intervenção profissional em instituições educacionais. A licenciatura em Pedagogia é responsável pela formação de professores que atuarão na educação infantil, a primeira etapa da educação básica, além de outros espaços previstos nas diretrizes do curso (BRASIL, 2006). Dada à abrangência desta formação, voltamos o olhar para as diretrizes do curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores em busca de perceber como estas se posicionam em torno da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) na educação infantil.

Consideramos importante ampliar o debate em torno destas questões, pois garantir que a criança seja atendida de acordo com as suas especificidades é um direito desde a primeira etapa da educação básica. Diante disto, entendemos que a formação inicial é um dos aspectos que envolvem a preparação do professor. No entanto é fundamental que estes identifiquem e organizem sua prática de forma a atender a todos os alunos com NEE, processo este que deve ser iniciado desde a educação infantil. O debate da temática que envolve as relações entre educação inclusiva e educação infantil precisa ser ampliado de modo a romper com a desarticulação.

Frente a estas questões, pensar a relação entre formação do profissional docente para atuar na educação infantil no curso de pedagogia, com vistas a desenvolver uma prática inclusiva, requer ampliar o diálogo entre as partes, pois reconhecemos que a criança com NEE necessita de diferentes experiências que promovam o seu aprendizado, as quais devem favorecer o seu desenvolvimento integral, conforme determina a nossa legislação, de modo a contemplar aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição de 1988 determina que o direito à educação se estenda às crianças pequenas, como prevê o artigo 208, incisos III e IV. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado e o atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade⁸.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a Educação Infantil é tratada em três de seus artigos (art. 29, 30 e 31). À Educação Especial é destinado o capítulo V, com 3 artigos, os quais afirmam que a educação especial deve perpassar todos os níveis educacionais, com o objetivo de atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Discorre ainda sobre currículo, métodos, recursos adequados aos educandos e assegura a formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado.

No que refere à preparação docente na perspectiva da educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciaturas) Resolução nº 02/2015, no artigo 3º reforçam a necessidade de preparação e ao desenvolvimento de profissionais para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015, p.3), com vistas à “valorização da diversidade” (BRASIL, 2015, p.4).

De acordo com estas considerações, fica evidente a necessidade de uma formação que prepare o professor para atuar e atender a todos os alunos sejam eles com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. É nesse nível de ensino que se estimula a pesquisa para elucidar problemáticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Desse modo como defende Pletsch (2009), a formação em nível superior deve ser uma das medidas essenciais a serem tomadas para que de fato ocorram mudanças educacionais efetivas, levando em conta a heterogeneidade socioeconômica do Brasil. Sugere que “[...] o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p.145).

⁸ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece no Artigo 4, a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos na educação básica e mantém a denominação de pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos, no artigo 30, parágrafo II.

Vitaliano e Manzini (2010) reconhecem que é fundamental que o processo de formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) possibilite aos professores “[...] identificar os mecanismos escolares que gerem a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva [...]” (p.52). Destacam ainda que,

Quando falamos de formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas, entendemos que estes devem ser preparados de modo a compreender e assumir o processo de inclusão de alunos com NEE, sobretudo, na ocasião do planejamento e execução de suas atividades didáticas, com atenção à organização da sala de aula, aos materiais didáticos, à sequência e ao ritmo de exigência de realização das atividades, de modo a contemplar as diferenças apresentadas pelos alunos presentes em sala de aula, bem como interagir com os alunos com NEE, de modo a orientar seu processo de aprendizagem e promover a socialização com os colegas da turma (Vitalino e Manzini, 2010, p.54).

Ao se referirem à formação docente obtida em cursos de licenciatura, Cruz e Glat (2014), discutem sobre as implicações para a docência com vistas à inclusão escolar de alunos com NEE, pois compreendem que a graduação inicial não pode negligenciar as demandas apresentadas pela educação básica. Destacam que:

Nesse sentido, a graduação é aqui compreendida como uma preparação profissional formal inicial que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes, e obviamente, das demandas apresentadas pela educação básica (CRUZ e GLAT, 2014, p.16).

Isso significa, na afirmativa dos autores, que é necessário o fortalecimento do percurso formativo do licenciado, resignificando a dinâmica curricular na graduação. Pontuam ser necessário ir além da inclusão de disciplinas sobre a temática da Educação Especial ou a Educação Inclusiva, mas romper com a fragmentação curricular. Como argumentam Vitaliano e Manzini (2010), a formação de professores para a inclusão dos alunos com NEE envolve considerar os elementos que constituem os cursos de licenciaturas tais como “[...] seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades envolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles, além das concepções que perpassam esses elementos” (VITALINO e MANZINI, 2010, p.100).

Diante destas questões, entendemos que a formação inicial é um dos aspectos que envolvem a preparação do professor. No entanto é fundamental que estes identifiquem e organizem sua prática de forma a atender a todos os alunos com NEE, processo este que deve ser iniciado desde a educação infantil. É também prerrogativa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que os sistemas de ensino garantam a formação para o atendimento educacional especializado e profissionais para inclusão na escola comum. (BRASIL, 2008)

Destacamos que a formação do professor deve contemplar conhecimentos específicos para atuação em sala de aula comum e no atendimento educacional especializado realizado em ambientes específicos, como a sala de recursos multifuncionais.

Quanto à formação do professor em nível superior para atuar na educação infantil, temos o curso de Pedagogia, conforme a Resolução CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Muitos foram os debates, desde a década de 1930⁹ quando o curso foi criado, em torno da delimitação de seu campo de atuação, identidade do profissional, entre outras questões. Mas é com a implantação das diretrizes que se estabelecem os princípios norteadores, a articulação entre a docência, gestão e produção de conhecimentos. Tais princípios norteadores devem estruturar a formação docente para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar (BRASIL, 2006, Art. 2º).

⁹ Para maior aprofundamento sobre este tema, consultar Pimenta (2002), Libâneo (2010), Silva (2006).

As diretrizes reafirmam no artigo 5º, inciso II e X, que o egresso do curso deverá estar apto a:

[...] II compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

[...] X demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...]. (BRASIL, 2006, p. 2) [grifos nossos].

Nesse sentido, entendemos que o curso de Pedagogia, reconhecido como formador do professor para atuar na educação infantil, necessita aprofundar o diálogo sobre o tema que envolve o atendimento da criança com NEE desde a infância e inserir conteúdos curriculares específicos sobre a área ou em disciplinas eletivas ou optativas, que garantam ao futuro profissional de alguma forma aprofundar os estudos e a fugir das generalidades e superficialidades.

Esta também é uma preocupação apontada nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009), ao analisar em torno de 71 projetos de cursos de Pedagogia. Consideram que as poucas disciplinas ofertadas em relação aos níveis e modalidades educacionais não permitem um aprofundamento, principalmente na educação infantil, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação especial.

Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidade específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras) as ementas acentuam abordagens genéricas das questões educativas, ou descritivas, também tem pouco referências às práticas associadas. (GATTI e BARRETO, 2009, p.p. 121,122) [grifos nossos]

Destacam ainda ser necessário que a formação de professores para a educação básica tenha seu ponto de partida a partir de seu campo de prática e articular os conhecimentos necessários desde seus fundamentos e com “[...] mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes” (GATTI, BARRETO, 2009, p.257). Para estas autoras acima mencionadas, frente à análise realizada nos cursos de Pedagogia, merece atenção a evidente lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil além, de concentrar o maior percentual de docentes sem formação adequada (GATTI, BARRETO, 2009).

Como comenta Kramer (2008), o docente da educação infantil ainda enfrenta constantes desafios quanto à valorização profissional, percebido como um trabalho que exige pouca qualificação e de menor valor. Para a autora, esta ideologia camufla as “[...] precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira e desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão” (KRAMER, 2008, p. 221). A lacuna amplia-se à especificidade da educação especial e inclusiva, uma vez que, os alunos que são público alvo desta modalidade na educação infantil necessitam de olhares diferenciados para o planejamento de encaminhamentos pedagógicos específicos.

Como discute Kishimoto (2002), os problemas em torno da formação dos professores para atuar na educação infantil aparecem nas contradições de cursos de Pedagogia que não respeitam as especificidades da educação infantil, segundo ela, estes cursos devem considerar o saber educativo de forma específica, fugindo de generalidades e revestido de um conglomerado de disciplinas. Nesse sentido, para dar conta de formar profissionais para todos os níveis, como determinam as diretrizes do curso, acaba por se diluir na “[...] fragmentação disciplinar e perde a solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico” (KISHIMOTO, 2002, p. 110).

Pinto e Flores (2017), ao analisar a legislação nacional e documentos orientadores elaborados e/ou apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), num período de 1988 a 2016, reconhecem que a formação inicial e a valorização profissional são aspectos responsáveis pela qualidade do trabalho pedagógico realizado na educação infantil, aliadas a outros aspectos tais como a formação específica, piso salarial, condições de trabalho, formação continuada e concurso público específico para a área da infância.

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

A Constituição Federal de 1988 (CF) reconhece o direito público subjetivo à educação para todos e como dever do Estado. Isto significa a possibilidade do cidadão exigir o seu cumprimento direta e imediatamente do Estado (CURY e FERREIRA, 2010). Direito este reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

No contexto deste ordenamento legal, a Educação Infantil é reconhecida como direito das crianças de 0 a 5 anos e tem seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96). Recentemente, como consta na Lei 12.796/2013, temos a ampliação da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

A educação especial, na perspectiva da inclusão, alcança o seu reconhecimento a partir das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). O documento retrata que a educação especial, como modalidade de educação escolar, deve estar presente em todos os níveis, inclusive na educação infantil, devendo ofertar recursos, atividades, serviços específicos e organizados que atendam as crianças com NEE.

O documento *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) solicita a capacitação de todos os licenciados para trabalhar com alunos NEE. Esta medida trouxe impactos aos cursos de licenciaturas e às universidades, as quais devem promover reformas curriculares com o objetivo de atender esta exigência legal. Neste movimento, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) instituiu a inserção da disciplina sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como obrigatória em todos os cursos destinados à formação de professores para o exercício do magistério. É importante destacar que, nas salas de educação infantil onde estiverem matriculadas crianças surdas, se faz necessária a presença de intérprete de Libras. À criança deve ser ofertado o ensino em Libras e de Libras para que seja inserida na cultura surda.

No entanto, como pontuam Cruz e Glat (2014), no que se refere à inclusão da disciplina de LIBRAS, ela atende apenas a uma demanda peculiar, o que não significa o atendimento adequado às questões da Educação Inclusiva ou da Educação Especial. Questionam como se dará o atendimento das outras NEE apresentadas pelos alunos.

É como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo. Entretanto vale ressaltar que essa é uma disciplina que atende as especificidades de apenas um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vem alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está “atendida” (CRUZ e GLAT, 2014, p. 22)

Quanto à educação das crianças com NEE, determinam que o atendimento escolar tenha seu início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade (BRASIL, 2001. art. 1º, parágrafo único). Porém, percebemos que, na realidade, muitas crianças estão fora do ensino comum por falta de sistematização de políticas públicas que façam valer os direitos apontados nas leis. Por outro lado, para aquelas que se encontram matriculadas faltam às condições de acessibilidade e oferta de serviços da educação especial.

Assim, a construção da escola inclusiva desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, desde a educação infantil, implica pensar em questões como espaços, profissionais, recursos, serviços, que permitam além do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com NEE, proporcionar a permanência e o acesso destas crianças, dada suas particularidades e especificidades.

Carneiro (2012) afirma que o movimento em torno da inclusão não é novo se pensarmos a partir dos movimentos em defesa desta proposta, mas se considerarmos o tempo de exclusão escolar de uma grande parcela da população historicamente marginalizada, este movimento pode ser considerado recente. Enfatiza que a educação inclusiva pressupõe uma reorganização do sistema educacional, de forma a garantir “[...] acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar” (CARNEIRO, 2012, p. 82).

Para Mendes (2006), embora o sucesso de programas inclusivos na educação infantil já tenha sido comprovado, as pesquisas que envolvem o tema ainda são escassas. Com o objetivo de investigar se seria possível iniciar a inclusão escolar em creches, a autora realizou um estudo de caso em uma rede municipal que continha 15 creches vinculadas no sistema público, além de 5 conveniadas, em uma cidade de médio porte. Realizou entrevistas com diretores e educadores com vistas a identificar os possíveis participantes. Na continuidade, a pesquisadora realizou sessões de observações, registros em diários de campo e filmagem. Destaca que os ambientes inclusivos se mostram mais produtivos para promover habilidade de interação social com pares, se comparado com ambientes educacionais segregados, pois afirma que,

[...] em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades educacionais especiais estarão sujeitas a práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão nos colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre as crianças (MENDES, 2006, p.11).

Diante disto, reitera que se queremos incluir as crianças pequenas com NEE desde a creche, é imprescindível proporcionar os meios para fazê-lo para que isso ocorra de modo que favoreça o desenvolvimento pleno, que envolve investimentos desde a formação dos professores, provisão de recursos e políticas públicas efetivas de formação de professores. Nesta perspectiva que Carneiro (2012), ao refletir sobre a educação inclusiva na educação infantil, alerta para a pouca preparação da escola para ser inclusiva. Isto que requer segundo a autora, alterações em toda a dinâmica escolar, as quais envolvem desde aspectos estruturais, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. É nesse sentido que a autora defende que a escola precisa ser inclusiva desde o primeiro espaço escolar a que se tem acesso, ou seja, desde a educação infantil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deparamo-nos com um grande desafio ao lançarmos olhares para as diretrizes que norteiam a formação do professor para atuar na educação básica, para as diretrizes que orientam a formação do professor para atuar na educação infantil na primeira etapa da escolarização ofertada no curso de Pedagogia, em busca de orientações para o trabalho pedagógico com crianças com NEE na infância.

O curso de Pedagogia deve assumir novas atitudes que possibilitem a compreensão de situações mais complexas de ensino, ou seja, ensinar e aprender no contexto da diversidade, como orientam os documentos balizadores do curso.

É relevante destacar que a formação do professor inicial em nível superior influencia sua ação com as crianças, tendo desta forma relação direta com o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Nesse sentido, o profissional que atuará na educação infantil, numa perspectiva inclusiva, precisa saber como adaptar atividades e conteúdos de forma a atender a todos, como defendemos ao longo deste texto.

No que se refere ao atendimento para aqueles que têm deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a formação precisa abranger questões que contemplem conhecimentos específicos que deem conta de compreender a complexidade do desenvolvimento humano tanto em aspectos psicológicos, cognitivos, físicos e educacionais.

Os problemas enfrentados no que se referem à formação de professores para o contexto educacional brasileiros enseja enfrentamentos amplos. Organizar a prática pedagógica direcionada ao público alvo da educação especial sugere o atendimento educacional especializado na sala de aula e em salas de recursos multifuncionais, inclusive para a educação infantil. Esta luta deve visar melhorias e mudanças em toda a educação realizada no país. Compreendemos que, a oferta de serviços especializados não é apenas uma questão de direitos legais, mas humanos.

Uma infância bem atendida é a porta de entrada para um caminho favorável ao desenvolvimento pleno ao longo da vida. A efetivação da educação inclusiva, desde a educação infantil, exige mudança de concepções preconceituosas a práticas segregacionais, possibilitando ao profissional que atuará na educação infantil muito mais do que disciplinas específicas no rol da matriz curricular do curso de Pedagogia, mas assumir a educação inclusiva como uma modalidade que deve passar todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2015.
- [2] BRASIL. Decreto Nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 02 de junho de 2017.
- [3] BRASIL. Resolução CNE/CP 02 de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- [4] BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- [5] BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- [6] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- [7] BRASIL. Lei 12.796/13. Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- [8] BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.
- [9] CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Revista Práxis Educacional. Dossiê Temático: Infância e escolarização, v. 8, n. 2, p. 81-95, jan/jun. Vitória da Conquista, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/60/showToc>>. Acesso em 25 de maio de 2017.
- [10] CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Formação de Professores para Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciaturas. In: OLIVEIRA, Jàima [et.al]. Perspectivas e Contribuições da educação especial para a inclusão escolar. Curitiba: CRV, 2014.
- [11] CURY, Carlos Roberto Jamil. FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou efetivo atendimento? Revista Nuances: estudos sobre Educação, ano XXVII, v. 17, n.18, p. 124-145, jan/dez, Presidente Prudente, 2010. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741>>. Acesso 29 de ago. de 2016.
- [12] GATTI, Bernadete (coord.); BARRETO, Elba Siqueira; Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- [13] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- [14] KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.
- [15] MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: é possível começar pelas creches? GT: Educação Especial/n.15. 29ª Reunião da ANPED, 15 a 18 de outubro. Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 25 de maio de 2017.
- [16] VITALIANO, Célia R., MANZINI, Eduardo J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, Célia R.(org.) Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.
- [17] PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- [18] PINTO, Adriana F.V.; FLORES, Maria L. R. Formação Inicial e Valorização das professoras na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/04/Ebook-Para-Pensar-a-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Lutamos.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2017.
- [19] PLETSCHE, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar em Revista, n. 33, p. 143-156, Curitiba, 2009. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 de maio de 2017.

[20] SILVA, Carmen S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

[21] LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez, 2010.

Capítulo 8

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Regular

Dilma Terezinha da Silva Barreto

Maria Rosa da Luz Lopes da Conceição

Resumo: A presente temática busca analisar a relevância do processo de Inclusão dos alunos com Altas Habilidades no ensino regular, bem como verificar o desenvolvimento de suas especificidades de modo a identificar e acompanhar a ampliação de sua habilidade oportunizando sua inclusão de fato e de direito. Inclui refletir sobre a importância da aplicação de métodos eficazes, neste processo pedagógico, uma vez que as instituições de ensino tem o dever de aperfeiçoar o atendimento educacional especializado as respectivas habilidades, para melhor atender frente ao processo vigente. O desenvolvimento da presente pesquisa foi de cunho bibliográfico qualitativo, baseado em dados, livros, artigos científicos.

Palavras-Chave: Altas Habilidades. Inclusão. Estímulo. Ensino Regular.

1. INTRODUÇÃO

Ao formular uma definição para a palavra inclusão, ideologicamente nos remetemos aos princípios de defesas igualitárias a todas as pessoas, sem qualquer exclusão. Contudo, as dificuldades em legitimar tal prática requerem propostas, embasadas em condições reais de pessoas, particularmente neste trabalho, com Altas Habilidades/ Superdotação.

A conjuntura atual nos revela os vários caminhos percorridos, no sentido de incluir os alunos superdotados no sistema de ensino regular, com possibilidades de recursos estimulantes e de acordo com o grau de conhecimento exigido, desde o processo de identificação de acordo com os indicadores de altas habilidades, perpassando pela Teoria dos três anéis, proposto por Joseph Renzulli, atividades de enriquecimento, e possíveis adaptações ao Ensino Regular.

Neste contexto, verifica-se tal importância para a real intervenção e mediações dos talentos em concordância com o crescimento intelectual do indivíduo, e suas contribuições para a sociedade, relacionando os sujeitos dessa interação, família, escola regular- na sua totalidade, sociedade e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Pretende-se, com efeito, instigar a sociedade, para a efetiva inclusão, proporcionando diálogos e ações que englobem os diversos talentos nas suas áreas de formação, habilidades, com o ensejo de garantir o máximo de estímulos. Para tanto, sensibilizar a sociedade para técnicas adaptativas que satisfaçam os cidadãos.

Diante do exposto, se faz necessário compreender o que é altas habilidades; como funciona a relação entre escola e os alunos com altas habilidades; e construir uma análise acerca do trabalho pedagógico voltado ao acompanhamento desse público no ambiente escolar.

2. OS SENTIDOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os indivíduos com Altas Habilidades/ Superdotação, se diferem dos demais integrantes do grupo, demonstram habilidades demasiadamente em alguma ou várias áreas da atividade e do conhecimento humano, detém um nível elevado, estilos pessoais em realizar conceitos, constroem técnicas próprias para desenvolver seus talentos. (VIRGOLIM, 2007).

Ter uma habilidade acima da esperada ou acima da média como comumente é citado na Literatura, diz respeito não somente a destacar sobre outros indivíduos. Está relacionado às ações originais intermediadas pelas suas técnicas especiais, destreza, e o bem fazer. Notoriamente, se faz necessário o incentivo aos estímulos, a capacidade criadora proporcionada a partir de fatores externos, de convívio, comunicação, observações.

Para João Júnior (2013, p.31):

Ser superdotado nada mais é do que possuir habilidades acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, fato este, que muitas vezes leva as pessoas a acreditarem que existem poucos superdotados, colocando-os como simplesmente, alunos inteligentes.

Tendo como base o referencial teórico do relatório oficial da Comissão de Educação ao Congresso americano em 1971, o que posteriormente foi utilizado na legislação brasileira; contribuiu para que as pessoas com Superdotação tivessem incluídas não apenas nas discussões de uma visão acadêmica, amparadas nas discussões e sistemas universitários, como também possibilitasse aos notáveis educandos que apresentem elevada habilidade específica em diversos aspectos de desenvolvimento. Dentre as inteligências múltiplas, temos a capacidade intelectual geral; aptidão da observação, aptidão acadêmica específica; cujo foco é o desempenho escolar, pensamento criativo ou produtivo; ligado à imaginação e produção artística, a capacidade de liderança; diz respeito à interação produtiva com os outros, talento especial pelas artes; envolve alto desempenho das artes em geral, e a capacidade psicomotora; onde envolve a coordenação motora ampla ou grossa e a fina, as atividades corporais (VIRGOLIM, 2007).

Neste âmbito apesar da Superdotação ser um assunto mais frequente do que antes, ainda existem os enfrentamentos com relação às diferenças entre indivíduo inteligente; e indivíduo com habilidades específicas. Nesse sentido, o processo para identificar é imprescindível.

Na esfera nacional, entre os pesquisadores, o conceito mais aceito e utilizado atualmente são as habilidades superiores produzidas segundo Joseph Renzulli, a partir de três conjuntos, denominados teoria dos três anéis, são adjetivos que interagem simultaneamente: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade; contudo, é preciso oferecer as oportunidades e estimulação para o desenvolvimento do potencial.

Para Renzulli (1986), a habilidade acima da média é o principal indicador, o envolvimento com a tarefa; corresponde a área onde o indivíduo estimula a autoconfiança; a paciência concerne ao destaque e empenho na produção criativa da tarefa, e a criatividade vai designar as ações concretas, o objeto das habilidades, e embora alguns problemas de envolvimento com o convívio escolar e de socialização, o superdotado apresente dificuldades comportamentais ou psicológicas corriqueiramente ocasionadas pela incompreensão dos demais, alguns destes fatores influenciam diretamente, sejam os ambientais, de personalidade, e seguindo a linha dos três anéis que o aluno obterá resultados satisfatórios.

A atual definição no Brasil considera os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2001. Art. 5º, III) “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

Vários conceitos permeiam de forma equivocada sobre as pessoas com altas habilidades, levando à ideia de personificação do corpo, de forças ou atitudes distanciadas de um ser humano normal, em decorrência disso, muitos adjetivos são empregados como gênios, talentosos, pequeno prodígio. Sobre isso Virgolim (2007. p.27) discorre:

Em contrapartida, os termos “pessoa com altas habilidades” e “superdotado” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares. Não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que este aluno seja identificado. Essa distinção se torna importante, uma vez que a palavra “superdotado, vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, as habilidades raras inexistentes no ser humano comum”. É por esta razão que muitos pesquisadores preferem o uso de termos alternativos, como “talento” ou “altas habilidades”.

São diversas as definições sobre o tema Altas Habilidades. Contudo, a efetiva inclusão dos alunos na rede regular de ensino, com todos os recursos capazes de conduzir os educandos a zona de desenvolvimento potencial, segundo a teoria de Vygotsky, onde estão presentes os processos socioculturais, e suas contribuições sobre a formação e desenvolvimento dos processos psíquicas superiores e o conceito de zona de desenvolvimento real e proximal. As definições possuem diferentes redações, no entanto, são sinônimos, pois, os vários conceitos se fundamentam no fato de as altas habilidades serem características individuais as quais ultrapassam os níveis de inteligências ditos comuns.

2.1. A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Sobre os direitos assegurados às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação está respaldada por princípios legais que fundamentam as ações na área, da matrícula ao Ensino Regular. João Júnior (2013,p.20) ressalta “A Declaração de Salamanca” (1994) elucida subsídios os quais, propõe como princípio de inclusão com Educação para Todos, por considerar direito fundamental, onde as pessoas com necessidades educativas especiais participem desse acesso.

Esta garantia se dá na Constituição da República (1988, Art. 208 /parágrafo terceiro) “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Percebe-se neste documento, o mais importante material legislativo do país a notória previsão sobre a situação de pessoas com deficiência na escola faz saber da pertinência de seus propósitos.

Em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, regulamenta e delinea o atendimento, o que leva a deduzir certa desobrigação com relação às questões inclusivas, a saber:

Art.58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (LDB nº9394/96).

Neste contexto, corrobora o desinteresse para o avanço do processo da inclusão nos sistemas de ensino, determinando a homogeneidade dos alunos dentro de uma escola, sem levar em conta as especificações. Com efeito, permanecerão as mesmas legislações abstratas, a qual Saviani (2010, p.385) coloca:

O Sistema Nacional de Educação se reduzirá a uma mera formalidade, mantendo-se no fundamental, o quadro de hoje, com todas as contradições, os desencontros, as imprecisões e as improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional.

Por conseguinte, a resolução 04 nos apresenta no âmbito regular a obrigatoriedade aos alunos com altas habilidades e atendimento de acordo com suas especificidades. Assim discorre:

Art. 7º. Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

O ambiente escolar na vida do aluno com altas habilidades é desconfortante, no que tange os aspectos cognitivos e de sociabilidade, a maioria das vezes o aluno é ridicularizado, taxado como “sabe tudo”, o “nerd”, ou alguns termos, os quais eliminam a motivação para o espaço da escola.

Tem-se a errônea ideia de que todos os alunos são iguais, onde os conteúdos terão os mesmos acompanhamentos, conseguirão entender determinada temática de forma homogênea. As instituições de ensino, por vezes embasam-se nos conteúdos e documentos oferecidos pelas secretarias de educação como subsídios, sem realizar as devidas discussões e seleções de acordo com a realidade da comunidade e dos indivíduos pertencentes.

O contexto familiar não pode ser deixado fora do planejamento, visto que o efetivo ingresso das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação no ensino regular se dará de forma correta quando esmiuçado o convívio familiar, Fleith (2007, p.09) afirma que “neste sentido, não é possível ignorar a influência da família no desenvolvimento do indivíduo com Altas Habilidades”.

Em alguns casos a família ainda precisa passar pela fase da aceitação, visto que, o aluno com indicadores de altas habilidades, está sempre à frente nas diversas situações, provocando atenções diferenciadas principalmente pelo seu alto grau de criatividade. Fleith (2007, p.09), “analisa a situação do desconhecimento sobre o assunto, neste sentido, pais de crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação podem se sentir isolado e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter abertos aos canais de comunicação entre família e escola.”

Faz necessário ratificar as observações e relatórios, pois um diagnóstico errado pode acarretar dificuldades, principalmente no aspecto afetivo, Junior (2013, p.45) infere que “uma criança só deve ser indicada para participar de um programa para superdotados quando se sobrepuser substancialmente em todos ou em alguns dos seguintes elementos: habilidade intelectual acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.”

Na concepção do mundo atual, a exacerbação aos recursos tecnológicos, a compreensão do outro, ou do sentimento do outro é inexistente, visto as desintegrações dos indivíduos, por motivos e padrões de normalidade e consumismo acelerado, dizemos isto, para entender que um aluno no ensino regular, devidamente averiguado e diagnosticado com Altas Habilidades, deve ter atenção especial, promovendo técnicas que não diminuam os anéis das habilidades superiores. Nessa metodologia a família deve garantir o estímulo também nos espaços de interação social, sobre o assunto Dessen (2007, p.25) discorre ser “portanto, os valores culturais que priorizam a educação constituem importante fator de desenvolvimento da Superdotação.”

Segundo Cristina Aspesi (2007, p.35):

O fator que deve ser considerado como relevante para o alto desempenho dos filhos e que faz com que o ambiente familiar seja visto como “enriquecido” é o valor que a família atribui ao acesso à cultura e à educação formal dos filhos. Pais de crianças com altas habilidades não somente valorizam a educação formal, como a colocam em posição de prioridade na vida familiar, independente do nível sócio-econômico da escolaridade dos pais.

Para legitimar a relação escola e alunos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino regular, com o intuito de oferecer subsídios e educação de forma apropriada, essas parcerias têm que acontecer, para permitir que tais habilidades encontrem caminhos adaptados para se desenvolver.

2.2. O TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Para entender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a saber, permeiam o conhecimento na área e concomitantemente um olhar diferenciado sobre o mesmo, para tanto, definir medidas adequadas, e encaminhamentos pedagógicos e metodológicos escolares, os quais pontuem as individualidades do superdotado.

Neste âmbito, o trabalho pedagógico será o elemento norteador que traçará as estratégias utilizadas para o elevado potencial dos quais o aluno possui, Gama (2007, p.65) enfatiza sobre a “necessidade de se planejar atividades que atendam às habilidades do aluno, mas que, em crianças com desenvolvimento típico, costumam acompanhar as crianças.”

Para desenvolver os planejamentos, o professor deve aferir ambientes satisfatórios, para chamar a atenção e fomentar interesses. Cristina Aspesi (2007,p.35) pontua que: em “ambientes interessantes, variados e cheios de estímulos são apontados como ambientes “enriquecidos” e propícios para se encontrar crianças com Altas Habilidades/Superdotação.”

Como anteriormente foi citado, normalmente almeja-se uma turma homogênea, onde todos passam pelos mesmos processos, desconsiderando fatores de aprendizado, contextos sociais e econômicos. Gama (2007, p.63) enfatiza que, o currículo é planejado de tal forma que o mesmo conteúdo, a mesma metodologia e os mesmos materiais sejam oferecidos a todos os alunos, na expectativa de que todos produzam, em troca os mesmos produtos, os mesmos resultados.

O que se propõe é um currículo com adaptações, onde a variabilidade de atividades esteja em conformidade com o objetivo a ser alcançado com a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, para definir um ensino regular com efetiva igualdade na aprendizagem.

Gama (2007, p.63) coloca:

Porém, sabe-se também que é possível planejar, dentro de uma mesma sala de aula, adaptações curriculares que atenderão tanto as crianças mais rápidas quanto aquelas que aprendem mais lentamente. É possível oferecer uma suplementação curricular para aqueles que já sabem o conteúdo que os outros devem aprender, ou que aprendem mais rápido do que seus pares em idade, da mesma forma que é possível fazer adaptações curriculares para aqueles que não te condições de cumprir todo o conteúdo no tempo determinado para seus pares. (GRIFO NOSSO).

Nos trechos em negrito, os quais se referem às alterações e adaptações dos conteúdos, se faz com o propósito de confirmar o desafio de trabalhar conteúdos que estejam de acordo com os níveis de aprendizado dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, configura-se na máxima perspectiva de formação do indivíduo, com estímulos e resultados assertivos.

Neste processo pedagógico a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, implantou segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em 2005 os núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação, neste sentido, estabelecem critérios de identificação e de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação.

Para tanto, são realizados questionários de sondagens para pais, colegas, professores, e outros sujeitos sociais relevantes, diante dos resultados, são encaminhados para o serviço social e psicológico.

Fleith (1996, p.07), cita que para Renzulli (1986), o propósito da educação dos indivíduos superdotados e talentosos é necessário atribuir aos jovens oportunidades de auto realização. Ele nos apresenta um modelo de enriquecimento escolar, as quais possam ser implantadas na sala de aula regular envolvendo estudos independentes.

Dentre os modelos de enriquecimento, estão às atividades do tipo I, constituem as ações exploratórias, expondo os alunos a novos campos de conhecimento, novas ideias. Com base nesse pressuposto João Júnior (2013, p.46) exemplifica os passeios, e atividades de interações sociais e culturais. Posterior a esta temos a do Tipo II como atividades de treinamento, caracteriza-se por diferentes tarefas que envolvem processos de desenvolvimento pessoal, social, estímulo de habilidades. As atividades em sequência são as do tipo III, tem cunho investigativo, experimental, com ações de pesquisa e busca de soluções para as várias indagações dos alunos. Fleith (1996, p. 09) contribui como exemplos de atividades do tipo III, a elaboração de um jogo de guerra simulada, um livro, uma home Page na internet, pois, nestas atividades os estudantes trabalham com recursos de nível avançado.

As atividades do tipo IV, segundo João Júnior (2013, p.47) envolvem a exposição, divulgação ou publicação do trabalho dos alunos, favorecendo um caráter de alto grau de satisfação.

Fleith (1996, p.11), nos apresenta algumas práticas educacionais envolvendo diferenciação e modificação do currículo, de acordo com os estudos de Renzulli, assim apresentados: aplicação de inventários, questionários, sobre diferentes estilos de aprendizagem análise e modificação do currículo; atividades com diferentes produtos finais; valorização dos conhecimentos prévios; participação da comunidade e especialistas; estímulos aos alunos; envolvimento dos pais e organização de grupos de estudo.

Algumas mudanças se tornam necessárias para a efetiva organização e implantação de alunos com talentos acima da média no sistema regular de ensino, no intuito de educar as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação para conviver e desenvolver não somente seus talentos, em consenso com suas características interpessoais.

3. CONCLUSÃO

Avanços notórios vêm sendo desenvolvidos no que tange o processo de inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação no ensino regular, pois, apesar de se ter a conquista nos aspectos que normatizam essa inserção, ainda não convenceu com relação à legitimação de fato, tendo em vista as ações e recursos escassos para os estímulos necessários aos talentosos de nossa sociedade.

As inferências de Joseph Renzulli nos permitiram entender o que são as pessoas superdotadas, retirando rótulos quase sempre estigmatizados dos indivíduos mais criativos, no entanto, discussões e análises sobre o tema devem ser instigadas cotidianamente, para desenvolver futuramente projetos desafiadores, os quais permitam a superação dos educadores a respeito de paradigmas ultrapassados, de aulas prontas e acabadas, sem que se proporcione aos alunos possibilidades de interações.

A escola, aliada à família e comunidade traçam nesse ensejo um relevante elo, os quais em constantes planejamentos, seleções de conteúdos, e adaptações assertivas irão contribuir para o alto grau de satisfação inclusiva de fato, e diante do que foi exposto neste ensaio, percebeu-se que é possível realizar essas intervenções e obter resultados satisfatórios.

Portanto, novas propostas podem ser elucidadas para confirmar o papel do superdotado, pessoas extremamente importantes no âmbito social que contribuem de forma criativa e desafiadora, se lhes forem dadas as ferramentas e suportes adequados.

REFERÊNCIAS

- [1] ASPESI, Cristina de Campos. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação-Brasília: MEC/SEE, 2007.
- [2] BRASIL, Lei nº9394/96, Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil-Brasília, DF, 1996, SEF/MEC.
- [3] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas constitucionais nº 1/92 a 73/2013 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.

- [4] DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas para alunos com altas habilidades/superdotação: volume2: atividades de estimulação - Brasília: MEC/SEE, 2007.
- [5] GAMA, Maria Clara Sodré S. Parceria entre família e escola. Cap.4. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas para alunos com altas habilidades/superdotação: volume3: o aluno e a família -Brasília: MEC/SEE, 2007.
- [6] Decreto nº 6.571, Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.
- [7] Decreto nº 7.611, Educação Especial e atendimento especializado. República Federativa do Brasil, DF, 2011.
- [8] FLEITH, Denise de Souza (org.) A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: orientação a professores/organização: Denise de Souza Fleith.-Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- [9] FLEITH, Denise de Souza. Reconhecendo e encaminhando o aluno superdotado: o modelo de enriquecimento escolar proposto por Joseph Renzulli. Revista Integração. Brasília, 1999.
- [10] JÚNIOR, João Bezerra da Silva. Descobrimo e desenvolvendo talentos. São Paulo: Allprint, 2013.
- [11] Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-Brasília-Janeiro de 2008.
- [12] SAVIANI, Demerval. Documento: Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. UEC/Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação-volume: 15 nº44, 2010.
- [13] VIRGOLIM, Angela M. R. Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais/Angela, M.R. Virgolim-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial-II. Título, 2007
- [14] Resolução CNE/CEB 4/2009-Diário oficial da união, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1. p.17.
- [15] Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n. 2, de 11 de setembro de 2001. Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.

Capítulo 9

Funcionamento adaptativo e problemas de comportamento em queixas escolares nos prontuários de Psicologia

Graziela Sapienza

Laís Bandeira Briski

Resumo: A temática das queixas escolares é ampla e complexa, com muitas variáveis envolvidas, em destaque, aqui, os problemas de comportamento associados e a forma como a criança ou adolescente se adapta a essas dificuldades. Esse tema também é alvo de preocupação social, uma vez que baixos desempenhos são interpretados como insucessos e fracassos. Este trabalho investigou as principais queixas apresentadas pelas escolas para o encaminhamento de alunos aos serviços municipais de avaliação psicológica. A pesquisa foi desenvolvida em um município da região metropolitana de Curitiba e foram analisados 50 prontuários de alunos encaminhados para um centro de avaliação psicológica. Para complementar os dados, foi aplicado o Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Formulário para Professores (TRF/6-18) que avalia o funcionamento adaptativo e os problemas de comportamento sob a percepção dos professores de tais alunos. As queixas foram divididas em três grupos de análise (Queixa 1- Dificuldade de Aprendizagem, Queixa 2 - Problemas de Comportamento e Queixa 3 - Dificuldade de Aprendizagem e Problemas de Comportamento), sendo que a maioria dos alunos (76%) foi encaminhado por dificuldade de aprendizagem. Os resultados demonstram que, na percepção do professor, crianças e adolescentes encaminhados por problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, quando combinados, apresentam maiores escores ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de pensamento e agressividade; caracterizando problemas comportamentais tanto a nível internalizante como externalizante. Esses resultados indicam a importância de ações para a prevenção de problemas de comportamento no contexto educacional e a necessidade da identificação mais ajustada de queixas escolares para um encaminhamento adequado de estudantes aos serviços de avaliação psicológica.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, queixas escolares, problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, avaliação psicológica.

1. INTRODUÇÃO

Problematizar e compreender aspectos das queixas escolares não é um movimento recente, desde as décadas de 1980 e 1990 isso já acontecia, evidenciado especialmente pelos trabalhos desenvolvidos por Patto (1997) e Collares e Moysés (1997). Estes autores, segundo Nakamura et al. (2008), representaram um marco na compreensão da queixa escolar por confrontarem a visão de agentes envolvidos do processo de ensino e aprendizagem. E desde então, muitos outros estudos se desenvolveram, considerando a relevância do tema e a preocupação social, uma vez que baixos desempenhos no contexto escolar ainda são interpretados como insucessos e fracassos.

A queixa escolar, segundo Schweitzer e Souza (2018) está relacionada às dificuldades no processo de escolarização, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual. E emerge de uma rede de relações entre o estudante, sua escola e sua família. Em geral, essa queixa escolar reflete aspectos considerados como fracasso escolar, que por sua vez já vai além da incapacidade do aluno de se apropriar dos conteúdos escolares ou uma dificuldade em lidar com problemas nas relações familiares, inclui aspectos do contexto biopsicossocial em que essa criança está inserida (BRAY e LEONARDO, 2011).

Considerando a queixa escolar como um fenômeno complexo de estudo, pelas diversas variáveis que abrange, é crescente a preocupação com o fato de o número de encaminhamentos pelas escolas de crianças para serviços públicos de saúde, em especial, para serviços de avaliação psicológica com queixas escolares ser cada vez maior (CABRAL e SAWAYA, 2001). Esses encaminhamentos também ocorrem, porque na maioria das vezes, a escola não dispõe de recursos completos para enfrentamentos da problemática. E até mesmo, como descrevem Scortegagna e Levandowski (2004), as próprias escolas desconhecem, as vezes, o momento e motivos pelos quais podem encaminhar uma criança para atendimento psicológico.

O que se sabe, é que, geralmente, entre as principais queixas de encaminhamento para avaliação psicológica de crianças na rede pública de saúde estão dificuldades no aprendizado escolar, problemas de desenvolvimento e problemas de comportamento (CAVALCANTE e AQUINO, 2013). A pesquisa de Gomes e Pedrero (2015) sobre as queixas escolares de encaminhamento aos serviços de Psicologia, identificou alguns dados relevantes, por exemplo, entre 52 indivíduos encaminhados, 80% eram do sexo masculino e a faixa etária predominante dos sete aos dez anos (57%), com queixas relacionadas tanto às dificuldades de aprendizagem quanto aos problemas de comportamento, sendo que 21,8 % foram encaminhados por motivos relacionados a aprendizagem e 12,5 % devido a agressividade. Gonçalves e Gualtieri (2019) encontraram dados semelhantes e afirmam que os encaminhamentos escolares para serviços de saúde e avaliações psicológicas ocorrem, muitas vezes, pela discrepância do desempenho ou comportamento considerado padrão.

Considerando os estudos já desenvolvidos sobre as queixas escolares e as variáveis que a cercam, observa-se a dificuldade dos alunos em manter um funcionamento adaptativo, de enfrentamento efetivo às exigências do cotidiano (ACHENCACH e RESCORLA, 2001), além da presença frequente de problemas de comportamentos, como a agressividade, violação de regras, isolamento e ansiedade. Tais problemas de comportamento podem ter dois tipos de influências, segundo Bolsoni-Silva e Loureiro (2011), são elas as variáveis históricas, relacionadas às características da família de origem, e as variáveis atuais, resultantes das dificuldades interpessoais, características da criança e da forma como os pais interagem com ela.

Percebe-se a relevância de que o campo científico da Psicologia concentre seus estudos sobre as queixas escolares, pois compreende-se que o psicólogo pode auxiliar na implementação e na promoção de estratégias psicoeducacionais mais reflexivas e contextualizadas, contribuindo para evitar ou reduzir encaminhamentos ou agravamento das queixas escolares (RODRIGUES, CAMPOS e FERNANDES, 2012). Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo contribuir para a compreensão da queixa escolar associada aos estudantes encaminhados pelas escolas aos serviços municipais de avaliação psicológica.

2. MÉTODO

Esta pesquisa teve aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e todos os procedimentos éticos foram seguidos. Também teve o consentimento dos coordenadores da Secretaria de Educação do município escolhido, na região metropolitana de Curitiba (PR-Brasil).

Local da Pesquisa e Participantes

O Centro de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, do referido município, foi o local para busca de dados (idade, gênero, ano escolar, queixa para encaminhamento), através dos prontuários dos alunos encaminhados para avaliação nessa instituição.

Os critérios de inclusão de encaminhamentos para este estudo foram: prontuários de alunos com idade entre 6 e 18 anos, de ambos os gêneros, residentes no município e que foram avaliados ou estavam em processo de avaliação psicológica no ano de 2014. Já os critérios de exclusão foram: prontuários de alunos avaliados nos demais anos ou que estavam na fila de espera para avaliação.

Participaram também 21 professores de ambos os gêneros, da rede municipal ou da rede estadual de educação que ministravam aulas, por pelo menos seis meses, a esses alunos, cujos prontuários foram incluídos na base de dados deste estudo. Coube aos professores que aceitaram participar do estudo, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responder ao Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Formulário para Professores (TRF/6-18).

Os dados dos prontuários serviram, inicialmente, para identificar as queixas escolares e caracterizar os estudantes. As queixas identificadas foram divididas em três grupos de análise: Queixa 1- Dificuldade de Aprendizagem, Queixa 2 - Problemas de Comportamento e Queixa 3 - Dificuldade de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. Em seguida, os resultados dos TRFs respondidos pelos professores foram comparados, de acordo com os grupos de queixas escolares, com o uso do teste estatístico ANOVA, processado com auxílio do software SPSS versão 20.0.

Instrumento

O TRF/6-18 (Achenbach, 2001) avalia o comportamento e o funcionamento adaptativo de crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, a partir da percepção e do relato dos professores. É um instrumento derivado do Child Behavior Checklist (CBCL), este respondido pelos pais, que foi desenvolvido por Achenbach e Rescorla (2001) e faz parte do *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*, um sistema reconhecido mundialmente para rastreamento de problemas de comportamento e de funcionamento social/competência social. O TRF foi traduzido do Teacher Report-Form for ages 6-18 para uso no Brasil por Silveiras, Rocha, Bordin, Teixeira e Paula (2010). É composto por duas partes, a primeira com questões sobre funcionamento adaptativo, envolvendo perguntas relacionadas a quanto a criança ou o adolescente se esforça em sala de aula, quanto conseguem aprender ou quanto são felizes nesse contexto, por exemplo. As respostas a essas questões são convertidas em 07 escalas de funcionamento, sendo elas: 1) Desempenho Acadêmico, 2) Esforço nas Tarefas, 3) Comportamento Ajustado, 5) Felicidade, 6) Aprendizagem e, por último, 7) Total de Funcionamento Social.

A segunda parte do instrumento avalia o comportamento e é composta por 113 afirmações indicativas de problemas de comportamento e o professor respondente deve optar por uma de três respostas às afirmativas do tipo likert (a afirmação é verdadeira, algumas vezes é verdadeira e não é verdadeira) a que são atribuídos escores de 0 a 2. Os resultados comportamentais são inicialmente organizados em 08 síndromes, sendo elas: sendo elas: 1) ansiedade/depressão, 2) timidez/depressão, 3) queixas somática, 4) problemas de atenção, 5) violação de regras, 6) comportamento agressivo, 7) problemas sociais e 8) problemas de pensamento. Em seguida, algumas síndromes são agrupadas em 2 escalas, a Escala de Comportamento Internalizante, formada pelas síndromes ansiedade/depressão, timidez/depressão e queixas somáticas somáticas, a Escala de Comportamento Externalizante, que inclui problemas de atenção, violação de regras e comportamento agressivo. Por último, o TRF fornece um Total de Problemas de Comportamento que inclui as síndromes internalizantes, externalizantes, além dos problemas sociais e problemas de pensamento.

Para análise dos dados, as respostas do TRF/6-18 são lançadas em software específico do sistema Aseba, o ASEBA-PC, atualmente na versão 16.0. O sistema gera T escores conforme análises que consideram o sexo e a idade do aluno e que permitem classificar o comportamento e o funcionamento adaptativo em ajustado ou dentro do esperado (não-clínico) ou desajustado (clínico) às normas do contexto escolar. Bordin et al. (2013) afirmam que o instrumento é considerado padrão ouro para a avaliação de problemas de comportamento e é um dos mais utilizados no mundo, com excelentes propriedades psicométricas.

3. RELAÇÕES ENTRE QUEIXA ESCOLAR, FUNCIONAMENTO ADAPTATIVO E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Para o objetivo deste trabalho, inicialmente, 50 prontuários foram selecionados para análise e, a partir deles, observou-se que a maior parte dos alunos encaminhados para o serviço de avaliação psicológica é entre 10 e 13 anos, conforme Figura 1.

Figura 1: Índice das idades dos participantes em anos

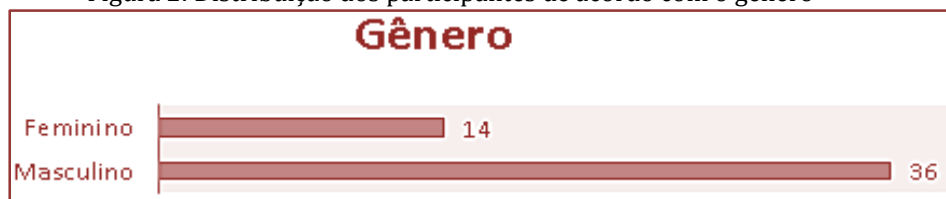


Fonte: As autoras

Outros autores encontraram dados semelhantes em relação à prevalência de idade de encaminhamento ao serviço de atendimento psicológico. Gonçalves e Gualtieri (2019), verificaram uma prevalência de 09 a 14 anos, mais frequentemente meninos. Da mesma forma, Júnior (2015) encontrou que 74 meninos e 32 meninas foram encaminhados por queixas escolares aos serviços de avaliação. Também constatou a predominância das queixas relacionadas a problemas de aprendizagem seguidos pelos de atitude, como a presente pesquisa em que, 76% (n=38) dos alunos foram encaminhados por seus professores devido ao que eles próprios denominaram como dificuldade de aprendizagem.

Os dados encontrados por Gonçalves e Gualtieri (2019) e por Júnior (2015), em relação à maioria dos encaminhamentos serem do sexo masculino, também foram verificados nesta pesquisa, conforme Figura 2.

Figura 2: Distribuição dos participantes de acordo com o gênero



Fonte: As Autoras

É possível que as meninas sejam menos indicadas para avaliação psicológica por apresentarem mais problemas de internalização, como por exemplo a timidez ou o isolamento. Já os meninos apresentam problemas de comportamentos externos, tais como a agressividade e violação de regras e estes são problemas de maiores impactos no ambiente escolar, incomodando professores e outros agentes sociais. Essa hipótese também foi discutida em outras pesquisas, como em Bolsoni-Silva et al (2013).

A Figura 3 mostra a distribuição dos prontuários das crianças e adolescentes em relação aos três grupos de queixas escolares: Queixa 1 - Dificuldade de Aprendizagem, Queixa 2 - Problemas de Comportamento e Queixa 3 - Dificuldade de Aprendizagem e Problemas de Comportamento.

Figura 3: Índice das principais queixas escolares nos prontuários de Psicologia



Fonte: As autoras

O gráfico da Figura 3 evidencia que a principal queixa para encaminhamento de alunos para avaliação psicológica é a dificuldade de aprendizagem, com total de 76% dos encaminhamentos, dado semelhante ao encontrado na pesquisa de Júnior (2015). Ficou claro, através da análise dos prontuários, que os professores costumam denominar diferentes comportamentos e atitudes em sala de aula relacionados ao processo de ensino e aprendizagem como “dificuldade de aprendizagem” (CARNIO et al, 2013). E esse foi um dos motivos da aplicação do instrumento TRF entre os professores. Esse é um excelente instrumento para especificar e levantar indicadores comportamentais e de funcionamento social do indivíduo, nesse caso, em sala de aula e no contexto escolar mais amplo.

Para isso, foi realizada uma comparação entre as principais queixas escolares nos prontuários de Psicologia, divididas nos três grupos de análise – Dificuldade de Aprendizagem, Problemas de Comportamento e Ambas as queixas - e os escores das síndromes e escalas fornecidas pelo TRF, conforme Tabelas 1 e 2. A diferença média estatisticamente significativa foi considerada através valores significativos para $p < 0,05$ e estão assinalados com (**) nas tabelas.

Tabela 1: Comparação entre os 3 Grupos de Principais Queixas e Dados de Problemas de Comportamento do TRF

Síndromes e Escalas do TRF	Tipos de Queixa	Tipos de Queixa	Diferença Média	(Significância)
Ansiedade/ Depressão	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-4,877	0,460
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-4,111	0,638
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	8,988	0,002**
Isolamento	QUEIXA 1	QUEIXA 2	2,307	0,894
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-9,222	0,245
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	6,915	0,083
Problemas Somáticos	QUEIXA 1	QUEIXA 2	4,158	0,701
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-8,333	0,322
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	4,175	0,396
Problemas Sociais	QUEIXA 1	QUEIXA 2	1,482	0,944
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-8,778	0,204
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	7,295	0,034**
Problemas de Pensamento	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-8,921	0,188
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-1,889	0,939
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	10,810	0,003**
Problemas de Atenção	QUEIXA 1	QUEIXA 2	5,544	0,408
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-8,444	0,191
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	2,901	0,524

(continuação)

Tabela 1: Comparação entre os 3 Grupos de Principais Queixas e Dados de Problemas de Comportamento do TRF

Síndromes e Escalas do TRF	Tipos de Queixa	Tipos de Queixa	Diferença Média	(Significância)
Violação de Regras	QUEIXA 1	QUEIXA 2	1,202	0,957
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-7,333	0,275
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	6,132	0,060
Agressividade	QUEIXA 1	QUEIXA 2	1,193	0,973
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-10,444	0,201
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	9,251	0,021**
Escala Internalizante	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-1,658	0,936
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-8,000	0,296
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	9,658	0,006**
Escala Externalizante	QUEIXA 1	QUEIXA 2	3,088	0,850
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-12,111	0,145
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	9,023	0,035**
Total de Problemas de Comportamento	QUEIXA 1	QUEIXA 2	1,421	0,950
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	-10,444	0,118
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	9,023	0,008**

Fonte: As autoras

Comparando os três grupos de principais queixas escolares com os escores fornecidos pelo Teacher Report Form (TRF) em relação aos problemas comportamentais, considerando síndromes e escalas, houve diferença estatisticamente significativa entre as médias das queixas 3 (dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento) e 1 (dificuldade de aprendizagem), nos itens: ansiedade (sig. 0,002), social (sig. 0,034), problemas de pensamento (sig. 0,003), agressividade (sig. 0,021), escala internalizante (sig. 0,006), escala externalizante (sig. 0,035) e total de problemas de comportamento (sig. 0,008). Dessa forma, a percepção dos professores, indicada pelo TRF, se diferenciou dos motivos de encaminhamento, indicados nos prontuários, apenas em relação a alguns aspectos comportamentos e apenas quando comparadas as queixas que envolviam problemas de comportamento junto com dificuldades de aprendizagem (queixa 3) e dificuldades de aprendizagem (queixa 1).

Verificou-se, então, que a síndrome ansiedade/depressão teve uma média do escore da queixa 3 maior do que da queixa dificuldades de aprendizagem (queixa 1) com diferença estatística, o que mostra que as crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento (queixa 3), na visão dos professores, apresentam um nível maior de ansiedade que parece influir no aprendizado escolar. Neste sentido, sabe-se que a ansiedade atua como mediador nas relações interpessoais, podendo gerar excessos ou déficits comportamentais durante as interações sociais e, conseqüentemente, interferir no rendimento durante as atividades acadêmicas (SAPIENZA, 2007).

Outra síndrome que apresentou diferença foi a de problemas sociais, da mesma forma, com escore maior para a queixa combinada. Conforme explicam Silva e Mendes, familiares, professores, colegas e vizinhos, que fazem parte do ambiente de determinada criança, podem arranjar condições que propiciam ou que mantêm comportamentos indesejáveis e inapropriados. Escores significativos nestes aspectos podem estar relacionados às fragilidades das interações do aluno.

A agressividade também apareceu com maior frequência entre os estudantes associados à ambas as queixas. E, quanto a isso, SCORTEGAGNA e LEVANDOWSKI (2004) afirmam que a agressividade é uma das queixas mais frequentes dos professores de escola pública aos psicólogos escolares, independente do desempenho no estudante em sala de aula.

A diferença estatística significativa também em relação aos problemas de pensamentos comprova maior dificuldade neste quesito em crianças com a queixa de dificuldade de aprendizagem e de problemas de comportamento combinados. Júnior (2015) obteve dado semelhante aos constatar que às crianças as quais foram atribuídas queixas de baixa autoestima, tinham dados em seus prontuários de encaminhamento associados a pensamentos equivocados ou disfuncionais.

As três escalas comportamentais (comportamento internalizante, comportamento externalizante e total de problemas de comportamento) apresentaram diferenças estatísticas, com escores mais altos para as crianças do grupo de ambas as queixas, demonstrando que os professores, ao encaminharem essas crianças, já no prontuário, devem listar uma série de problemas de comportamento em associação às dificuldades de aprendizagem.

Tabela 2: Comparação entre os 3 Grupos de Principais Queixas e Dados do Funcionamento Adaptativo do TRF

Síndromes e Escalas do TRF	(I) Tipos de Queixa	(J) Tipos de Queixa	Diferença Média (I-J)	(Significância)
Desempenho Acadêmico	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-8,167	0,162
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	7,333	0,299
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	0,833	0,949
Esforço nas Tarefas	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-9,079	0,172
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	8,556	0,277
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	0,523	0,984
Comportamento Ajustado	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-4,64	0,646
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	6,556	0,496
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	-1,915	0,822
Aprendizagem	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-10,974	0,038**
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	10,889	0,071
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	0,085	0,999
Felicidade	QUEIXA 1	QUEIXA 2	-0,456	0,992
	QUEIXA 2	QUEIXA 3	2,444	0,829
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	-1,988	0,671
Total de Funcionamento Adaptativo	QUEIXA 1	QUEIXA 3	-8,447	0,115
	QUEIXA 2	QUEIXA 2	9,000	0,136
	QUEIXA 3	QUEIXA 1	-,553	0,975

Comparando os três grupos de principais queixas escolares com os escores fornecidos pelo TRF em relação ao Funcionamento Adaptativo, houve diferença estatisticamente significativa entre as médias das queixas 3 (dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento) e 1 (dificuldade de aprendizagem) apenas no item aprendizagem (sig. 0,038). Isso mostra que, ainda que essas crianças encaminhadas apresentem problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, combinados ou isolados, os professores as percebem de forma positiva em relação à adaptação ao contexto escolar. Essas crianças e adolescentes são felizes, se esforçam na realização das atividades e obtêm um desempenho dentro do esperado em algumas disciplinas.

Entretanto, em algumas situações, esse estudante não está aprendendo, já que houve diferença estatisticamente significativa no aspecto aprendizagem, medido pelo TRF. Não foi objetivo deste trabalho, mas acredita-se que é preciso analisar mais profundamente essa questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a conhecer as principais queixas escolares para o encaminhamento de estudantes à um centro de avaliação psicológica, em município na região metropolitana de Curitiba, Paraná – Brasil e compará-las à percepção dos professores avaliada pelo Teacher Report Form, um instrumento objetivo para rastreamento de problemas de comportamento e de dificuldades no funcionamento social.

Os dados obtidos permitiram alcançar esses objetivos, demonstrando que estudantes encaminhados ao serviço de avaliação psicológica, com a queixa em prontuário de dificuldades de aprendizagem associada a problemas de comportamento, apresentam mais problemas quando avaliados de forma objetiva, pelo TRF. Esse dado é importante para compreender as “queixas” desses professores sobre seus estudantes.

Comparando os escores do TRF com os grupos de queixas percebe-se que, do ponto de vista do professor, alguns problemas comportamentais são identificados mais frequentemente, como agressividade, problemas sociais, ansiedade, problemas de pensamento; especialmente quanto o estudante apresenta também queixa de dificuldade de aprendizagem, caracterizando o grupo de queixa 3 deste trabalho.

Entretanto, é importante destacar que esse trabalho foi realizado em uma cidade específica. Esses resultados servem para compreensão dos fatos, mas não podem ser generalizados.

Acredita-se que o uso de um instrumento organizado, reconhecido mundialmente, como é o *TRF*, pode auxiliar professores e a escola como um todo no encaminhamento mais fidedigno de estudantes para os serviços de avaliação psicológica, reduzindo encaminhamentos desnecessários e auxiliando, dessa forma, para um atendimento mais rápido daqueles que realmente precisam.

REFERÊNCIAS

- [1] ACHENBACH, T.M.; Rescorla, L.A. Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. Burlington, VT: University of Vermont, 2001.
- [2] BOLSONI-SILVA, A. T. e Loureiro, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2011, vol.21, n.48, pp. 61-71. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a08v21n48.pdf>> Acesso em 13 de Novembro de 2014
- [3] BOLSONI-SILVA, A. T.; Mariano, M. L.; Loureiro, S. R. e Bonaccorsi, Caroline. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2013, vol.17, n.2, pp. 259-269. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a08.pdf>> Acesso em 13 de Novembro de 2014
- [4] Bordin, Rocha, Paula, Teixeira, Achenbach, Rescorla, & Silveiras (2013).
- [5] BRAY, C. T. e Leonardo, Nilza S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2011, vol.15, n.2, pp. 251-261. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a07.pdf>> Acesso em 13 de Novembro de 2014
- [6] CABRAL, E.; Sawaya, S.M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia* (Natal), v.6, n.2, p. 143-155, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7269.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2017.
- [7] CARNIO, M. S; Casemiro, J. R.; Ribeiro, K. B. e Soares, A. J. C. Estímulos visuais e produção escrita de escolares com e sem queixas de alterações na escrita. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2013, vol.26, n.3, pp. 516-523. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n3/v26n3a11.pdf>> Acesso em 27 de Novembro de 2014
- [8] CAVALCANTE, L. de A. e Aquino, F. de S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicol. estud.* [online]. 2013, vol.18, n.2, pp. 353-362. ISSN 1413-7372. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n2/a16v18n2.pdf>> Acesso em: 27 de Março de 2014
- [9] COLLARES, C.A.L.; Moysés, M.A.A. O profissional de saúde e o fracasso escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- [10] GOMES, C.A.V.; Pedrero, J.N.. Queixa Escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um Município do Interior Paulista. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- [11] GONCALVES, M. R.i; Gualtieri, R. C. E. Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 23, e189064, 2019 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100317&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de Junho de 2020.
- [12] JUNIOR, A. C. D. da E. Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana. *Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia*. Bahia, 2015.
- [13] NAKAMURA, M.S. et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n. 2, p. 423-429, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 dez. 2017.

- [14] PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997
- [15] RODRIGUES, M.C.; Campos, A.P.S.; Fernandes, I.A. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estudos de Psicologia (Campinas), v.29, n.2, p. 241-252, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n2/a10v29n2.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2016.
- [16] SAPIENZA, G. Competência social, práticas educativas parentais e rendimento acadêmico do adolescente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2007.
- [17] Silves, EFM; Rocha, MM, Bordin, I, Teixeira, MC e Paula, CS (2010). Versão brasileira do “Teacher Report-Form for ages 6-18”.
- [18] SCORTEGAGNA, P. e LEVANDOWSKI, D. C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Interações [online]. 2004, vol.9, n.18, pp. 127-152. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v9n18/v9n18a08.pdf>> Acesso em: 27 de Março de 2014
- [19] SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 22, n. 3, p. 565-572, Dec. 2018 . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300565&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 06 de Junho de 2020.

Capítulo 10

Pode entrar a casa é sua! O acolhimento na Educação Infantil e a relação família- escola

Fabíola da Costa Farias

Resumo: O acolhimento na educação infantil é um dos pilares para a construção de uma relação de parceria entre família e escola, além de constituir-se como elemento fundamental na rotina do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos na educação infantil. Esta pesquisa procurou analisar como esta instituição de educação infantil e a professora trabalham para o acolhimento das crianças e das famílias e como isto se reflete no trabalho pedagógico e na relação com a comunidade. Foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal em uma turma de 2º período, crianças de cinco anos, suas famílias, sua professora regente e algumas pessoas da equipe pedagógica e assistência educacional. A metodologia de análise de dados desta pesquisa é considerada uma adaptação técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, onde foram utilizadas as mensagens orais, escritas, gestos para serem analisadas através dos aportes teóricos na perspectiva sócio-interacionista de Wallon e autores atuais que falam infância, família e acolhimento, Cohn, Barbosa, Oliveira, Szymanski e Staccioli. As seguintes categorias foram organizadas para responder as questões da pesquisa: *A casa é sua: Acolhendo as famílias e criando parcerias e Um abraço, um olhar, um cheirinho no cabelo... O acolhimento das crianças nos espaços pedagógicos.* A análise demonstra que quando as crianças percebem que seus familiares se dedicam aos projetos e as atividades propostas pela escola elas se envolvem e interagem com mais qualidade, assim acolher as famílias é abraçar pedagogicamente as crianças.

Palavras-chave: acolhimento, família, escola, criança

1. INTRODUÇÃO

O acolhimento na educação infantil é um dos pilares para a construção de uma relação de parceria entre família e escola, além de constituir-se como elemento fundamental na rotina do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos na educação infantil. Analisou-se como esta instituição de educação infantil e a professora trabalham para o acolhimento das crianças e das famílias e como isto se reflete no trabalho pedagógico.

Estas questões foram à base para a observação dos sujeitos envolvidos na rotina da escola em todos os espaços em que o acolhimento as crianças e as famílias se fazem necessário. O foco foi na escuta das crianças, no registro das famílias em relação aos seus sentimentos ao deixar seus filhos na escola e na observação da rotina de uma professora que planeja para o acolhimento em seu fazer pedagógico.

A análise de dados da pesquisa foi baseada nas respostas coletadas nos questionários respondidos pela professora regente, pela orientadora educacional, por uma servidora da carreira assistência (porteira), pelas famílias das crianças, observações em sala de aula e entrevistas realizadas com quatro crianças da turma. A análise de dados desta pesquisa é considerada uma adaptação técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, onde foram utilizadas as mensagens orais, escritas, gestos para serem analisadas através dos aportes teóricos e das experiências vivenciadas.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de 2º período, crianças de cinco anos, suas famílias, sua professora regente e algumas pessoas da equipe pedagógica e assistência educacional. Em uma instituição pública de educação infantil localizada em das regiões administrativas do Distrito Federal, instituição na qual atualmente trabalho como diretora. Foi observada a relação desta escola com as famílias desde o planejamento para a matrícula dos alunos, até a primeira semana o retorno das aulas no segundo semestre de 2015.

2. CRIANÇAS, FAMÍLIAS E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de adentrarem os portões da escola, as crianças já carregam em suas malas as mais variadas experiências com o mundo e principalmente de sua relação com seu primeiro ambiente de socialização a família. Segundo a autora, “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir- seu modo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito (SZYMANSKI,2009, p.22)

Como caracóis, as crianças carregam em suas costas, uma casa cheias de histórias, sentimentos e possibilidades que precisam ser acolhidos pela escola. A escola é este espaço coletivo onde crianças interagem com adultos e outras crianças, e este espaço foi pensado para o atendimento delas. Crianças são as protagonistas da educação infantil, toda a proposta pedagógica de uma escola precisa girar em torno dos objetivos pelos quais a escola existe.

Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com os colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2012, p.41)

Entendendo a escola como uma parte de uma comunidade, com todo seu potencial social e político, o trabalho com as famílias se torna fundamental. Nesta perspectiva vários sujeitos compõem este espaço da educação infantil. Para Faria e Salles, 2012, p.43):

“Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade – para que sejam cidadãs participativas, atuantes conscientes de seus deveres e direitos – é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, da família, da comunidade, do Estado e das Instituições de Educação Infantil”.

A escola de educação infantil atual tem suas teorias baseadas na perspectiva sócio-histórica. Como afirmam as autoras:

Quando abordamos a discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento humano, e imprescindível buscar nos aportes de Wallon (1989) e de Vygotsky(1984) a legitimidade teórica necessária para respaldá-la. A partir da perspectiva sócio- histórica de desenvolvimento ambos relacionam

afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais quando discutem a psicologia humana. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49)

A equipe gestora que responde pela instituição escola, tendo a grande missão de gerir pessoas, recursos financeiros, administrativos, pedagógicos, junto com a comunidade escolar. Como afirma o currículo da educação infantil:

Gerir uma instituição de Educação Infantil pressupõe promover a participação coletiva dos profissionais da instituição, famílias, comunidade e crianças em um locus da infância. Deste modo, a gestão democrática configura-se como a chave que abre as portas para a comunidade e permite, incentiva e se enriquece com sua entrada. (BRASIL 2014, p.73)

Dentro da perspectiva walloniana, escola de educação infantil precisa ter claro seus objetivos e refletir sobre o seu papel social. “Destacando o papel do meio social no desenvolvimento infantil, concebe a escola como meio promotor do desenvolvimento, indicando direções para a organização do ambiente escolar”. (GALVÃO, 2011, p.114)

As famílias com suas diversas configurações, necessidades, e perspectivas em relação a escola, que precisam ser envolvidas neste processo e se conectarem a este espaço, como afirmam as autoras:

Assim, além das trocas de informações entre a IEI¹⁰ e famílias a respeito dos processos de cuidar e educar as crianças, é fundamental que as famílias compartilhem e discutam suas expectativas, dificuldades e críticas em relação ao trabalho, que participem da construção da proposta pedagógica e dos demais processos de decisão da iei. (FARIA; SALLES, 2012, p.44)

O professor com seu papel fundamental de mediador das aprendizagens, que precisa estar atento as questões que envolvem a infância, conhecer suas crianças e saber realmente sobre o desenvolvimento infantil e responsável pela organização do espaço sala de aula. Segundo Barbosa e Horn (2008, p.49) “O meio social é um fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo. Ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, as crianças aprendem pela própria interação e imitação.”

As crianças que precisam ser compreendidas e respeitadas dentro de sua fase de desenvolvimento. Wallon, em seus estudos pode perceber que as crianças de três a seis anos de idade, encontram-se em um estágio de desenvolvimento chamada de personalismo, como traduz a autora: “Nessa idade, a criança ainda tem grandes exigências afetivas, tem sede de solicitude e deve ser cercada de uma atmosfera de ternura: a disciplina da escola maternal não pode apresentar a frieza objetiva que assumira na escola primária. (GALVÃO, 2011, p. 120). É preciso, segundo o currículo em movimento da educação infantil considerar a escola como uma espaço único de oportunidades de experiências sociais, culturais e outras:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. (BRASIL 2014, p.25)

As equipes e as redes de apoio que atuam dentro da instituição de educação infantil, como o Serviço de Orientação educacional, de responsabilidade do orientador. O Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem com atuação da pedagoga, o Atendimento Educacional Especializado, responsável pela sala de recursos, as redes de proteção as crianças como o Conselho Tutelar. Precisam estar atuantes e interligadas dando suporte pedagógico e social as crianças. Para se garantir uma educação de qualidade:

A instituição de Educação Infantil deve ser, enfim, um lugar de encontros dialógicos... Isso posto, escola e família, exercendo funções distintas e complementares, devem ter um objetivo comum: propiciar a formação de crianças capazes, competentes e ativas para enfrentar as complexidades da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2014, p. 68)

A construção deste espaço de educação infantil tem um histórico de lutas, está em construção de suas bases, enfrenta desafios, mas tem muitas pessoas de mãos firmes empenhadas em edificá-lo com profissionalismo e sensibilidade.

¹⁰ Sigla referente a Instituição de Educação Infantil

3. ACOLHIMENTO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A escola se frustra em esperar das famílias atuais a mesma configuração e atitudes das famílias de outro século e erra ao desconsiderar as experiências vividas em casa, que servem para subsidiar a construção dos conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula. Estimular o potencial das crianças através de atividades planejadas que considerem as diferenças socioculturais é o melhor caminho para o processo de desenvolvimento global de cada uma delas. Como afirmam Faria e Salles, (2012, p.44), nesse processo, é muito importante considerar e respeitar as diversas estruturas e formas de organização familiares, suas opções religiosas e sua diversidade étnica e cultural, que são elementos fundamentais na construção e enriquecimento do currículo”.

A afetividade é um fator essencial tanto no ambiente familiar quanto no escolar. E a relação harmônica entre estes dois ambientes sociais só é possível quando as famílias se sentem seguras com o trabalho desenvolvido e participante do mesmo e quando a escola busca meios de serem valorizadas, através de um projeto político pedagógico eficaz, associações efetivas de pais e mestres, conselho escolar e atividades criativas que contemplem todas as crianças. O currículo em movimento da educação infantil traz a importância da escola promover assegurar os espaços e tempos para o estreitamento de laços entre família e escola, assim:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de educação infantil, na organização da sua proposta pedagógica curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2013, p.92)

Acolher as famílias em sua diversidade e acolher as crianças em suas singularidades são atitudes fundamentais para a efetivação do trabalho da escola. As crianças são sujeitos históricos, vivendo suas infâncias dentro de diferentes configurações familiares, na escola tudo isto se mistura e se relaciona. Segundo Faria e Salles (2012, p.44) “desse modo, torna-se claro também que quanto mais forte a parceria entre a família e a instituição, mais positivo e significativo será o resultado na formação do sujeito”. Conflitos e dúvidas são inevitáveis nestas construções sociais, e o papel da escola é criar estratégias para que as famílias se apropriem deste espaço pedagógico e atue nele como parceiras. Ambas as instituições com o foco no desenvolvimento das crianças.

4. A CASA É SUA: ACOLHENDO AS FAMÍLIAS E CRIANDO PARCERIAS

4.1 DA MATRÍCULA A REUNIÃO DE PAIS

Durante a matrícula nesta escola neste ano de 2015 os responsáveis preencheram uma ficha de dados pessoais do responsável pela e dados da criança (FICHA SOME) e um termo de uso de imagem. E levaram para casa a lista de materiais escolares. A direção preocupou-se em manter na escola nestes primeiros dias professoras que esclareciam as dúvidas no preenchimento dos documentos, auxiliavam os responsáveis com dificuldades na leitura e escrita. O preenchimento da ficha SOME, por exemplo, precisa ser feito por um adulto alfabetizado, o que às vezes não é a realidade da família e precisa de um apoio da secretaria. As primeiras dúvidas em relação ao funcionamento da escola e a rotina das crianças são retiradas por quem as atende no ato da matrícula, profissionais que precisam entender o funcionamento de toda escola e capacidade para responder aos questionamentos e dúvidas iniciais.

Quadro 1. Sentimentos das famílias em relação à recepção realizada pela secretaria da escola no ato da matrícula

Pergunta	Respostas	Quantidade
Como o responsável pela matrícula foi recebido na escola?	Ótima, com carinho, acolhida	2
	Muita atenção, muito bom	5
	Bem recebida	6

As respostas das famílias demonstram a importância da recepção realizada às famílias em seu primeiro contato efetivo com a escola, a secretaria escolar acaba realmente sendo a janela da escola, onde as famílias buscam as informações administrativas e onde fica guardada toda a documentação da criança.

Profissionais qualificados para o atendimento são fundamentais, mas a estes precisam estar aliada a sensibilidade e a capacidade de ouvir, nesta perspectiva “quando procuramos compreender uma família, as relações dos seus membros entre si e com a comunidade, o que devemos observar, num primeiro momentos são as pessoas” (SZYMANSKI, 2009, p. 78).

Trazer as famílias para participarem das demandas da escola não é uma tarefa fácil. Esta escola utiliza como recurso de comunicação uma agenda, cujos bilhetes e recados são colados pela professora e assinados pelos responsáveis. As famílias desta comunidade participam ativamente de festas. Mas a presença não é tão marcante nas reuniões de pais. Algumas famílias ainda não vêem importância nestas reuniões da educação infantil, pois seus filhos não possuem notas. A escola tem a missão de envolver as famílias de tal forma, que pais e mães entendam a importância de da educação para estas crianças, dos objetivos da educação infantil.

Na primeira reunião de pais da turma pesquisada a professora se apresentou pessoal e profissionalmente. E esclareceu as famílias os objetivos da educação infantil, a missão da escola. A rotina da sala de aula. Abriu espaço para a escuta as famílias, suas dúvidas, seus medos. Estes momentos de fala das famílias é algo fundamental, para o compartilhamento de ideias e construção de estratégias de trabalho. Sendo que “escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, as diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p.119)

A pesquisa registrou a opinião das famílias em relação a como seus filhos e filhas reagiram aos primeiros dias de aula. Para responder a esta questão o responsável precisou ouvir a criança. Este movimento de dar valor a fala da criança, enquanto sujeito neste caso foi feito pela família

Quadro 2: Categoria 1- Sentimentos das crianças nos primeiros dias de aula de acordo com as famílias

RESPOSTAS	Numero de ocorrências*	%
Sentimento de bem estar Adorou Gostou muito Sentiu-se bem	10	40%
Reações ao bem-estar Alegria Felicidade Empolgação Entusiasmo	10	40%
Experiências de bem -estar Interação Amizade Brincadeiras	05	20%
Total	25	100

*O numero de ocorrências não corresponde ao numero de participantes.
Pois um mesmo participante pode oferecer mais de uma resposta.

Quando a família é bem recebida na escola, a relação construída com a instituição passa a constituir-se como algo positivo. O sentimento de bem-estar acaba gerando atitudes de respeito e gentileza entre funcionários, famílias e crianças. Nesse sentido, “os modos como **a escola e a professora** olham, escutam, relacionam-se com as crianças, produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar. E isso é **educação social**. (BARBOSA; HORN, p.90). Quando as crianças percebem que seus familiares se dedicam aos projetos e as atividades propostas pela escola elas se envolvem e interagem com mais qualidade, assim acolher as famílias é abraçar pedagogicamente as crianças.

5. UM ABRAÇO, UM OLHAR, UM CHEIRINHO NO CABELO... O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

A sala de aula lugar onde as crianças se encontram, aprendem , compartilham brinquedos, experimentam, se movimentam. Lugar de interação, comunicação. Uma sala de possibilidades. Mas este espaço físico precisa ser planejado para ser antes de tudo acolhedor. Neste sentido:

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica as atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013, P. 28)

E nesta sala há um anfitrião: o professor, alguém responsável por planejar, organizar, pensar e estar por completo neste espaço, para receber seus visitantes mais ilustres: as crianças. Nesta relação professor-aluno, a construção de um ambiente acolhedor é fundamental. Construção porque apesar do professor preparar esta sala para receber as crianças, a sala precisa ter a “cara” da turma, os desenhos, o calendário, os quadros, os cantos precisam ter a participação dos moradores para que estes se apropriem deste ambiente e o cuidem como seu, como sua casa. Barbosa e Horn, 2008, p.86 esclarecem que:

Ao professor cabe criar prioritariamente um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem.

A professora Dandara¹¹ dentro do questionário da pesquisa respondeu em relação a adaptação, planejamento e estratégias realizadas por ela para a construção de uma proposta de acolhimento.

Quadro 3. Planejamento e estratégias da professora para acolher as crianças e famílias.

Perguntas	Respostas
Você se considera uma professora acolhedora? Justifique.	Eu amo o que faço, onde estou conviver com crianças me humaniza a cada dia. Proponho-me a cada dia, compreender a lógica do aluno, adentrar o seu mundo de forma lúdica/mágica/encantada. Nos cumprimentamos com abraço, aperto de mão, tento acolher individualmente cada aluno. Alguns alunos já é habito” cheirar suas cabeças para elogiar como estão cheirosas.
Você consegue planejar momentos de escuta as crianças? Descreva-os.	Na rotina escolar todos os dias vivenciamos a “roda de conversa”, momento riquíssimo de descobertas (perguntas, conversas, como foi o final de semana? O que querem conversar? Estou aprendendo a ouvi-los no momento do parque, geralmente sento ao lado do parque e sempre alguma criança vem conversar, pedir ajuda, apelar para intervir em algum conflito entre colegas. A maioria dos alunos de outras me cumprimentam, me chamam pelo nome.
Você planeja para acolher as famílias das crianças?	No início do ano organizo a sala para acolher as crianças, monto vários cantinhos com objetos diferentes para consegui conversar com todos. Os pais e os alunos são convidados a adentrarem a sala, sentar com o filho, brincar... No decorrer do ano me organizo para entregar as crianças diariamente na porta da sala e estou sempre conversando sobre assuntos variados (saída); Nas reuniões de pais sempre organizo os ambientes, disposição das atividades, ambiente com música, contação de histórias, doces, roda de conversa.
Quais as estratégias que você utilizou para receber os alunos nos primeiros dias de aula?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organização de cantinhos diferentes com objetos variados (livros, legos, massinha, palitos) ■ Acolhida com músicas/ historias e fantoches; ■ Proposta de jogos, rodinhas (cantiga de roda) ■ Atendimento individual para o aluno que precisar; ■ Mudança de organização do espaço físico (disposição das mesas, tapete com livros, etc)

Analisando as respostas da professora verifica-se o compromisso profissional com o planejamento de espaços para o acolhimento, aliado a sensibilidade e ao entendimento de que as famílias são parte do processo de aprendizagem. A professora demonstra ter clareza em seus objetivos, agir coerentemente com seus aportes teóricos e ainda aplicar métodos em que pais e crianças sejam contemplados em suas necessidades. Entendendo que, “a ligação entre o acolhimento e a experiência é, porém, possível apenas como se age com coerência, convicção e método. (STACCIOLI, 2013, P.27).

A escuta as crianças na roda de conversa demonstra a clareza que a professora tem sobre a necessidade de ouvir as crianças dentro de um ambiente pedagógico. Segundo a autora:

Dialogar com as crianças e com o adolescente não significa abdicar da autoridade: significa instaurar um pensar crítico; mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro; considerar os fundamentos éticos da educação; transmitir o conhecimento e a interpretação de mundo. (SZYMANSKI,2009, p. 35)

¹¹ Nome fictício dado a professora regente da turma pesquisada

Conversar com as crianças na roda, conversar com os pais na porta da sala, conversar com as crianças no parque, são atitudes de uma profissional que entende o diálogo como ferramenta do trabalho pedagógico.

Ao cheirar a cabeça de seus alunos para elogiar, nota-se o compromisso afetivo da professora com suas crianças, gestos simples que possibilitam uma relação de respeito entre professor e alunos. Alguns profissionais da educação infantil, infelizmente entendem a afetividade como algo que diminui sua autoridade sobre as crianças e impede a aprendizagem, muitos adotam a rigidez e se recusam a ter atitudes de cuidado pois veem o cuidar como algo dissociado do educar, Freire nos fala desta relação ao afirmar que:

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre a seriedade docente e a afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento”, me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p.141)

Ao observar durante a pesquisa a sala de aula, foi possível perceber o quanto a professora dedica-se a acolher famílias e crianças, uma turma cheia de diversidade e possibilidades. A professora realmente se propõe a entender a lógica das crianças e a compreender estas estruturas familiares em suas singularidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros dias de aula são fundamentais para a construção dos primeiros elos e parcerias entre a escola e famílias, receber com afetividade e atenção crianças e seus responsáveis é um fator determinante para a segurança dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A relação família e escola de educação infantil envolve desde os pais e suas expectativas em relação a este espaço, as dúvidas em relação ao profissional que irá cuidar, educar e interagir com seus filhos, a profissional da educação que tem que lidar com as emoções das famílias e crianças, planejar para a qualidade e sucesso destes primeiros dias que serão fundamentais para as atividades propostas para todo o ano letivo. O acolhimento gera segurança.

As famílias por muitas vezes culpadas pelo fracasso escolar das crianças e nas atuais discussões mais ausentes da vida dos seus filhos por diversos fatores. A professora, profissional ainda em busca da sua valorização profissional no Brasil e principalmente na educação infantil onde ainda vive estigma das tias e suas significações. E finalmente as crianças rodeadas de um mundo de informações, consumo e tecnologias, dentro de um espaço coletivo de construção de conhecimento sistematizado. Todos estes sujeitos interagindo com suas singularidades nesta relação tão carregada de sentimentos, valores, culturas e possibilidades.

O caráter singular do aprender nos obriga a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem ativo e reflexivo. Em sala de aula o trabalho precisa estar na perspectiva da aprendizagem baseada na curiosidade infantil, no imaginário nas possibilidades de respostas diferentes para o mesmo problema. Planejar aulas com materiais concretos, com cheiros, formas e significados. Permitir que as crianças tenham total liberdade para expressarem seus sentimentos, emoções e também responsabilidades sobre seus atos. Acolher as crianças de maneira integral, respeitando seus familiares e tornando-os parceiros é a função de uma escola preocupada com a educação e sua função social. A escola precisa valorizar este campo tão rico de relações humanas, na importância do planejamento para receber e na compreender crianças e suas famílias e a necessidade do olhar e escuta sensíveis para esta parceria fundamental para o processo contínuo de educar.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA, Maria Carmen da Silveira; HORN, Maria da graça. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- [2] BRASIL. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil, Brasília –DF,2014.
- [3] COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro, Zahar,2005.
- [4] FARIA E SALLES....
- [5] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- [6] GALVÃO,Izabel .Henri wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- [7] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008
- [8] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012
- [9] STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância; tradução (do italiano) Fernanda Ortale & ILse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.
- [10] SZYMANSKI, Heloisa. A relação família /escola: desafios e perspectivas. Brasília:Liber livro, 2009,

Capítulo 11

A política pública de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no Paraná: Alguns exemplos bem sucedidos¹²

Thais Gama da Silva

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Resumo: Este artigo apresenta a política pública de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no Estado do Paraná, cuja prioridade é a continuidade do processo de ensino aprendizagem dos estudantes que por motivo de tratamento de saúde encontram-se afastados da escola. Para tanto, consideram-se os conteúdos da escola de origem do estudante e/ou operam com conteúdos programáticos próprios à faixa etária desses estudantes. Essas modalidades de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar tem viabilizado a continuidade das aprendizagens escolares e o retorno e reintegração da criança ou jovem ao seu grupo escolar. Este atendimento se respalda num arcabouço legal que visa assegurar o direito de acesso à educação para crianças e adolescentes afastados da escola por motivos de doença. São apresentados, portanto, estudos legislativo e bibliográfico que fundamentam a prática e sustentam teoricamente as atuações propriamente ditas, demonstrando as especificidades e a diversidade nos atendimentos, suas particularidades e as dificuldades encontradas no trabalho cotidiano em hospitais e no atendimento pedagógico domiciliar dos estudantes do Município de Araucária e Curitiba, no Estado do Paraná. Apresenta-se, assim, um panorama geral das atividades das unidades conveniadas e dos atendimentos domiciliares, assim como dados estatísticos de atendimentos do ambiente hospitalar e domiciliar. Os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares acabam favorecendo a continuidade da escolarização de muitos estudantes que receberam os atendimentos, a inserção ou reinserção deles na rede de ensino, garantindo-lhes os seus direitos à educação independentemente do local desta escolarização. Demonstra-se ainda, que o trabalho tanto na educação domiciliar, quanto na hospitalar, não pode prescindir dos conteúdos escolares formais, que estruturam o currículo escolar a partir dos conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos pela humanidade para que os sujeitos/estudantes se apropriem desse saber científico, a fim de compreender o mundo em que vivem e lutar para mudá-lo, se assim o desejarem.

Palavras-chave: Política Pública. Educação Hospitalar. Educação Domiciliar.

¹² Parte deste trabalho foi apresentado na ANPED Sul em 2014 e no XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE em 2015.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo compreender as políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento pedagógico aos estudantes afastados das escolas para tratamentos de saúde tanto no atendimento hospitalar quanto no domiciliar, assim como aprofundar a discussão frente a legislação relacionadas a este assunto.

Segundo Saravia (2006, p. 28), política pública é “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”, somando-se a isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam que as políticas públicas, principalmente as políticas sociais, são imbricadas por pressões, conflitos e lutas. Desta forma, essas políticas são dinâmicas e móveis, podendo resultar de iniciativas abstratas, mas acabam se manifestando por meio de ações estrategicamente realizadas no universo dos conflitos sociais e retratam a capacidade gerencial e administrativa de implementação de decisões de governo.

Neste sentido, entendemos por Políticas Públicas o que os governos fazem, ou deixam de fazer a partir de escolhas muitas vezes marcadas por tensões, disputas, nos vários campos de organização da sociedade. Assim, elaborar políticas públicas é buscar deslocar-se de uma situação dada, presente, diagnosticada, para uma situação desejada. Desta mesma forma, elaborar políticas públicas num plano educacional é fazer política pública para o setor, é planejar e colocar em execução ações julgadas importantes para a melhoria da educação.

A Organização do Trabalho Pedagógico se faz necessária em qualquer contexto em que exista a necessidade ou intenção da ação educativa – formal, não formal, escolar, não escolar. Diante dessa realidade a inclusão social/educacional representa um dos temas mais discutidos e analisados atualmente. Os profissionais da educação, e em específico da área da inclusão, buscam explorar caminhos possíveis para que se cumpra o dever do Estado de garantir a todo cidadão brasileiro, independente de qual seja a sua etnia, nível social, idade, situação física, biológica e psicológica, o acesso à Educação Básica (SILVA & AVANZINI, p.12, 2010).

Sendo assim, a prática pedagógica-educacional diária dos atendimentos domiciliares e hospitalares nos Municípios de Araucária e de Curitiba no Estado do Paraná, têm dado prioridade à continuidade do processo de ensino aprendizagem dos estudantes que por motivo de tratamento de saúde encontram-se afastados da escola. Para tanto, consideram-se os conteúdos da escola de origem do estudante e/ou operam com conteúdos programáticos próprios à faixa etária desses. Essas modalidades de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar tem viabilizado a continuidade das aprendizagens escolares e o retorno e reintegração da criança ou jovem ao seu grupo escolar.

Esta proposta fundamenta-se em Matos e Muggiati (2001, p.39), pois segundo as autoras, a continuidade dos estudos, conjuntamente com o internamento, traz vigor às forças vitais do enfermo, como estímulo motivacional, levando-o a se tornar mais participativo e produtivo, desencadeando, algumas vezes, uma efetiva recuperação.

Os atendimentos pedagógicos nas formas hospitalar e domiciliar desenvolvidos por professores nos municípios de Araucária e Curitiba se respaldam em diversos documentos legais que visam assegurar o direito e acesso à educação para crianças e adolescentes afastados da escola para tratamentos de saúde.

2. O VIÉS TEÓRICO SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR

Mesmo com o fato dos primeiros princípios legais datarem de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dispõe sobre a garantia da não violação e o exercício pelo cidadão, de um grupo de direitos considerados básicos à vida digna, a escolarização de crianças e adolescentes afastados da escola para tratamento de saúde ainda é pouco conhecida em nosso país.

Tendo em vista o reconhecimento da criança e adolescente como sujeitos de direitos, seguem-se uma série de documentos que procuram assegurar especial atenção aos mesmos.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, aprovada pela Organização das Nações Unidas, tem como prioridade a defesa do direito à liberdade, à educação, ao brincar e ao convívio social, que dentre seus princípios destacamos o de número 5 apontado por Bellinghausen (2003, p. 28):

PRINCÍPIO 5: À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

A primeira normativa, explicitamente voltada ao atendimento das crianças e adolescentes afastados da escola por motivos de saúde, é a Lei nº 1.044/69, que estabelece o direito do aluno portador de afecções congênitas ou adquiridas à continuidade de seus estudos, principalmente se os estudantes se encontrarem em condições de aprendizagem.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, estabelece a obrigatoriedade de educação para todos, como disposto nos Artigos 205 e 214, onde a educação é declarada como um direito de todos e dever do Estado, assim como a universalização do atendimento escolar.

Também neste sentido, voltado à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, foi realizada em 1990, a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia. Deste evento resultou a elaboração de um documento sobre as necessidades básicas de aprendizagem e as metas a serem atingidas relativas à educação básica. Deste documento de diretrizes e metas, elaborado pela UNESCO, destaca-se em relação aos sujeitos que apresentam necessidades especiais (1998, p. 4):

Art. 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE [...] 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº. 8069/1990 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente como cidadão e sujeito de Direito. Neste documento estão expostas também as garantias de direitos para a criança e ao adolescente, inclusive a discussão com relação à situação especial de escolarização:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Seis anos depois, estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que em seu título II, Artigo 3º, inciso I, dispõe sobre a garantia do acesso e permanência na escola, retomando a ideia de educação para todos, igualdade de condições de cidadãos e seus direitos, já prevista na Constituição Federal de 1988. Aqui podemos levantar a questão das crianças e adolescentes, como sujeitos de direito, terem suas necessidades e interesses atendidos até mesmo quando estão com a saúde comprometida.

Segundo Fonseca (2008, p.17)

(...) o estar hospitalizado já caracteriza a criança como portadora de necessidades especiais, independente de essa necessidade ser temporária (uma doença que, se tratada, é curada) ou permanente (além da doença que acarreta a internação, é portadora de Síndrome de Down ou paralisia cerebral, por exemplo).

Tendo esta reflexão em vista, verifica-se que em 2001 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 02/01. Visando o retorno e reintegração da criança e/ou do adolescente às escolas regulares após alta da internação, esta Resolução dispõe em seu Artigo 13, da necessidade de oferta de classes hospitalares e o atendimento pedagógico em ambiente domiciliar visando a continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de estudantes matriculados na Educação Básica, ficando evidente a preocupação e respeito pela situação de adoecimento e hospitalização da criança.

Em atendimento a LDB, o Ministério da Educação (MEC) publica o documento orientador intitulado **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações, MEC, 2002**.

Neste contexto, em 2003 o Conselho Estadual de Educação do Paraná publica a Deliberação nº 02/03 que fixa normas para a Educação Especial para o Sistema de Ensino de Estado do Paraná, e em seu Artigo 14, Inciso III, as Classes Hospitalares e no Inciso IV, o Atendimento Pedagógico Domiciliar.

A educação em hospital é um direito de todo educando hospitalizado, e no Paraná após a instituição em 2007 da Resolução Secretarial nº 2527/2007 do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, ampliou-se gradativamente o número de hospitais com classes hospitalares (PARANÁ, 2007). No documento base inicial do Programa, se encontra evidenciada a percepção sobre a possível relação entre o significativo interesse na implantação de classes hospitalares devido às mudanças políticas e os avanços científicos nas áreas: pediátrica, pedagógica, de educação básica e de saúde coletiva (PARANÁ, 2007).

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou convênios com diversas unidades hospitalares ou casas de apoio que atendem crianças e jovens em tratamentos de saúde. No ano de 2019 haviam 19 unidades conveniadas: Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia – APACN, Hospital de Clínicas da UFPR, Hospital do Trabalhador, Hospital Pequeno Príncipe, Hospital Erasto Gaertner, Hospital Universitário Evangélico de Curitiba, Centro Hospitalar de Reabilitação Ana Carolina Moura Xavier e Hospital Universitário Cajuru em Curitiba, Clínica Médica HJ - União da Vitória, Comunidade Terapêutica Rosa Mística e Comunidade Terapêutica Melhor Viver em Ponta Grossa, Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná e Hospital do Câncer em Londrina, Hospital Infantil Doutor Waldemar Monastier - Campo Largo, Hospital Regional do Litoral – Paranaguá, Lar Dom Bosco em Campo Mourão, Hospital do Câncer UOPECCAN e Hospital Universitário do Oeste do Paraná em Cascavel, Hospital Universitário Regional de Maringá. (AVANZINI, 2019, p. 266; PARANÁ, 2019).

Todos estes hospitais contam com uma equipe de professores cedidos pela Secretaria de Estado da Educação e que realizam os atendimentos pedagógicos às crianças e jovens em tratamento de saúde na própria Unidade Hospitalar ou em domicílio.

No Município de Araucária, o Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar para Rede Municipal de Ensino é estabelecido pela Instrução 01/2013 – Secretaria Municipal de Educação de Araucária – SMED e atualmente orientado pela Instrução Normativa nº 02/2020. Tal serviço é destinado para criança/estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Modalidade de Educação Especial, tendo “como principal objetivo oferecer suporte pedagógico às crianças/estudantes que apresentam necessidade de permanência prolongada em domicílio ou hospitalar para tratamento de saúde”. Para que o aluno tenha o direito de receber este atendimento a escola de origem deve:

- I) Preencher a solicitação de atendimento domiciliar/hospitalar da criança/estudante, devidamente matriculado, com período de afastamento escolar superior a 20 dias (ANEXO I);
- II) Preencher o diagnóstico pedagógico/saúde da criança/estudante (ANEXO II);
- III) Enviar para SMED (Departamento de Articulação Pedagógica/Educação Especial) por meio de ofício os documentos acima solicitados e cópia do atestado em 48h de seu recebimento (ARAUCÁRIA, 2020, p. 02).

Além dos documentos citados na nota acima, as unidades educacionais devem ainda anexar, pareceres descritivos atualizados das crianças/estudantes indicados para o atendimento domiciliar/hospitalar, no caso das crianças da Educação Infantil, com os campos de experiências, saberes e conhecimentos a serem trabalhados, no caso dos estudantes dos anos iniciais, dos Componentes Curriculares e relação dos Objetos de Conhecimento a serem trabalhados e no caso dos estudantes dos anos finais, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas por Componente Curricular e para as crianças/estudantes matriculados no CMAEE-AI Joelma do Rocio Túlio e CMAEE-AI Pe. José Anusz deve ser elaborado o plano de atendimento especializado de cada criança/estudantes que precisar do atendimento.

De acordo com o Art. 3º da Instrução Normativa nº 02/2020, os atendimentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental serão realizados por um professor da Rede Municipal de Ensino de Araucária e da Educação Especial serão realizados por um professor especializado nesta modalidade de ensino.

Dentre as funções do professor responsável pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar para as crianças/estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Modalidade de Educação Especial em Araucária destaca-se a elaboração de plano de atendimento/cronograma, acompanhamento da criança/estudante na realização das atividades propostas e encaminhamento “para a Unidade Educacional as atividades realizadas, acompanhadas de parecer descritivo da criança/estudante com o objetivo de contribuir no processo avaliativo”. (ARAUCÁRIA, 2020, Art. 4º).

O atendimento domiciliar em Araucária ocorre semanalmente e “durante o atendimento domiciliar, é imprescindível a permanência de um responsável pela criança/estudante no local do atendimento”. (ARAUCÁRIA, 2020, Art. 7º).

Entretanto, o Atendimento Hospitalar ocorre somente nos hospitais do município, tendo como público alvo as crianças/estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidade de Educação Especial. Em caso de internação do aluno no hospital, depois do 3º dia útil, a Assistente Social do hospital, deverá enviar à Secretaria Municipal de Educação – SMED, a solicitação do Atendimento Pedagógico Hospitalar.

Em seguida, a SMED entrará em contato com a Escola para solicitar a documentação abaixo citada.

- a) Preencher o diagnóstico do aluno; (ANEXO II).
- b) Elaborar parecer descritivo do aluno nas áreas do conhecimento, sendo que as Escolas que já utilizam o parecer descritivo no processo educativo poderão enviar uma cópia desta avaliação;
- c) Enviar para SMED (Departamento de Ensino Fundamental ou Departamento de Educação Especial), via ofício os documentos solicitados em até 48h (ARAUCÁRIA, 2013, p. 02).

Atualmente há três professores que atuam com os estudantes no atendimento domiciliar e hospitalar ligados à rede municipal de Ensino de Araucária, um professor que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e para os estudantes da Educação Especial outros dois professores especializados nesta modalidade.

Em Curitiba, desde o ano de 2005, os profissionais da educação que atuam no contexto hospitalar, elegem e utilizam o termo “Escolarização Hospitalar” para denominar o atendimento pedagógico que ofertam. Na cidade existem quatro instituições de saúde que oferecem os serviços do Programa de Escolarização Hospitalar da Secretaria Municipal de Educação que também tem como objetivo a continuidade ou a inserção no processo de escolarização do aluno hospitalizado ou em tratamento de saúde: Hospital de Clínicas do Paraná, Hospital Erasto Gaertner, Hospital Pequeno Príncipe e a Casa de apoio APACN – Associação de Apoio à Criança com Neoplasia que conta com dois espaços de atendimento, a sede da Associação e o Ambulatório Menino Jesus de Praga, espaço próximo ao Hospital de Clínicas. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba disponibiliza atualmente dezesseis profissionais da educação para a realização desses atendimentos nas unidades pediátricas dessas instituições. (AVANZINI, 2019, p. 266; PACHECO, 2017, p. 154).

O Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar em Araucária acontece nos casos de internação ou afastamento superiores a 20 dias consecutivos com liberação médica. Sendo que “no caso dos atendimentos permanentes os atestados médicos deverão ser renovados semestralmente, exceto nos casos que a indicação médica for maior do que esse prazo.” (ARAUCÁRIA, 2020, p. 03).

De acordo com o parágrafo 2º do Art. 6º da Instrução 02/2020 – SMED, os atendimentos às crianças/estudantes com atestado de doenças infectocontagiosas não serão atendidos para evitar proliferação de vírus e bactérias.

Entre as funções do professor responsável pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar aos estudantes do Ensino Fundamental e da Modalidade de Educação Especial está:

- 4.1 Orientar a relação da família/escola no período de atendimento ao educando;
- 4.2 Mediar a relação entre o professor e o educando.
- 4.3 Solicitar ao professor e/ou pedagogo da escola na qual o aluno está matriculado as atividades e levá-las até o aluno.

- 4.4 Acompanhar o aluno na realização das atividades enviadas pela escola.
- 4.5 Encaminhar para a escola as atividades realizadas acompanhadas de um breve relatório do desempenho do aluno na realização das mesmas.
- 4.6 Contribuir no processo avaliativo do aluno.
- 4.7 Elaborar Plano de Atendimento/cronograma. (ARAUCÁRIA, 2013, p. 03).

Os profissionais da educação, que desenvolvem as ações de Escolarização Hospitalar, oferecem atividades pedagógicas organizadas de forma integrada, envolvendo os conteúdos estruturantes dos componentes curriculares indicados pela escola de origem do aluno. Quando essa indicação não acontece, os professores do Programa planejam e estabelecem estratégias de ensino para efetivação do trabalho, tendo como base as Diretrizes Curriculares de seus Municípios, Araucária e Curitiba.

Com relação ao trabalho educativo propriamente dito, o professor necessita antes de tudo compreender e ver o aluno como um ser pleno que ao enfrentar o tratamento de saúde apresenta um perfil e necessidades especiais, diversas dos apresentados pelos estudantes das salas de aula regulares. Sobre a possibilidade e a importância de manter o processo de ensino aprendizagem no cotidiano hospitalar desses estudantes Matos e Muggiati (2001) entendem que: [...] o educando está num momento diferenciado de sua vida, todavia não impossibilitado, pelo seu estado, de continuar sua trajetória escolar.

A práxis pedagógica deve propor condições de trabalho que atenda as dificuldades desse aluno e possibilite momentos de aprendizagem, onde o professor possa perceber a realidade hospitalar na qual se encontra, pois:

(...) o professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar (FONSECA, 2003 p. 26).

Segundo Souza, Avanzini e Szenczuk (2009, p. 11198) o pedagogo, por meio do seu papel político-pedagógico,

torna-se responsável em definir os caminhos do trabalho a ser desenvolvido pelos professores em sua unidade, porém para tanto é necessário um documento orientador de suas ações, no qual explicita a necessidade da formação de um sujeito crítico da realidade histórico-social na qual está inserido e ao mesmo tempo atenda aos princípios propostos na legislação às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

No Estado do Paraná, desde a implantação do serviço de atendimento hospitalar e domiciliar até o final de 2011 somava-se aproximadamente 16.000 estudantes atendidos em hospitais, casas de apoio e comunidades terapêuticas, num total de 67.363 aulas ministradas (AVANZINI & SILVA, 2013, p. 145). Isto demonstra que os atendimentos despendidos aos estudantes são bastante significativos.

3. A GUIA DE CONCLUSÃO

Com a intenção de investigar o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar realizado junto a estudantes afastados da escola para tratamento de saúde nos municípios de Araucária, Curitiba e no Estado do Paraná, o presente artigo trata então, dos objetivos da oferta desses atendimentos, da importância da continuidade da escolarização dessas crianças e adolescentes e da fundamentação teórica que embasa as ações desses programas.

Quadro 1 – Número de estudantes Atendimento Hospitalar no Paraná

Ano	Número de estudantes
2007-2009	5909
2010	4930
2011	5205
2012	5457
2013	2281 ¹³
2014	5457
2015	6000
2016	7791

Fonte: MENEZES, 2018, p. 160.

O quadro 1 demonstra que houve um aumento gradativo nos estudantes atendidos no Estado do Paraná com a política pública de atendimento pedagógico hospitalar, pois é possível observar que entre 2007 a 2009, foram atendidos 5909 estudantes, de acordo com Avanzini & Silva em 2009 foram atendidos 1599 estudantes, em 2010 foram atendidos quase 5.000 estudantes, em 2011 foram atendidos 5205, em 2012, 5457 atendidos, em 2013 foram atendidos 2281 estudantes nos hospitais da capital do Estado do Paraná, em 2014 foram atendidos 5457 estudantes, em 2015 foram 6000 estudantes atendidos e em 2016 esse número cresceu para 7791 estudantes, isso demonstra que entre os anos de 2009 a 2016 houve um acréscimo de aproximadamente 500% no número de estudantes atendidos pelo estado paranaense. Esses estudantes, por sua vez tiveram desde o início da oferta do serviço entre 2007 a 2009 mais de 20000 atendimentos realizados, chegando a próximos de 30000 atendimentos em 2015.

A aumento do número de estudantes e atendimentos pode ser explicado pelo progressivo aumento de número de hospitais conveniados ao serviço, 8 instituições de 2007 a 2010 para 18 entre 2011 a 2015, assim como no número de professores, 32 entre os anos de 2007 a 2010 para 76 entre os anos de 2011 a 2015. (MENEZES, 2018, p. 160).

Conforme pode ser observado no quadro 2, praticamente o triplo desse acréscimo dos estudantes do atendimento hospitalar é observado com os estudantes atendidos no atendimento domiciliar estadual que chega a crescer mais de 1500%, passando de 14 estudantes atendidos entre os anos de 2007 a 2009 para 88 em 2011, 195 em 2012, 205 em 2013, 228 em 2014, 240 em 2015 e 330 em 2016.

Quadro 2 – Número de estudantes Atendimento Domiciliar no Paraná

Ano	Número de estudantes
2007-2009	14
2010	-
2011	88
2012	195
2013	205
2014	228
2015	240
2016	330

Fonte: MENEZES, 2018, p. 160.

Esses atendimentos acabam favorecendo a continuidade da escolarização de muitos estudantes que receberam os atendimentos, a inserção ou reinserção deles na rede de ensino, garantindo-lhes os seus direitos à educação independentemente do local desta escolarização (AVANZINI & SILVA, 2013).

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, no Município foram atendidas em média 45 estudantes por mês, aproximadamente 400 estudantes durante todo o ano de 2013, pelas duas professoras que realizavam o acompanhamento pedagógico hospitalar e domiciliar naquele ano, sendo que a prevalência de atendimentos foi em domicílio. Cada estudante tinha no mínimo um atendimento pedagógico semanal realizado por meio de cronograma pré-estabelecido pelas professoras, escola e família do estudante atendido. Esse atendimento semanal podia ser ampliado dependendo da necessidade do estudante e disponibilidade da professora. Em 2019, somente nos atendimentos do Ensino Fundamental foram atendidos 26 estudantes em Araucária, 16 dos anos iniciais e 11 dos anos finais com um total de 148 atendimentos neste ano.

¹³ Cf. Menezes (2018, p. 160) no ano de 2013 há registros do atendimento hospitalar somente na cidade de Curitiba. Portanto, não é possível saber os dados de atendimento neste serviço no interior do Estado.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, desde 2010 até agosto de 2014, os professores da Escolarização Hospitalar realizaram aproximadamente 30000 atendimentos nos quatro hospitais conveniados à Secretaria Municipal de Educação de acordo com a tabela 2. Interessante observar que no ano de 2012, ao invés de quatro hospitais, somente 3 foram atendidos pelos professores municipais.

Tabela 2 – Número de Atendimentos e unidades em Curitiba

Ano	Atendimentos	Unidades Conveniadas
2010	4.711	4
2011	7.697	4
2012	6.406	3
2013	6.171	4
2014 ¹⁴	4.440	4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba- PR, 2014.

Esses números comprovam que os atendimentos pedagógicos são efetivamente ofertados aos estudantes paranaenses afastados da escola para tratamento de saúde validando, portanto, o desejo da nação brasileira expresso no art. 214 da Constituição de 1988 da existência de um Plano Nacional de Educação de duração plurianual, efetivado em 25 de junho de 2014 com a promulgação da Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. O plano aprovado tem entre suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a superação das desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e para a cidadania e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.

Silva & Avanzini (2010, p.9), apontam que a experiência de continuidade da escolarização nos ambientes hospitalar e domiciliar apresentam pelo menos cinco fatores que colaboram com a efetivação destas diretrizes expostas no PNE: redução nos índices de evasão e repetência de educandos, a estabilidade em relação a escolarização da criança hospitalizada, ensino e aprendizagem efetivas da criança hospitalizada, aprendizagem das profissões e relações de trabalho aos estudantes do ensino médio profissional e progressão dos domínios intelectuais e práticos dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAUCÁRIA, Secretaria Municipal de Educação – SMED. Instrução nº 01/2013 – SMED - Estabelece o funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar para Rede Municipal de Ensino de Araucária. Araucária, 2013.
- [2] ARAUCÁRIA, Secretaria Municipal de Educação – SMED. Instrução nº 02/2020 – SMED - Estabelece o funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar para Rede Municipal de Ensino de Araucária. Araucária, 2020.
- [3] AVANZINI, C.M.V. & SILVA, T.G.. O Atendimento de Escolarização Hospitalar e Domiciliar no Estado do Paraná. In: Mattos. E. L. M. & LIMA, J. Curitiba: Vozes, 2013.
- [4] AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. A Educação de crianças em hospitais: a experiência da cidade de Curitiba na Associação de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, PR, 1988 - 2002. São Paulo, 2019. Setor de Educação, Universidade de São Paulo. Doutorado (Tese em Educação).
- [5] BELLINGHAUSEN, Ingrid B. De mãos dadas – às crianças de toda parte do mundo. São Paulo: DCL, 2003.
- [6] BRASIL. 1969. Decreto-Lei n. 1.044/69. Brasília.
- [7] _____. 1988. Constituição da República federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, 438 p.
- [8] _____. 1990. Lei n. 8.069/90. Estatuto da criança e do adolescente no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 15/09/2008.
- [9] _____. 1994. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 66 p.
- [10] _____. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13/01/2009.

¹⁴ Os dados de 2014 compreendem até o mês de agosto.

- [11] _____. 2001. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 79 p.
- [12] _____. 2002. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 35 p.
- [13] CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Tailândia. Declaração mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/attachments/545_declaracaojomtien_tailandia.pdf> Acessado em 10/04/09.
- [14] FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico educacional hospitalar. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25. n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 04/05/2013.
- [15] FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.
- [16] _____. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnom, 2003.
- [17] MATOS, E. L.M.; MUGGIATI, M.M. T. F. Pedagogia hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2001.
- [18] MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar: estudo comparado das políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Gália/Espanha. Curitiba, 2018. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Tese (Doutorado em Educação).
- [19] ONU, Assembléia Geral. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.
- [20] ONU, Assembléia Geral. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Paris, 1959.
- [21] PACHECO, Mirta Cristina Pereira. Escolarização hospitalar e a formação de professores na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba no período de 1988 a 2015. Curitiba, 2017. Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestrado (Dissertação em Educação).
- [22] PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 02/03. Curitiba, 2003
- [23] _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 2527/07. Curitiba, 2007a.
- [24] _____. Secretaria de Estado da Educação. Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar. Curitiba, 2007b. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf Acesso em 14/11/2012.
- [25] _____. Secretaria de Estado da Educação. Edital n.º. 03/2019 – GS/SEED. Processo de seleção de professores do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação para suprir e substituir professor e professor pedagogo no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH. Curitiba, 2019. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2019/edital3_2019gsseed.pdf Acesso em: 31/03/2019.
- [26] SILVA, T.G. & AVANZINI, C.M.V. Núcleo de Apoio ao Sareh: a experiência do estado do Paraná em educação hospitalar. In: II Seminário Nacional de Sociologia e Política, UFPR, 2010.
- [27] SOUZA, L.R.S. AVANZINI, C.M.V. e SZENCZUK. O Pedagogo frente aos desafios da educação hospitalar. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [Recurso eletrônico]: Políticas e Práticas Educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba: Champagnat, 2009, pp. 11193 a 11203. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/relatos_2.html Acesso em 02/01/2013.
- [28] UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jomtien. 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 04 de março de 2013.

Capítulo 12

Educação de jovens e adultos e educação profissional na interlocução com a tríade do ensino: Forma, conteúdo, destinatário

*Rosemary Lopes Soares da Silva
Silvana Lima Vieira*

Resumo: Objetivo: descrever o movimento-ensino aprendizagem no Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para formação de jovens-adultos, oriundos de um contexto de vulnerabilidade social, moradores de um bairro periférico em Salvador e apreender como a Escola é capaz de produzir direta e intencionalmente em cada sujeito individual a humanidade produzida coletivamente. Método: Este artigo divide-se em duas partes que se integram teórica e empiricamente. A primeira, apresenta as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica articulada com a Psicologia Histórico-Cultural, em que Ligia Márcia Martins (2013), baseada em Dermeval Saviani e na Escola de Vigostsky, aborda a tríade do ensino: forma, conteúdo e destinatário e sua relação na vida do sujeito e coletividade. Na segunda parte tem-se a síntese de um estudo empírico, sobre a formação de pessoas em vulnerabilidade social e as perspectivas com o mundo do trabalho. Resultados: Apreendeu-se pela reflexão teórica as imbricações entre o pensamento emancipador a partir de categorias de Paulo Freire, a necessidade de luta e Ser-mais dessas pessoas. Evidencia os desafios da formação técnica, marcada historicamente na dualidade entre o saber e o fazer e as tensões entre a formação teórico-prática do curso técnico em enfermagem destinadas à jovens oriundos da classe trabalhadora. O curso evidenciou uma experiência positiva na integração entre política pública afirmativa e intersetorial, com o corpo docente, material pedagógico e participantes coerentemente envolvidos no movimento ensino-aprendizagem para pessoas em contexto de vulnerabilidade social.

Palavras-Chave: Educação profissional. Jovens-adultos. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

As contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, como aportes teóricos que definem a concepção de homem e de conhecimento em suas relações com a educação escolar, estão assentadas no materialismo histórico dialético, isto é, no marxismo. Consideram o homem é ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (MARTINS, 2013, p. 271). Na mesma direção Saviani (2005, p. 13) afirma que:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Para Martins (2013, p. 272), o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Respalhada em Vigotski, vai afirmar que no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização dos signos, condição *sine qua non*, “a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações”. Reafirma que a psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas e desiguais que numa sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos situações e condições também desiguais de humanização.

Nesta perspectiva, a educação escolar, institucionalizada, em todos os seus níveis, desde a educação infantil ao final do ensino médio, tem como função precípua considerar a tríade implicada no ensino: o conteúdo, a forma e o destinatário. Em particular, a educação na modalidade de Jovens e Adultos, que ao negar essa tríade, atua em favor da indiferença quanto a desigualdade educacional e reforça as condições desiguais para o acesso, permanência na escola e para a apropriação dos conteúdos produzidos para o desenvolvimento da humanização. Portanto, torna-se função precípua da educação escolar:

Promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos torna-se impossível (MARTINS, 2013, p. 274).

Os estudos dos aportes teóricos anteriormente mencionados, corroboram para o entendimento de que torna-se fundamental a compreensão sobre a construção do conhecimento objetivo, tendo em vista que esta construção carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento. Este é conquistado a partir das condições que o promovam e o requeiram, e como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar (Martins, 2013, p. 275). Neste sentido, a defesa é pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, dos processos funcionais superiores, que visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser humano*.

Com essas premissas, este estudo tem como objetivo discutir as bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural, em que Ligia Márcia Martins (2013), baseada em Dermeval Saviani e na Escola de Vigotsky, busca explicar como a tríade do ensino, forma, conteúdo e destinatário, são elementos potencializadores do psiquismo humano que se desenvolve na escola. Tem como problema de pesquisa: como a Escola é capaz de produzir direta e intencionalmente em cada sujeito individual a humanidade produzida coletivamente?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Educação escolar e desenvolvimento do psiquismo humano: a tríade forma-conteúdo- destinatário

A compreensão marxiana dos fenômenos naturais e sociais demanda sabe-los sínteses de múltiplas determinações, há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também um dos fatores determinantes para um outro projeto de sociedade. Se o desenvolvimento psíquico é resultado da apropriação de signos culturais, implica que o papel desempenhado pela educação escolar é fundamental na realização da referida apropriação. Implica também, que o psiquismo humano pode ser compreendido como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, um dos mais importantes atributos do psiquismo humano é ser consciente.

Entretanto, essa propriedade não decorre daquilo que é legado biologicamente pela espécie humana, mas das transformações que a atividade social promove sobre ele (MARTINS, 2013, p. 308-309).

À educação escolar compete corroborar com o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta. O pensamento conceitual, desenvolvido pela educação escolar, que vise o à formação de indivíduos livres carece de primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo. Nisso reside o maior alcance do pensamento conceitual: a consciência da realidade e da própria personalidade (MARTINS, 2013, p. 304).

Da mesma forma os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica de Saviani são alinhados com a psicologia histórico-cultural de Vygotski, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino dos conceitos científicos, sem o qual, a capacidade de pensar dos indivíduos resultará comprometida. Martins (2013, p. 283) *Apud* Vygotski (2001), vai destacar que os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Neste sentido, a função nuclear a escola é tornar-se mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. A especificidade da prática educativa da pedagogia histórico-crítica, afirma a inexistência de uma relação de oposição entre conceitos espontâneos e científicos. Pelo contrário, a metodologia de ensino da pedagogia histórico-crítica consiste em cinco passos: a) a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) a prática social como ponto de chegada (MARTINS, 2013, p. 294).

Nessa direção, alcançar uma prática social qualitativamente superior demanda reconhecer de acordo com Vygotski (1996), que o pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência dos objetos, já que a natureza dos mesmos não e revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio de nexos e das relações com a realidade. Assim, a tríade forma-conteúdo- destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados de conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. O “destinatário” significa dizer que o aluno é entendido, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas. (MARTINS, 2013, p. 297).

No tocante a educação profissional de nível médio, como modalidade da educação básica que se realiza na educação escolar, é entendida por analogia, “como a possibilidade de operar a serviço da aquisição, por parte de cada indivíduo, das propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano” (MARTINS, 2013, p. 298). Para Ciavatta (2016), a oferta da educação profissional no Brasil e a disputa em torno da formação do trabalhador, que estudada numa perspectiva crítica e progressista, passa pelo entendimento dos modelos societários em disputa, e pelos modelos de formação humana, serviço da reprodução do modelo capitalista de produção, tendo em vista que:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. (CIAVATTA, 2016, p. 12)

Neste contexto histórico, a aproximação com o ideário da educação politécnica¹⁵ como parte das lutas pela educação – de educadores e intelectuais progressistas – na constituição de 1988 e pela nova LDB. É sobre este momento fundante da democratização da educação brasileira que se baseia a primeira vertente da concepção de formação integrada, a politécnica.

Ainda de acordo com Ciavatta (2016), a segunda vertente de sua gênese está no início do governo Lula (2003-2004), quando a Secretária de Educação da Região Emília-Romagna, da Itália, esteve no Brasil a convite do MEC e de algumas universidades, para falar da “formação integrada” entre o ensino médio e a

¹⁵ O sentido etimológico de educação politécnica é de “muitas técnicas”. Por isso, alguns autores questionam seu uso e optam por educação tecnológica. Mas as palavras têm história, e é como educação politécnica que essa concepção de “educação do futuro” veio a ser objeto de disputa por uma nova qualidade da educação dos trabalhadores nos anos 1980, quando da elaboração da Constituição de 1988 e do primeiro projeto de LDB, depois do fim da Ditadura. (CIAVATTA, 2016, p. 15).

educação profissional levada adiante em escolas de ensino médio e de educação de jovens e adultos em sua jurisdição.

A polêmica sobre a formação integrada nos termos da lei (Decreto n. 5.154/04, incluído na LDB, Lei n. 9.394/97, pela Lei n. 11.741/2008), coloca a questão do trabalho como ponto fundamental para que a educação alcance “o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais (...)” (SAVIANI, 2008). Mas o que é o trabalho para o qual os jovens são preparados? Como se ensina a trabalhar? Qual é a história do trabalho que se ensina?

Ancorada nos estudos Grascianos, Ciavatta (2016, p. 16) *Apud* Gramsci (1978) afirma que a educação dos trabalhadores, importa a educação dos governados; enquanto a arte política é a catarse ou passagem do momento meramente econômico ao ético político, quando se estrutura a consciência humana em sociedade. Isso implica a superação dos interesses corporativos e a elaboração de uma vontade coletiva emancipadora dos grilhões da submissão a todas as formas de opressão, entre as quais o trabalho explorado.

3. MÉTODO

Tratou-se de um recorte teórico-reflexivo da pesquisa descritiva-exploratória, qualitativa, do tipo estudo de caso único (Stake, 2009), na qual tomamos como base o referencial teórico de educação de Paulo Freire (2010; 2014), associado com o de vulnerabilidade de Vignoli (2006) e de território Milton Santos (2003), no intuito de compreender a potência e fragilidade dessa ação intersetorial, considerando a educação como uma das ações de redução de danos elencadas no Programa Pacto pela Vida (PPV).

Considerou também, a partir dos referenciais do materialismo histórico dialético, que a produção do conhecimento, segundo Kosik (2011, p.37), na reprodução espiritual e racional da realidade, *em todos os seus planos e dimensões*, o fenômeno é explicado se for reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato. Significa dizer que, o progresso, da abstratividade à concreticidade, é, por conseguinte, em geral, um movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

O campo empírico: a formação profissional de jovens-adultos, oriundos de um contexto de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social é conceito polissêmico e multifacetado, composto por diversos indicadores, compreendida por Ayres et al. (2003) como a falta do sujeito à recursos como informação, recursos materiais e cognitivos, se revelando como questões de renda e pobreza, estigmas sociais e discriminação, condições de moradia, mas não se reduzindo à pobreza e renda. Pode ser considerada como multifatorial e transitória, não sendo se traduzindo como uma condição fatalista e determinante aos seres humanos, o que pode levar ao desafio da transformação de situações-limites na busca do Ser-Mais (Freire 2000).

Mesmo compreendendo os danos físicos, psicológicos e morais que a vulnerabilidade social pode causar ao ser-humano, concordamos com Ramos (2010) ao refletir com base em conceitos Freireano que:

[...] embora todos os seres humanos nasçam condicionados por fatores materiais, econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos, dotando-os de identidade e inserindo-os em um contexto com características próprias que são, indiscutivelmente, preponderantes em suas formações, tais condicionantes não se constituem como obstáculos insuperáveis. São passíveis de transformação pela ação humana, dado justamente o caráter histórico do homem (RAMOS, 2010, p.220).

No que se refere a vulnerabilidade social, está associada com a identificação de fatores e indicadores multidimensionais de exclusão e inclusão social, necessitando desta forma, de uma abordagem ampla e intersetorial.

A vulnerabilidade social articula-se intimamente com a ideia de risco, que associado a contextos de pobreza soma-se aos riscos naturais, de saúde, ligados ao ciclo de vida, sociais, econômicos, ambientais e políticos (BRONZO, 2009).

É uma situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades que diz respeito a um determinado grupo social se revela insuficiente, inadequado ou com pouquíssima oportunidade de concretização e ascensão social, devido à falta de acesso a bens e serviços, oferecidos pela sociedade e pelo Estado, não sendo apenas do sujeito, mas também do contexto ao qual está inserido (VIGNOLI, 2001).

Tomando a tríade forma-conteúdo-destinatário como exigência primeira no planejamento de ensino, apresentamos o estudo empírico sobre o movimento-ensino aprendizagem no Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para a formação de jovens-adultos, oriundos de um contexto de vulnerabilidade social, moradores de um bairro periférico em Salvador, e as perspectivas para do mundo do trabalho ao formarem-se em técnicos em enfermagem. Recorte da tese defendida em dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (VIEIRA, 2017).

O Pacto Pela Vida, é uma estratégia de inclusão social, definida como uma política pública de segurança, entendido como uma grande concertação de ações com o objetivo de reduzir a violência e em especial os crimes contra a vida (BAHIA, 2014).

Em seu bojo, foram estabelecidos os principais valores que orientaram a construção da política de segurança (articulação entre segurança pública e direitos humanos; compatibilização da repressão qualificada com a prevenção específica do crime e da violência; transversalidade e integralidade das ações de segurança pública; incorporação em todos os níveis da política de segurança de mecanismos de gestão, monitoramento e avaliação; participação e controle social desde a formulação das estratégias à execução da política), a prioridade do combate aos crimes violentos letais intencionais.

Integra o Pacto pela Saúde (PPS) que é um programa governamental constituído por um conjunto de reformas institucionais do SUS, encontrando-se pactuado entre as três esferas de gestão - União, Estados e Municípios.

O PPV compõe um conjunto de compromissos sanitários considerados prioritários, expressos em objetivos de processos e resultados que apresentam impacto sobre a situação de saúde da população, inspirado no Programa Nacional de Segurança Pública com cidadania, que preconizava a conjugação de esforços entre diversas áreas do Estado em prol da redução de índices de criminalidade, constituindo-se como grande impulsionador da compreensão de que a segurança pública é uma questão transversal, que demanda intervenção de várias áreas do poder público, de maneira integrada, não apenas com repressão, mas também com prevenção.

Na Bahia, foi instituído na Bahia em 2011, e, tal como os demais programas de segurança pública ditos ligados à cidadania, o PPV relaciona atividades policiais a ações sociais e estipula atividades ditas de prevenção social voltadas para a população identificada como vulnerável, em áreas críticas em termos de criminalidade. As ações executadas pelo conjunto das Secretarias de Estado objetivam reafirmar direitos e possibilitar acesso a serviços públicos indispensáveis e muitas vezes ausentes nas referidas áreas (BAHIA, 2014).

No âmbito social, o programa PPV prevê ações de prevenção social voltadas para a população vulnerável das áreas identificadas como críticas em termos de criminalidade, de modo a reafirmar direito e dar acesso a serviços públicos indispensáveis. A exemplo tem-se a unidade móvel de serviços de atendimento ao cidadão (SAC), educação especial do programa Saúde em Movimento e oferta de cursos de capacitação profissional.

No que tange à educação e formação, no regulamento do PPV, a responsabilidade na Educação na Saúde já é apontada para Estados e municípios, na promoção e articulação junto às Escolas Técnicas de Saúde de uma nova orientação para a formação de profissionais técnicos para o SUS, diversificando os campos de aprendizagem (BRASIL, 2006, p.29).

O Programa PPV, dentre suas características principais apresenta um novo modelo de gestão com a criação de diversas instâncias que se relacionam, chamadas de Câmaras Setoriais. Desse modo, a constituição do PPV engloba: Câmara de Segurança Pública, Câmara Setorial de Prevenção Social, Câmara Setorial de Articulação dos Poderes, Câmara Setorial de Administração Prisional e Câmara Setorial de Enfrentamento ao Crack.

No Estado da Bahia, até o ano de 2015 foram instaladas 17 BCS, sendo 11 na capital e 6 no interior do Estado. As BCS podem ser consideradas como instrumento da política pública de segurança pública, inspirada na filosofia do policiamento comunitário, onde o policiamento é executado em estrutura fixa na localidade de risco, para o apoio operacional e administrativo, propiciando o desenvolvimento de ações, contando com a participação da comunidade.

Nessas BCS são oferecidos cursos de capacitação, pré-vestibular do programa Universidade para Todos, de alfabetização para jovens e adultos, ações de saúde e mutirões para serviços como emissão de documentos e cadastramento no programa Bolsa Família. Também dispõe de um Centro Digital de Cidadania (CDC), que oferece acesso à computadores conectados à internet, para moradores do bairro. As necessidades locais são delimitadas em conjunto com a comunidade e classificadas por eixos de trabalho: assistência social, educação, cultura e formação profissional, esporte e lazer, Infraestrutura e saúde.

No âmbito da educação profissional, podemos apresentar a iniciativa da SESAB por intermédio da EFTS - Jorge Novis, no que tange à oferta de cursos técnicos em enfermagem e de saúde bucal, os quais atenderam às demandas dos moradores das comunidades do Calabar e do Complexo de Amaralina. Dessa forma, constitui-se numa ação que precedeu dos moradores, transpondo a esfera dos projetos para a ação-intervenção.

O objeto de pesquisa emergiu da ação entre as Secretaria de Segurança Pública e de Saúde, do Estado da Bahia, que, juntamente com lideranças comunitárias, representantes da comunidade e servidores pactuaram a oferta do curso técnico em enfermagem para moradores de áreas referenciadas como de alta criminalidade, nas quais foram instaladas Bases Comunitárias de Segurança (BCS), como uma possibilidade de redução de danos e reinserção social.

Quanto à forma, conteúdo e destinatário, o curso foi uma das ações propostas pela Escola Técnica de Saúde Jorge Novis, do Sistema Único de Saúde (EFTS-SUS), com duração de dezoito meses, gratuito e com auxílio transporte e fardamento. Possui como eixo estruturante do Projeto Político Pedagógico a pedagogia da problematização de Paulo Freire e sustentada pela máxima do Trabalho como Princípio Educativo de Gramsci. O público para quem foi destinado, ao contrário das outras ações da EFTS não foi trabalhadores do SUS, mas sim, pessoas residentes em contexto de vulnerabilidade social, a partir do PPV, o que justificou e caracterizou o ineditismo deste trabalho.

Reflexo, reflexões e considerações

A oferta do curso técnico de nível médio em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social mostrou-se como esperança-estratégia no âmbito da exclusão-inclusão social para moradores de comunidades em vulnerabilidade social. Esperança concebida como força motriz do sonho, que não se basta em si mesma, derivada do verbo “esperançar” e não do verbo “esperar”, que vêm juntamente com a ação, pois só assim, poderá ser possível alcançar a mudança desejada e necessária (FREIRE, 2014).

Nesse pensamento, tem-se o reflexo da esperança para os educando(a)s, que não se confundiu com alienação, com ilusão dos sentidos e com fatalismo, mas sim relacionada à significação da história e do futuro que seres humanos podem esperançar.

A reflexão pretendida entre educação e política pública intersetorial, mostrou-se como uma possibilidade de práticas integradoras em educação profissional, sendo possível inferir sobre a potência e fragilidade dessa ação, considerando a educação como uma das ações de redução de danos elencadas no PPV.

Importante ressaltar que, muito embora as políticas educacionais sofram influência do contexto sócio-político-econômico, das instituições formativas e dos territórios, conceituado Santos e Silveira (2003) como espaço geográfico e político, este deve ser visto em constante construção, no qual a delimitação espacial não deve levar em consideração apenas seus aspectos geofísicos, mas também, as especificidades da população e do local, com o objetivo de implementar as estratégias de intervenção de forma contextualizada com as necessidades da comunidade e sua vulnerabilidade social.

Esse curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem mostrou-se como uma importante ação intersetorial que influenciou no agir-aprendente e educativo de sujeitos em movimento, demonstrando as potencialidades dessa ação conjunta e também as fragilidades na utilização de modelos pré-definidos de cursos, a exemplo do caso que apresentamos neste estudo. Recomenda-se considerar e refletir o fato de que as políticas educacionais não dão conta, sozinhas, dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e, em especial, pelo ensino médio, no qual se situa a educação profissional.

Políticas educacionais e de trabalho necessitam estar articuladas com as políticas de redução das desigualdades sociais, econômicas e com as políticas de saúde, segurança, cultura e lazer. Sem isso, será difícil garantir oportunidades concretas de futuro, inserção qualificada e competente no mundo do trabalho e participação cidadã na vida em sociedade.

Este estudo pode contribuir para a reflexão de educadoras, educandos e gestores envolvidos na formação técnica de nível médio em enfermagem, quer seja de ET-SUS, instituições privadas ou públicas, no que tange à repensar os princípios da andragogia vinculados à educação libertadora, crítica e refletiva, de modo a contribuir para construção de uma formação integrada em detrimento da dicotomia entre o pensar e o fazer, ainda existente na formação técnica da saúde e em enfermagem, contribuindo para a formação humana e técnica, ampliando desta forma o escopo de formação das ET-SUS e, aproveitando a capilaridade dessas escolas técnicas no território nacional.

A partir desse estudo, consideramos que este o estudo deste caso, como ação intersetorial, pode ser um exemplo da abrangência que a educação profissional pode alcançar nas políticas públicas, principalmente nos eixos de educação e trabalho, com vistas à promoção da inclusão precedida pela esperança ativa com vistas à redução das iniquidades.

Buscou-se neste estudo apresentar a descrição de uma pesquisa qualitativa em enfermagem na relação intersetorial com outras políticas públicas, tais como: educação e segurança pública, explicitando o seu processo, o desenvolvimento e os respectivos passos. O estudo apresentado neste artigo é expressivo de algumas possibilidades de método do Estudo de Caso em diferentes contextos e com objetos distintos, com o propósito de compreender a natureza dos fenômenos sociais indo além da sua aparência (Kosik, 2011) na relação com o seu contexto real. Como é uma forma de organizar, coletar, apresentar e analisar os dados empíricos, preservando o caráter único do objeto social em estudo, o Estudo de Caso permite a aproximação entre o contexto e o fenômeno estudado. É importante destacar a necessidade do uso de múltiplas fontes e a triangulação dos dados, de maneira que formem uma linha convergente de investigação, garantindo a sua validade.

REFERÊNCIAS

- [1] AYRES, José Ricardo; FRANÇA Júnior, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira, et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (Org.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117-140.
- [2] BRONZO, Carla. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: UNESCO, 2009.
- [3] BAHIA. Secretaria de Segurança Pública do Estado. Pacto pela Vida: um compromisso de todos pela segurança. Disponível em: <<http://www.pactopelavida.ba.gov.br/base-comunitaria-de-seguranca/2014>>. Acesso em: 08 out. 2019.
- [4] CIAVATTA, Maria. Da educação politécnica à educação integrada: Como se escreve a história da educação profissional. Texto apresentado no X Seminário Nacional do Histedbr. De 16 a 18 de julho de 2016. Campinas - São Paulo.
- [5] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: O encontro com a pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- [7] KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Paz e Terra. São Paulo, 2011.
- [8] MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- [9] RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPJV, 2010.
- [10] SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- [11] SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2005.
- [12] SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. 11ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- [13] SAVIANI, Dermeval. LDB. A nova lei da educação. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2008.
- [14] STAKE, Robert. The Case study method in social inquiry. Educational Researcher, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

- [15] VIEIRA, Silvana Lima. Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. 2017. 146f. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- [16] VIGNOLI, Jorge Rodríguez. Vulnerabilidade demográfica em América Latina. Qué hay de nuevo? CEPAL, Santiago de Chile, 2001. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/jrodriguez_cap1,2y3.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.
- [17] VIGOTSKY, Lev Semionovich. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid, Visor, 1996.
- [18] VIGOTSKY, Lev Semionovich. Obras escogidas. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

Capítulo 13

Educação inclusiva e formação continuada de professores: Estudo do projeto pedagógico de curso de especialização

Geandra Cláudia Silva Santos

Tarcileide Maria Bezerra Costa

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

Soraya Eli Lyra Pinto

Resumo: O presente artigo apresenta as construções pertinentes aos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de formação de professores em educação inclusiva, no nível de pós-graduação lato sensu, com o intuito de identificar as suas articulações com marcos legais e políticos que orientam a realidade educacional brasileira. A pesquisa documental configurou-se como método adequado à investigação do PPC da Especialização em Educação Inclusiva, curso ofertado pelo Centro de Educação da UECE, e já formou 10 turmas de profissionais. A pesquisa em tela permitiu uma imersão mais aprofundada sobre a formação continuada de profissionais do magistério que vão exercer ou estão atuando nos espaços escolares e não escolares com alunos com deficiência, em nível de ensino superior, dando relevo às lacunas e delineamentos formativos identificados na proposta do curso.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professores; Educação Inclusiva; Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com deficiência tem se tornado uma temática importante nas definições das políticas sociais mundiais e na produção científica do campo educacional. Essa movimentação foi fortemente impulsionada pela Declaração de Salamanca (1994) cujas implicações resultaram em desdobramentos nacionais nos países signatários. Este documento defende a mudança das escolas em espaços inclusivos, argumentando que todas as crianças podem aprender juntas, mesmo que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, em virtude de características físicas, sensoriais e intelectuais. De acordo com as Declarações, os sistemas de ensino devem criar condições organizacionais, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e parecerias com a comunidade local para arcar com os desafios exigidos nessa tarefa. Frente a esse paradigma, a formação de professores assume papel fundamental no processo de desenvolvimento das ações educacionais na perspectiva inclusiva, que sugere mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, fundamentada no respeito e na valorização da diversidade dos sujeitos que compõem o universo escolar. Pensar sobre formação continuada de professores voltada para a diversidade implica repensar a função social da escola, norteada por reflexões que analisem como a diferença é produzida na sociedade, como essa se configura e de que maneira a escola consegue trabalhá-la cotidianamente, de modo a enaltecê-la ao invés de ignorá-la entre os seus pares.

Para Gomes (2008), essas reflexões geram a necessidade de repensar também o papel do professor, redefinir sua formação, os currículos e as políticas institucionais que orientam esses processos formativos. A formação continuada do professor, constitui-se como cenário apropriado às reflexões e construções sobre os saberes e as práticas pedagógicas de professores, no contexto da inclusão escolar.

Assim, definimos como objetivo do presente trabalho analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de formação de professores em educação inclusiva, no nível de pós-graduação lato sensu, com o intuito de identificar as suas articulações com marcos legais e políticos que orientam a realidade educacional brasileira.

A pesquisa em tela permite uma imersão mais aprofundada sobre a formação continuada de profissionais do magistério que vão exercer ou estão atuando nos espaços escolares e não escolares com alunos com deficiência, uma vez que esses profissionais aludem à ausência ou a precariedade de acesso aos conhecimentos pertinentes à educação desses alunos, na formação inicial e continuada, como justificativa principal para as dificuldades identificadas na prática pedagógica (TESSARO, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; SANTOS, 2010). Em concordância com a importância acadêmica e político-social das investigações a respeito da formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, a pesquisa que dá origem a este artigo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo, que tem como finalidade compreender os impactos produzidos por um curso de pós-graduação lato sensu em Educação Inclusiva promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a formação e atuação docente dos alunos-cursistas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da escola inclusiva.

Na seção a seguir, apresentamos uma discussão teórica sinalizando a formação continuada de professores considerando como um processo permanente do desenvolvimento profissional. Em seguida, os procedimentos metodológicos da pesquisa apontando sobre a coleta e análise dos dados. Na sequência, os resultados e discussão da pesquisa realizada como locus um Curso de Especialização de uma universidade pública. Posteriormente, as considerações finais e as referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação dos professores tem sido considerada um aspecto estratégico e relevante às mudanças em função da democratização do acesso à escolarização, inspirados pelo paradigma da educação inclusiva. Na atualidade, emerge a necessidade de novas reflexões subsidiárias da construção de novos projetos de formação profissional e redefinição da prática pedagógica escolar, que possam fazer face à multiplicidade de demandas e exigências direcionadas ao professor. Nesse contexto, o professor tem sido requisitado a assumir a posição de um profissional, para responder as novas configurações da realidade socioeducacional, ampliando a tarefa restrita de transmitir conhecimentos, resultando na sua qualificação docente de forma continuada, focando para além da dimensão pedagógica.

De acordo com Veiga e Viana (2010), o contexto atual suscita pensar a formação do professor como uma prática social, com o caráter de formação humana. Esta concepção de formação supera a visão de que a formação é uma ação meramente de atualização científica e pedagógica, uma vez que, além dessas dimensões o professor inscreve-se em um processo de construção pessoal e profissional, efetivada em diferentes tempos, espaços e relações estabelecidas ao longo de sua vida.

Pimenta (2009, p. 19), ao discutir sobre a identidade profissional do professor, afirma que esta se constrói, por meio de uma amálgama de aspectos que envolvem os significados sociais da profissão docente, a revisão/manutenção de práticas consagradas, o confronto entre teoria e prática, bem como: [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A formação é um percurso pelo qual o professor precisa trilhar constantemente, a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. A formação continuada, pensada no bojo da ideia de formação permanente, configura-se como elemento crucial na construção de novas práticas docentes, na melhoria da qualidade da educação e da realidade social. Segundo Nunes (2000), compreendemos que a formação contínua não pode ser como processo cumulativo de informações e conhecimento; prolonga-se por toda trajetória profissional, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; contribui para o desenvolvimento de competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas à melhoria de sua prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 entende que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer de forma articulada, pois é uma responsabilidade que deve ser assumida por todas as esferas governamentais (BRASIL, 1996) e por todos os sujeitos que integram essa conjuntura, centralmente, as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino. Isso implica, concretamente, articular a formação de professores com a prática de ensino desenvolvida na escola, para que sejam criadas alternativas pedagógicas direcionadas ao atendimento dos alunos que enfrentam problemas na aprendizagem escolar, por conta de suas necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP Nº 01/2002, define que as instituições de ensino superior, instância da formação inicial e continuada, devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade dos alunos da educação básica (BRASIL, 2002). A formação de professores é uma das condições que assume centralidade na luta contra a exclusão educacional, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001).

Dessa forma, no âmbito da escola, a formação continuada do professor deve contemplar processos coletivos de reflexão crítica que ajudem a compreender as contradições inscritas na realização do direito à educação concretizada pela instituição escolar, ao passo que exige a criação de mecanismos que permitam o enfrentamento das limitações decorrentes de sua estrutura historicamente excludente. Para atuar com alunos que têm necessidades educacionais especiais, a LDB nº9.394/96, no Art.59, ressalta que estes profissionais devem possuir “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996).

Ao mencionar a formação requerida para os professores atuarem junto aos alunos com deficiência, a LDB supracitada define, na configuração escolar em que a educação especial atua como modalidade de ensino, dois tipos de profissionais: o professor especializado e o professor do ensino comum. O professor especializado trabalha na sala de recursos multifuncionais ou instituições, centros especializados, desenvolvendo o atendimento educacional especializado junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), enquanto o professor, que atua na sala de aula comum, é responsável pela promoção da aprendizagem escolar de todos os alunos. Esses dois professores devem trabalhar de forma articulada e colaborativa, integrando os outros atores da escola, a família e os profissionais de outros serviços públicos (BRASIL, 2008; MENDES, ALMEIDA, 2010).

Ao refletir sobre o formato dos cursos de formação de professores para atuarem em uma perspectiva de educação inclusiva, Oliveira (2010, p.144) aponta que “[...] o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico frente aos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. Essa compreensão que articula a formação geral e específica do professor coaduna com o pensamento de Vigotski (1997) a respeito da organização da educação de crianças com deficiência, pois esse defendia que a pedagogia especial deveria ser integrada à pedagogia geral, com um capítulo desta. As situações de reclusão, típicas das classes e escolas especializadas, segundo Vigotski (1997), provocam rupturas sociais, que acarretam o enfraquecimento da convivência com as diferentes pessoas e, conseqüentemente, o empobrecimento da experiência cultural. Sendo assim, o contexto cultural tem papel fundamental no processo de compensação social dos efeitos orgânicos das deficiências, visto que defende, em sua obra, a mudança de foco do defeito, para as possibilidades, assim como do indivíduo, para a sociedade, por meio de suas instituições educacionais.

Partindo desse pressuposto, colaboramos com o posicionamento de Martins e Magalhães (2018, p. 64) ao assinalar que, a formação continuada de professores para o trabalho com alunos com deficiência, “[...] implica na perspectiva de reconstrução das formas de lidar com a organização escolar de forma mais ampla, nesse sentido implica no desenvolvimento de novas habilidades no âmbito do desenvolvimento profissional”. Portanto, deve ser estruturada e desenvolvida, tendo em vista uma lógica que supere a fragmentação do currículo, com a mera inclusão de disciplinas com conteúdos específicos, para organizar um processo em que a diversidade de características, ritmos, expressões, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos possam ser pensados e projetados como possibilidade pedagógica viável.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os objetivos estabelecidos neste trabalho conduziram a opção pelo enfoque qualitativo de pesquisa. A pesquisa documental configurou-se como método adequado à construção das informações requeridas ao desenvolvimento da investigação. O Curso de Especialização em Educação Inclusiva é ofertado pela UECE, iniciou suas atividades há doze anos, e até o momento ofertou vagas em 10 turmas. A pesquisa documental incidiu sobre o PPC em questão.

O PPC está organizado com as seguintes partes: dados de identificação do curso, justificativa, objetivos, aspectos técnicos e programa curricular. Fazem parte também dos materiais analisados, os documentos oficiais que representam marcos políticos e legais sobre a educação inclusiva/especial na realidade brasileira, a partir da década de 90, tais como: Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, LDB N°9394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para tanto, foram realizadas leituras e releituras dos documentos, em um movimento de idas e vindas, integrando os materiais do curso e os documentos oficiais.

As informações estão organizadas em unidades de análise, como forma de identificar e interpretar os conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens (LUDKE, ANDRÉ, 1995; MATOS, VIEIRA, 2001). As unidades de análise foram definidas, tendo em vista as seguintes partes do projeto que enfocam os pressupostos da formação pretendida: justificativa, objetivos e o conjunto das disciplinas e seus planos de ensino. Como resultado da análise, foram construídas as reflexões pautadas no referencial teórico definido e emergente da dinâmica de análise, peculiares à pesquisa qualitativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise, identificamos, na justificativa do projeto do curso, que o contexto social da instituição de ensino superior promotora do curso de especialização em Educação Inclusiva, justifica a necessidade de sua existência, no quadro de ofertas de seus cursos à sociedade. A implantação do curso foi fundamentada na constatação da grave realidade de evasão escolar e precariedade da aprendizagem dos alunos que atravessam o ensino fundamental, sem terem garantido o domínio da leitura e da escrita, consideradas necessidades básicas de aprendizagem pela Declaração de Educação para Todos (BRASIL, 1990). Essa questão foi tratada, conforme o PPC, nos meandros da atenção à diversidade, como objetivo relevante da organização de uma educação escolar inclusiva. Isso coaduna com os textos dos marcos legais que fundamentam a educação inclusiva em nível internacional, como é o caso da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Frente às especificidades e a relevância dos conhecimentos científicos, a atenção à diversidade compõe um dos objetivos do curso anunciados no Projeto: “Preparar o professor do ensino regular para atender à diversidade de alunos incluídos com necessidades educacionais especiais visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo.” (PPC, 2012).

Outro argumento identificado na justificativa do projeto do curso consiste na ampliação da demanda por formação de professores, haja vista que “[...] está em crescimento a necessidade de conhecimento dos professores para o exercício de suas atividades com os alunos com necessidades especiais no ensino regular.” (PPC, 2012, s/p). Esse argumento é correntemente validado pelas pesquisas realizadas em diferentes localidades brasileiras, que atestam a precariedade da formação de professores ou o total despreparo dos profissionais para atuarem com os referidos alunos (TESSARO, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; SANTOS, 2010).

Mesmo com o conteúdo exposto acima, não identificamos, no texto da justificativa, ou em outra parte do PPC, dados estatísticos, alusão a pesquisas que se configurem como indicadores relevantes à problematização da temática que fundamenta a existência e concepção do curso. Nos objetivos do curso, identificamos alguns aspectos explicitados que consideramos relevantes para nossas reflexões: a

preparação do professor para criar estratégias de ensino, aliada à capacidade de analisar a política de educação especial para viabilizar condições, bem como o compromisso com a formação científica dos profissionais a serem formados. Constatamos ainda como objetivos: preparar o professor do ensino regular para atender a diversidade de alunos incluídos com necessidades educacionais especiais visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo; preparar os professores para identificar, encaminhar e criar estratégias de ensino para o trabalho voltado para alunos com NEE; analisar os princípios norteadores da política de educação especial visando propiciar as condições adequadas na rede regular de ensino para o desenvolvimento pleno da pessoa com necessidades educacionais especiais; proporcionar a formação científica no campo da educação inclusiva para a diversidade e motivar os especialistas para o trabalho de pesquisa. (PPC, 2012).

A capacidade do professor de identificar, encaminhar e criar estratégias de ensino é um dos aspectos mais ressaltados nos documentos que tratam da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em conjunto com a construção de recursos didáticos, como componentes das adaptações curriculares. Mendes (2010, p. 128) afirma que professores e demais membros da escola precisam dispor de um “[...] repertório de conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos de conhecimentos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais”. Quanto à criação de condições favorecedoras da inclusão na escola, tendo em vista o conhecimento da política de educação especial, deve estar articulada, indiscutivelmente, à formação científica do professor, para que não assuma um papel de mero reprodutor de determinações legais na prática educativa, mas como sujeito, atuando de forma reflexiva, ativa e interativa (PIMENTA, 2009).

Para Oliveira (2010, p.143):

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola.

Os aspectos gerais da formação deverão propiciar uma prática escolar que possibilite a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhe sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, seja eles deficientes ou não-deficientes.

No PPC, existem três disciplinas que possivelmente cumprem o papel de subsidiar a formação científica dos cursistas, propiciando a articulação entre teoria e prática, ultrapassando a transmissão de conhecimentos descontextualizados e pragmáticos. São elas: Metodologia da Pesquisa, Estágio supervisionado e Estudos monográficos. Obrigatoriamente, o aluno cursista somente receberá o título de Especialista em Educação Inclusiva se cumprir exitosamente o estágio em uma instituição escolar, na sala comum ou no serviço especializado, assim como a elaboração e apresentação de monografia relacionada ao tema. Para tanto, o Projeto declara que o curso: [...] procura aliar o saber acadêmico com a prática através de discussões e reflexões em grupo, exposições e leituras, vivências, oficinas de jogos e dinâmicas de grupo, estudo de casos e exercícios que possibilitem a troca, o compartilhar de ideias e conhecimentos, a construção conjunta de adaptações e adequações de programa de ensino. Espera-se, assim, que o professor seja nutrido de conhecimentos teóricos-práticos para atender seus alunos dentro de um programa direcionado à diversidade. (PPC, 2012).

Com clareza observamos que o curso aponta compromisso com uma formação de professores que tenha condições científicas e técnicas de trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no ensino regular, sem determinar uma faixa etária, possivelmente, compreendendo a pessoa em todas as fases do desenvolvimento e da escolarização. O entendimento da clientela, para qual o professor está sendo formado no curso, amplia o que foi definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), posto que estabelece o atendimento individualizado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Para tanto, além das disciplinas voltadas especificamente à clientela prevista na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, tais como Deficiência Senso-perceptiva: Deficiência Auditiva, Deficiência Senso-perceptiva: Deficiência visual, Deficiência Mental, Deficiência Física, Condutas típicas, Altas habilidades, apresenta também disciplinas que abordam outras condições que podem levar a problemas na aprendizagem, tais como: Dificuldade de Aprendizagem e Alfabetização e letramento em contextos inclusivos.

Vale mencionar a necessidade de atualização das nomenclaturas de algumas disciplinas que não correspondem à atualização feita pelos documentos legais, após a contribuição do debate e da pesquisa educacional ao longo do tempo. As mudanças indicadas seriam nas disciplinas de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual, de Condutas típicas para Transtornos Globais do desenvolvimento. Após a realização do presente estudo, as disciplinas foram atualizadas pela coordenação do curso, conforme apresentam os documentos vigentes.

Outras disciplinas parecem cumprir o mesmo objetivo de ampliação da clientela e da ação pedagógica dos profissionais na escola, propiciando o acesso aos conhecimentos que, de fato, sirvam de subsídio científico e técnico para o trabalho do professor, como por exemplo, a disciplina de Teoria e Prática Curricular Inclusiva. Deve cumprir este papel, notadamente, as disciplinas de fundamentos que são: História e Política da Educação Especial, Desenvolvimento Psicológico e Educação, Fundamentos Neurológicos, Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.

Na disciplina História e Política da Educação Especial e Relações familiares no processo de educação especial, percebemos um enfoque muito voltado para um grupo de alunos específicos, levantando dúvidas sobre a inserção de outros alunos com problemas na aprendizagem, conforme tem sido defendido no conceito de necessidades educacionais especiais. Vejamos o trecho abaixo, retirado da justificativa do projeto: O grande desafio para os sistemas públicos de hoje, encontra-se na ampliação das oportunidades educacionais A toda e qualquer criança, à constituição e implementação de processos pedagógicos que levem em conta a extrema diversidade sócio-cultural do alunado, mas tendo como perspectiva as formas diferenciadas como cada aluno incorpora o chamado “saber escolar”, o qual pode ser expresso de diferentes formas. (PPC, 2012).

Marcamos que, na análise do projeto do curso, não identificamos aspectos e/ou elementos que incluam a diversidade sociocultural dos alunos, como promotor da competência a ser formada nos professores. As questões estão mais voltadas para aspectos cognitivos, físicos, sensoriais, do que propriamente socioculturais. Pensando na abrangência dessa formação para criar uma competência concreta de lidar com tantas diferenças presentes nos alunos, deve-se considerar o chamamento de Oliveira (2010), quanto ao cuidado para que a especificação da clientela não acarrete omissão de conhecimentos e saberes importantes à efetivação de ações educativas inclusivas. A inclusão ocorre concretamente, quando se respeita as necessidades e as especificidades de cada um, promovendo a educação conjunta de todos os alunos. A inclusão contraria a tentativa de homogeneização, de igualar a todos indistintamente. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial preconizam que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.23).

Vigotski (1997) defendeu que as crianças com desenvolvimento atípico não deveriam ficar segregadas em espaços específicos, tampouco à mercê de uma pedagogia especial desarticulada da pedagogia geral, nos contextos educativos. O autor reconheceu a capacidade de aprender de todas as crianças e, veementemente, afirmou, por meio de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que os grandes problemas das pessoas com desenvolvimento atípico estão nas condições sociais desfavoráveis em que se encontram e não nas suas características orgânicas e psicológicas.

Veiga e Viana (2010) discutem que não basta ter um agrupamento de disciplinas e atividades para definir as intenções da instituição, mas serem vivenciadas em todos os momentos, por todos os envolvidos. Imbernón (2010, p.40) ao refletir sobre a formação continuada dos professores apontando para novas perspectivas formativas sinaliza que “a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. A efetivação de uma proposta pedagógica na instituições de ensino superior depende das concepções e ações dos sujeitos que vão desenhando a identidade do curso, às vezes, em descompasso com a identidade pretendida. Assim, a avaliação permanente e compartilhada da experiência faz com que o PPC seja ressignificado no percurso de sua realização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva deve pautada nos conhecimentos teóricos e científicos fundamentadas nas políticas públicas ao encontro do princípio da diversidade e do desenvolvimento do trabalho docente nos espaços escolares e não escolares.

Realizada a análise do PPC de Especialização em Educação Inclusiva, compreendemos que a formação continuada prevista no curso articula-se com as definições, concepções e orientações preconizadas pelos documentos oficiais brasileiros, que tratam da Educação Inclusiva. Destacamos, em nível mundial, a influência da Declaração de Salamanca, marco importante para a educação no século XX, com grandes repercussões no século em curso.

O PPC entende a formação como promotora da articulação entre teoria e prática, por meio da disciplina de estágio supervisionado e outras atividades metodológicas previstas, bem como deve contemplar uma natureza científica, para que os professores sejam capazes de pensar e interferir na realidade educacional. O documento ainda demonstrou uma concepção ampliada de necessidades educacionais especiais, que tenta trabalhar diversificando o foco e as temáticas das disciplinas, para além do previsto nas atribuições da educação especial, atualmente.

Diante do exposto, entendemos que o PPC apresenta lacunas com relação a conceitos importantes como o de educação inclusiva e de formação de professores, considerando que os modelos de formação cujo interesses formativos se apoiam em propostas e reflexões que podem contribuir para uma sociedade inclusiva e acessível para todos, além de não apresentar uma problematização consistente da realidade educacional, que justifica a existência de cursos de especialização em educação inclusiva. Isso dificulta, inclusive, a identificação dos referenciais teóricos e epistemológicos do projeto de formação.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Declaração de Educação de Qualidade para Todos. Brasília: MEC, 1990.
- [2] _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. CORDE. Brasília – DF, 1994.
- [3] _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Nº 9394/96, Brasília: MEC, 1996.
- [4] _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- [5] _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- [6] _____. Lei Brasileira de Inclusão. LBI Nº 13.146. Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso 01 de junho de 2020.
- [7] GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: Revista Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, p.35-39. 2005.
- [8] GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores da educação básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: IMBÉRNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- [9] LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1995.
- [10] MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org.). Processos formativos e desafios atuais da Educação Especial: olhares que se inter cruzam. Fortaleza: EdUECE, 2018.
- [11] MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Ed. UECE/Edições Demócrito Rocha, 2001.
- [12] MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). Das margens ao centro: perspectiva para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- [13] OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). Das margens ao centro: perspectiva para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- [14] PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

- [15] SANTOS, Geandra Claudia Silva. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- [16] TESSARO, Nilsa Sanches. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.
- [17] VEIGA, Ilma. P. A.; VIANA, Cleide. Q. Q. (Orgs.). Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.
- [18] VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras escogidas: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

Capítulo 14

Formação continuada de professores em educação de jovens e adultos: Concepções e práticas em uma Escola Pública Municipal Ludovicense

Andréa Rodrigues de Souza

Auremary Nazareth Gomes Fonseca

Verônica Cunha Rodrigues

Resumo: O presente artigo analisou o processo de formação continuada, suas concepções e contribuição para a prática docente de seus professores, em uma escola da rede municipal de ensino em São Luís. Investigar sobre a temática torna-se necessário, uma vez que se entende a importância da aquisição de saberes e conhecimentos relacionados ao fazer docente, essenciais para o exercício da prática do professor (a). Trata-se de uma pesquisa realizada durante o ano de 2014, trazendo o seguinte questionamento: Em que medida o processo de formação continuada contribui para o exercício da prática docente na escola campo? Para obter uma resposta significativa a esse questionamento, realizou-se um estudo teórico e também uma investigação empírica *in locus*. O aporte teórico-metodológico subsidiou-se pela pesquisa bibliográfica com base em autores como Cunha (1999), Freire (2001), Imbernón (2005), Pimenta (2000), Brasil (1996), Arroyo (2007), Soares (1996) e na pesquisa de campo com enfoque no Estudo de Caso, que Gil (2002) define como um estudo intenso acerca de um ou poucos objetos, de forma que possibilite um vasto e detalhado conhecimento sobre os mesmos. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, realizada com a coordenadora da referida escola e o questionário do tipo semiaberto com duas professoras da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conclui-se que o processo de formação continuada realizado na escola vem contribuindo significativamente para a melhoria das práticas das educadoras do primeiro segmento da EJA, assim como para seu crescimento profissional, diante das demandas exigidas por esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada. Prática Docente.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema indispensável quando se discute sobre a melhoria da educação brasileira, considerando que este é um elemento fundamental para que os professores diante da complexidade do trabalho docente exerçam à sua prática frente às novas demandas exigidas no atual contexto brasileiro.

Quando se discute a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos-EJA, devemos ter um olhar mais ampliado, considerando a história, conquistas e desafios que essa modalidade de ensino galgou nos últimos anos, e atualmente passa por um momento de transição que Arroyo (2007), considera como um processo de formação. Portanto, para compreender o processo de formação de educadores, não se deve fazer uma análise direcionada apenas para a formação inicial, mas também para a formação continuada, vivenciada na rede de ensino e nas escolas. É importante destacar, bem como questionar, se esta formação continuada contribui para a prática docente dos professores.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de formação continuada, concepções e contribuição para a prática docente na modalidade da EJA em uma escola pública da rede municipal de São Luis, capital do estado do Maranhão¹⁶.

O trabalho é resultado de uma pesquisa vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), classificada como estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se à entrevista semiestruturada e o questionário semiaberto aplicado com as participantes da pesquisa: a supervisora da escola e duas professoras.

Na estrutura do trabalho discutiu-se inicialmente uma breve abordagem teórica sobre a história da EJA no Brasil e sua legislação, bem como, as políticas públicas implementadas nessa modalidade, em seguida foi feita a análise da formação continuada das educadoras de jovens e adultos na referida escola para evidenciar suas possíveis contribuições, seguida das considerações finais sobre a pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS LEGAIS

No Brasil, a educação de jovens e adultos vem acontecendo desde o período colonial, que Cunha (1999), referencia como “aspecto religioso” para a época. Destaca ainda que posteriormente, o governo brasileiro empreendeu outras iniciativas na oferta da educação para jovens e adultos através de políticas públicas oriundas dos anseios dos movimentos sociais.

O acesso à escola se dava apenas para aqueles que possuíam condições financeiras favoráveis, expondo a exclusão social das demais classes, acentuando a desigualdade entre as classes sociais. Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, momento em que o Brasil inicia seu processo mais intenso de industrialização, o fator educação fica em evidência, devido às exigências que o momento histórico exigia dos seus trabalhadores, ora formados pelo público jovem e adulto.

Segundo Soares (1996), a educação de jovens e adultos durante a década de 1960 viveu um de seus momentos mais significativos com o lançamento da 1ª Campanha de Educação de Adultos, visando à erradicação do analfabetismo no Brasil, iniciada a partir de uma mobilização nacional para discutir a temática. Embora essa Campanha não tivesse obtido o êxito esperado devido ao seu caráter preconceituoso, tentou-se mudar esses estereótipos, utilizando-se de discussões, pesquisas e teorias desenvolvidas na área da psicologia, contrariando a ideia da incompetência de aprendizagem atribuída ao educando adulto.

Destaca-se nesta Campanha, a delegação de Pernambuco que tinha como integrante o Educador Paulo Freire, defensor de uma educação para o público adulto, que em sua percepção, define alfabetização como o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Por causa de seus ideais, Freire foi exilado durante a ditadura militar instaurada em 1964.

Naquele momento, o Governo investiu em programas de alfabetização de adultos, com caráter assistencialista e conservador, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que atingiu seu apogeu na década de 70. Esse movimento foi direcionado para a população de 15 a 30 anos e tinha como objetivo a alfabetização funcional, ou seja, a

¹⁶ Utilizaremos a nomenclatura “escola pública municipal” para preservação da identidade da escola campo da pesquisa.

aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. (CUNHA, 1999)

Nos anos 80, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós-alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Em 1985, o MOBREAL foi extinto e surgiu a Fundação EDUCAR, que segundo Di Pierro (2006, p. 3, grifo da autora)

Se, em muitos sentidos, a Fundação Educar (1986-1990) representou a continuidade do Mobreal, devem-se levar em conta algumas mudanças significativas, das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta: 'Houve uma descentralização das suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil'.

O Ministério de Educação e Cultura – MEC na época apresentou um discurso favorável à Fundação EDUCAR, que perdurou até seu fechamento em 1990 no governo de Fernando Collor de Mello. Percebe-se que durante as décadas de 1980 e 1990, a educação de jovens e adultos passou por diversas transformações no que diz respeito aos projetos implementados para este público.

Em termos legais, mesmo tendo se tornado uma responsabilidade do Estado na década de 1940, apenas em 1971, por pressão popular para uma educação de qualidade e escolas melhores e em maior quantidade para todos, levou a Constituição Federal de 1988, a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do Estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade, assim a EJA ganhou destaque na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/2006 (BRASIL, 1996).

Nos anos 90, esse desafio passou a ser o estabelecimento de uma política educacional e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade, que teve um crescente reconhecimento da importância da modalidade para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, com o apoio das conferências organizadas pelos organismos multilaterais como: Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Em 1999, realizou-se no Rio de Janeiro, o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, onde participaram os Fóruns dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e São Paulo. A partir desse Encontro, os fóruns passaram a marcar presença nas audiências dos Conselhos Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos fóruns uma representação, que se tornaram interlocutores no cenário nacional, contribuindo para a discussão e aprofundamento da EJA no Brasil.

No ano de 2003, foi lançado pelo governo Federal, o Programa “Brasil Alfabetizado”, com o objetivo de erradicar o analfabetismo em 04 anos, contudo, algumas mudanças no Ministério da Educação, alteraram o Programa, que foi reformulado, retirando a meta de 04 anos da erradicação do analfabetismo e ampliando os projetos de 04 meses para 08 meses. Dessa forma, a EJA vem obtendo conquistas e encarando alguns desafios dentre os quais se destaca o processo formativo dos docentes que atuam na modalidade.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EJA

Entende-se por educação continuada, aquela realizada ao longo da vida, continuamente, ela é inerente ao desenvolvimento do ser humano e está relacionada com a ideia de construção do mesmo diante das demandas exigidas pela sociedade no qual ele está inserido.

Durante a década de 1990, observa-se que a formação de professores ganhou importância em virtude das reformas educacionais, através da promulgação da LDB nº 9.394/96, que alicerçavam as reformas políticas do país.

Segundo Arroyo (2007), o governo Federal trouxe incentivo financeiro para as escolas públicas, determinando a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância com a intenção de promover o acesso à formação continuada para o professor. Esse tipo de formação torna-se importante, por alcançar qualquer professor em qualquer parte do país, articulando formação inicial, melhoria nas condições de

trabalho, salário e carreira.

A formação continuada de professores não é uma preocupação atual, pois, como demonstra Andaló (1995, p.67):

As experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos.

Não é por outra razão que todo debate em torno da formação do educador e do exercício da função educativa tem esbarrado na dificuldade da persistência da velha "tendência em manter indefinida e imprecisa a 'primeira' e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida". (ROMÃO, 2006, p.23).

Sobre a educação de jovens e adultos, percebem-se algumas singularidades, sendo uma das grandes distinções entre a educação de adultos e as demais etapas/modalidades o processo de aprendizagem em si mesmo. Na educação convencional o aluno se adapta ao currículo oferecido, mas na educação do adulto, o aluno deveria ajudar na formulação do currículo, sob as condições democráticas. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for apreendida, a democracia não terá sucesso.

Mas afinal, o que se entende por adulto? O conceito de adulto aqui defendido, é de forma simplificada e resumida: é o indivíduo maduro, suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Entretanto, a maturidade humana apresenta certa complexidade para a definição dos seus limites e por isso varia de cultura para cultura (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Romão (2006), adulto é aquele indivíduo que ocupa o *status* definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela, embora a maturidade nem sempre esteja totalmente vinculada à faixa etária de um indivíduo, mas depende de suas experiências de vida. Diante de todas essas especificidades, pode-se questionar: afinal, como deve ser realizado o processo de formação dos profissionais que atuam nessa modalidade?

Silva (2005) mostra que desde os preparativos para a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos - CONFINTEA, vários representantes da educação, por meio da realização de fóruns de educação de jovens e adultos, passaram a realizar encontros nacionais e regionais objetivando elaborar propostas políticas e pedagógicas, teóricas e metodológicas para a EJA, considerando a necessidade de formação continuada para os professores e de concurso público específico.

A formação continuada de professores no Brasil possui uma história bastante recente, que passou a se intensificar a partir da década de 80, assumindo gradativamente modelos diferenciados, podendo ser cursos de rápida duração e/ou programas mais amplos em diversas modalidades. A formação continuada também é institucional e necessita de uma abertura a novas idéias, decisões e habilidades junto às pessoas envolvidas.

Apesar de todas as discussões e estudos sobre a modalidade, uma coisa é certa: se não se tem um perfil do educador de jovens e adultos delimitado, logicamente não se terá também políticas de formação consolidadas para esse educador e muito menos políticas públicas bem deliberadas para a EJA (ARROYO, 2007).

Diante do exposto acerca da formação de professores da EJA, entende-se a dificuldade da delimitação do perfil desse profissional, uma vez que, existem necessidades que a profissão docente exige. Dessa forma, ao delinear-se as competências da formação geral do professor, torna-se necessário pensar sobre uma formação continuada que atenda as necessidades formativas desse professor.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA CAMPO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Para a realização do estudo, foi aplicada a pesquisa exploratória e a utilização no processo de investigação, a abordagem qualitativa na escola campo com a finalidade de "compreendê-la" (MINAYO, 2012), que se caracterizou como um Estudo de Caso, que Gil (2002) descreve como sendo, um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a Entrevista com a coordenadora pedagógica, do tipo semiestruturada e o questionário aplicado com duas professoras da modalidade EJA que atuam no primeiro segmento correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do tipo semiaberto.

A escolha desses tipos de instrumentos deu-se em virtude da amplitude do tema proposto, pois agrega duas categorias, a saber: formação continuada e educação de jovens e adultos, sendo possível através da entrevista e do questionário, possibilitar aos sujeitos da pesquisa apontar outros aspectos relevantes, que certamente podem contribuir significativamente para a mudança no contexto educacional.

A análise dos dados se fez pela interpretação das respostas dos sujeitos apresentadas nos instrumentos utilizados e os elementos obtidos pela observação direta realizada através da participação nos encontros de formação na escola campo e nas aulas ministradas pelas participantes da pesquisa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola campo foi fundada no ano de 2001 e fica localizada na zona urbana de São Luís, possui em sua estrutura, dez salas de aula, um refeitório, laboratório de informática, diretoria, sala de professores, quadra de esportes, além do setor administrativo. O corpo docente e funcional da EJA é formado por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora, uma administrativa, um secretário escolar, nove professores da rede, sendo uma pedagoga e sete licenciados, além dos serviços terceirizados de vigilante e serviços operacionais. A referida instituição possui 120 alunos matriculados na EJA e afirmou que trabalha em uma perspectiva freireana.

3.3 DISCUTINDO OS DADOS: O OLHAR DO COORDENADOR

Na modalidade da EJA, a escola possui uma coordenadora que atua há doze anos na função e sete anos na escola campo, possui formação acadêmica em licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Serviço Social, atuando nas duas áreas respectivamente.

Como sujeito da pesquisa, buscou-se saber sobre as concepções que norteiam a referida temática. No tocante a formação continuada, a entrevistada disse:

Que esta é voltada para a vivência no dia-a-dia, e o momento também em que o professor pode expor suas dificuldades e levar suas proposições para a melhoria do ensino buscando solucionar situações vivenciadas no seu cotidiano¹⁷

Sobre a fala da coordenadora, fica claro o seu entendimento sobre formação continuada que de acordo com a proposta curricular para o primeiro segmento da EJA, as vivências do cotidiano devem ser particularizadas e utilizadas para promover uma educação de qualidade, que segundo a coordenadora, a escola tem como objetivo principal atender a estas necessidades da modalidade, visto que:

É notória a importância da elaboração da proposta curricular para o público da Educação de Jovens e Adultos, pois objetiva uma atitude positiva da gestão escolar, do trabalho colaborativo entre o educando e toda a equipe escolar, da abordagem de conteúdos e currículo, estrutura básica para melhorar a qualidade da educação. Neste âmbito a proposta foi planejada e elaborada composta por eixos temáticos dos quais alicerçam os conteúdos que compõem o currículo desta modalidade. Têm-se como eixos temáticos: Mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade, dos quais são sugeridos para possibilitar aos educadores uma estruturação dos tempos de aprendizado, da socialização e do domínio de conhecimento repensados conforme a realidade do educando. (MARANHÃO, 2009, p.4).

Observa-se que a concepção de formação continuada exposta pela coordenadora da EJA, é um dos principais instrumentos para que o educador possa compreender o papel e a importância das especificidades do alunado, sendo uma preocupação envidada durante as formações desenvolvidas na escola, em especial com os professores do primeiro segmento.

¹⁷ As falas foram transcritas conforme o original.

Sobre a contribuição da formação continuada para a sua prática enquanto coordenadora, a mesma respondeu que:

A formação continuada é essencial, pois ajuda na autoformação em diversos assuntos trabalhados, a escola oferece ações para que a formação continuada de nossos profissionais ocorra da melhor maneira possível, e no início do ano letivo todos participamos da Jornada Pedagógica, inclusive sugerindo temas para as formações.

Para a participante, a formação continuada colabora para que ocorra não somente um estudo sistematizado, mas possibilita o envolvimento em diversos temas relacionados às suas necessidades profissionais e pessoais. Tal fato foi percebido durante a fala da coordenadora, sobretudo quando busca inserir os docentes no processo pedagógico, exteriorizando seus anseios e necessidades formativas, tornando-se sujeitos críticos- reflexivos.

Imbernón (2005) afirma que a função de um sujeito crítico-reflexivo e o papel da formação continuada é:

Formar um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizada e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2005, p.39).

Torna-se necessário para que haja mudanças significativas do processo educativo na escola, o envolvimento do corpo docente, para que seja efetivada uma melhoria contínua do trabalho, já que todos se encontram envolvidos, buscando o mesmo objetivo, as mudanças e o avanço na EJA.

Quanto aos reflexos da formação continuada na prática do professor, a coordenadora observou que:

Os docentes mudaram alguns comportamentos outrora bastante freqüentes, tais como: tirar o aluno de sala, ser flexíveis com o horário e a promoção de atividades de caráter mais prático, envolvendo os conhecimentos adquiridos em sala.

As observações da coordenadora evidenciam conquistas no decorrer dos anos, no que tange as mudanças das atitudes dos professores para com os alunos. Essas mudanças ainda que se percebam ínfimas, carecem de reflexão, como enfatizou Freire (2001, p.40), ao afirmar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. As reflexões devem ser realizadas pelos docentes acerca da sua prática pedagógica, para que possam melhorar a mesma, contribuindo com a aprendizagem do aluno.

Percebe-se na fala da coordenadora, que os reflexos da formação continuada na escola campo têm obtido melhorias na relação professor/aluno, e ainda, que a participação dos professores nesse processo tem contribuído na construção do conhecimento, com ideias e temas para tratar as questões inerentes a sua própria realidade.

3.3 DISCUTINDO OS DADOS: O OLHAR DOS PROFESSORES

As professoras, participantes dessa pesquisa foram denominadas de PA e PB, pertencem ao quadro efetivo da escola e ensinam nas séries iniciais. PA é formada em Serviço Social, licenciatura em Ciências, pós-graduada em Políticas Públicas, atua na docência há 26 anos e possui 10 anos de experiências na modalidade da EJA. PB é graduada em Pedagogia, com pós-graduação na área, atua a seis anos na escola e atua como gestora em uma escola pública estadual de ensino fundamental.

No tocante a formação continuada, PA fez a seguinte afirmação: “É um momento de reflexão e avaliação da prática pedagógica. Oportunidade de capacitação, troca de experiências e de se traçar novos caminhos para o fazer profissional”.

De acordo com PA, o momento formativo possibilita à reflexão acerca da sua prática pedagógica, mas também é designado como oportunidade de “capacitação”. Quanto ao uso dessa terminologia, a partir dos anos 1960, a chamada capacitação de recursos humanos para a educação passou a denominar uma série de ações que envolvem cursos, palestras etc., cujo objetivo era qualificar o professor. (FUSARI, 1988).

Sabe-se que a chamada capacitação de um professor deve ir muito além de ações e/ou treinamentos obtidos por meio de orientações de caráter técnico pedagógico, pois para que haja mudanças efetivas em sua prática docente, deve haver também mudanças de valores e de visão de mundo, ou seja, o professor

deve ser autônomo, que para Nóvoa (1991) é uma característica essencial, conforme destacam Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p. 117):

Acreditamos que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social. E que podem fazer isso se interrogando quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente.

Observamos que diferentemente da coordenadora, PA possui uma visão de formação continuada dicotômica, afirmando em determinado trecho de sua fala: “é um momento de reflexão e avaliação da prática pedagógica e traçar novos caminhos para o fazer profissional.” Esta fala aproxima-se do modelo de formação em que se privilegia a busca por soluções para as situações problemas vivenciadas na escola campo.

Entretanto, no trecho: “oportunidade de capacitação”, percebe-se um distanciamento da concepção anterior mencionada pela referida professora, pois o termo utilizado “capacitação” segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) conceitua-o como “tornar capaz, habilitar e convencer, persuadir”. Discorrem-se dessa relação, divergências quanto ao uso dos termos, que sugerem que o professor deve ser convencido ou persuadido de ideias sem nenhuma reflexão crítica sobre a temática abordada.

Contudo, o primeiro termo, parece ser o mais apropriado, que diz ser necessário que os educadores se tornem capazes e adquiram as competências necessárias para exercício da sua prática docente, considerando que:

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. (CANDAUI, 1997, p. 46).

A partir do exposto, é válido afirmar que uma das funções da formação continuada e também da formação em serviço é possibilitar que os profissionais desenvolvam competências que lhes auxiliem no desenvolvimento de seu trabalho e no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Em resposta a mesma pergunta, PB, disse que: “quando trabalhamos uma temática, ou seja, estudamos algo onde não haja uma quebra no conhecimento. Que tenha continuidade”. Observa-se que a resposta se distanciou do questionamento, pois apresentou uma concepção ambígua, onde destaca apenas aspectos referentes ao estudo dos temas abordados, não contemplando sua relevância para uma reflexão crítica sobre sua prática. Sua concepção aproxima-se do modelo clássico, tendo em vista que a resposta contempla apenas aspectos de origem técnica (CANDAUI, 1999).

Acerca da contribuição da formação continuada para sua prática, PA destacou que: “faz-me vislumbrar novos rumos, atividades e metodologias”. Diante desta resposta, observa-se que uma das categorias-chaves é a busca de novas metodologias. Sabe-se que não existe nenhuma fórmula ou metodologia pronta, entretanto, para a construção de uma educação de jovens e adultos que produza seus processos pedagógicos, o educador precisa considerar quem são esses sujeitos, pensar na escola como um lugar inserido na sociedade, objetivando a inclusão dos sujeitos na mesma, estando atentos às demandas e potencialidades dos alunos da EJA, considerando-os sujeitos ativos e conscientes (ROMÃO, 2006).

No tocante a contribuição desse tipo de formação na sua prática, PB ressaltou que: “por não ser uma abordagem distante da nossa prática, ela contribui no crescimento pessoal e profissional, norteador da nossa prática de forma significativa”. Nota-se que ambas as respostas se aproximam, isto demonstra a necessidade de se atentar para a relevância da formação continuada, não somente como um instrumento para adquirir novas estratégias, mas sim como forma de crescimento e promoção da autonomia desse educador, pois a formação não se “constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 2000, p. 23).

Assim sendo, a formação continuada torna-se uma necessidade para direcionar parte do trabalho pedagógico na modalidade da EJA no Brasil. Quanto à relevância dos temas abordados durante os processos formativos, PA disse que: “estes são relevantes porque geralmente apontam temáticas relacionadas à EJA”.

Segundo PA, essas formações são bastante significativas, porém a mesma não traz em sua resposta

elementos que destaquem de forma prática tais relevâncias, pois de acordo com Pimenta (2000) uma identidade profissional é construída, a partir da significação social da profissão; assim como da revisão constante dos significados sociais da mesma e da revisão da tradição; mas também é construída a partir da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

PB também confirma, destacando que: *são importantes, porque é pertinente a nossa vivência de sala de aula, são abordagens atualizadas dentro do contexto que estamos inseridos*. Durante a participação nas reuniões dos processos formativos referentes à pesquisa, percebeu-se que as temáticas trabalhadas condizem com a realidade encontrada nas salas de aula, realidade que se observou durante as etapas da pesquisa.

Para ratificar essa compreensão Nóvoa (1991), afirma que formação continuada deve ser pautada em uma reflexão na prática e sobre a prática, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes próprios desses professores diante das realidades por eles vivenciadas no chão da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos foi construída a partir de duas matrizes: de um lado, um tipo de ensino que se articulava em uma luta histórica para que seus direitos fossem assegurados; de outro, um modelo que atuava como instrumento de inclusão desse público-alvo da educação básica na sociedade.

A partir desse estudo, percebeu-se a importância da visão das professoras/ coordenadora em relação ao processo de formação continuada no contexto da escola campo, sendo os reflexos, desde já, sentidos pelos sujeitos da pesquisa nas suas concepções e práticas, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da formação continuada desses para a melhoria da educação nesta modalidade.

Nesse sentido, compreende-se que em relação às concepções das professoras da escola campo, as mesmas concebem a formação continuada como um momento de ação e reflexão sobre a prática docente, considerando as especificidades dos alunos, bem como o contexto no qual estão inseridos, por meio do período de observação. Constatou-se a presença do diálogo na relação professor/aluno, assim como, a aplicação de novas estratégias junto aos discentes, a fim de possibilitar-lhes novas aprendizagens, e que segundo a coordenadora houve uma melhoria significativa nessas relações, a partir do entendimento dos docentes sobre as especificidades desse alunado.

Esta pesquisa vivenciada no curso de Pedagogia da UFMA possibilitou-nos, enquanto pesquisadoras em processo de formação inicial, a reflexão sobre a temática inerente à prática docente na EJA, uma vez que o processo formativo de cada pessoa ocorre de forma contínua e individual no contexto de suas vivências enquanto docente.

Conclui-se que o processo de formação continuada vem contribuindo significativamente para a melhoria das práticas das educadoras do primeiro segmento da EJA, assim como para seu crescimento profissional, diante das demandas exigidas por esta modalidade de ensino. Espera-se que os conhecimentos aqui discutidos permitam refletir sobre a importância da formação continuada na escola campo, contribuindo de modo enriquecedor para a construção de novos conhecimentos, possibilitando aos docentes que auxiliem no processo de construção de um trabalho efetivo no espaço da escola.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDALÓ, C. S. de A Fala, professora repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes 1995.
- [2] ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?- Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 22 mai.2014.
- [3] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 16 de abril de 2014.
- [4] CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. 1993. Vozes, 3ª edição, 1999, 49-63.
- [5] CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria. (org.) Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997
- [6] CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro –

Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

- [7] DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- [8] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- [9] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- [10] FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1988.
- [11] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. - 4.ed. São Paulo:Atlas, 2002.
- [12] IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [13] LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001, p.107-127.
- [14] MARANHÃO, Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos. São Luis, 2009.
- [15] MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).
- [16] NÓVOA, Antonio (org). Vidas de Professores. 2 ed. Portugal: Porto, 2000.
- [17] NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- [18] OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- [19] PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2000.
- [20] ROMÃO, E. JOSÉ. Compromissos do Educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. Guia da Escola Cidadã.
- [21] SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Fórum de educação de jovens e adultos: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.
- [22] SOARES, L.J.G. A Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.Revista Presença Pedagógica, v.2, n.11, Dimensão, set/out, 1996.

Autores

ÁLVARO DA SILVA FERREIRA

Pedagogo pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA. Especialista em Libras pela Faculdade Eficaz. Tradutor e intérprete de Libras na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Coordenador do Núcleo Setorial de Acessibilidade do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador da educação de surdos da rede municipal de ensino de Caruaru - PE.

ANA PAULA DE FREITAS

Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, atuando na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos. Tem desenvolvido estudos e pesquisas acerca dos temas: Educação Especial, Deficiência Intelectual, Aprendizagem e Desenvolvimento, Desenvolvimento da Linguagem, tendo a perspectiva histórico-cultural como principal referência.

ANDRÉA RODRIGUES DE SOUZA

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2015). Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2019). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA (2019). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2017). Professora de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação de São Luís (SEMED-São Luís) e Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar (SEMED Paço do Lumiar). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância & Docência (GEPEID/UFMA).

ARLETE MARINHO GONÇALVES

Doutora em Educação da Linha - Educação, Cultura e Sociedade (UFPA), Mestre em Educação da Linha - Formação de professores (UEPA), Especialização em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/LP2 (Faculdades Ipiranga) e graduação em pedagogia (UFPA). É professora da Universidade Federal do Pará da Disciplina: Concepções e métodos do ensino de surdos/LIBRAS e Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA). É coordenadora de Acessibilidade da UFPA, Portaria Nº 2987/2017. Discute Educação de Surdos/LIBRAS; Educação Especial; Projeto Político-Pedagógico e Representações Sociais. Publicações em revistas, anais de eventos científicos e livros. Autora dos livros: "Projeto Político- Pedagógico e Representações Sociais", "Educação especial no Ensino Superior" e " Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: Práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos". Atualmente é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial (GEPEE/UFPA), onde coordena a linha de pesquisa: "Educação de surdos e Representações Sociais", e também do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (GEPTILS/UFPA). É integrante da associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Avaliadora ad hoc da revista editorial "Reflexão e ação" da UNISC/SC, Periferia/UERJ e REVEDUC, relacionados a Área da educação de Surdos e Educação Especial.

AUREMARY NAZARETH GOMES FONSECA

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2015) e em Artes Práticas, na modalidade Técnicas Agrícolas (1979) pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, Empresarial e Hospitalar pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé (2016). Atualmente exerce a função de Assistente de Tecnologia e Informação na Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Recursos Tecnológicos em sala de aula.

BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicentro/PR (2015). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1999). Membro do GIEDH - Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação. Membro do LaPE - Laboratório de Psicologia Educacional. Atualmente é Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual do Paraná no Município de Guarapuava/PR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: altas habilidades/superdotação, inclusão e atendimento educacional especializado.

BRUNO FERES DE SOUZA

Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão, trabalhando tanto em pesquisa quanto em ensino. Por sete anos, tem lecionado diversas disciplinas na Coordenação de Engenharia da Computação, tais como Linguagens Formais e Autômatos, Inteligência Artificial, Matemática Discreta e Inteligência Artificial. Seus principais interesses incluem Aprendizado de Máquina, Meta-aprendizado, Metaheurísticas e Bioinformática, com publicações em conferências e periódicos. Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Maranhão e mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo, na mesma área.

CELENE SILVA DE AZEVEDO

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho - UGF. Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FANTIVISA. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Habilitação Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú - UVA.

CLAUDINÉIA MARIA VISCHI AVANZINI

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Educação Social pelo Centro Salesiano de Ensino e em Educação Especial pelo Claretiano Centro Universitário de Educação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e do Município de Araucária PR. Pesquisadora do NIEPHE (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP).

DANIELA CARVALHO FERRAZ NOLASCO NEVES

Possui graduação em Ciência e Tecnologia pela UFMA e atualmente está cursando Engenharia da Computação pela UFMA. Já atuou como pesquisadora voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) na área de desenvolvimento de tecnologias assistivas e sistemas distribuídos com computação em nuvem. Atuou como bolsista do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFMA na área de manutenção e atualização de website. É fluente na língua inglesa, possuindo certificação TOEFL - ITP, e interessa-se por análise e desenvolvimento de software distribuído voltado para aplicações mobile, computação gráfica e engenharia de controle e automação.

DEGIANE DA SILVA FARIAS

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA), Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Graduação em Pedagogia (UFPA). É membro participante do Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Identidade, Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE- PPGED-UFPA). Atualmente é Especialista em Educação pela Secretaria Executiva do Estado do Pará (SEDUC) e Professora Substituta da Universidade Federal do Pará - UFPA (Campus de Bragança). Possui experiência em Coordenação, Supervisão e Gestão Escolar. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia da Universidade Federal do Pará.

DILMA TEREZINHA DA SILVA BARRETO

Professora de Educação Especial e Inclusiva no Centro de Educação Especial Raimundo Nonato Dias Rodrigues. cursou Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva - IESAP, Pós Graduada em Políticas Educacionais - UNIFAP, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará- UECE.

DIÓGENES JOSÉ GUSMÃO COUTINHO

Doutor em Biologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Professor da Alpha Faculdade e Unibra - Centro Universitário Brasileiro. Leciona disciplinas da área da Saúde no ensino técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

ÉRICO GURGEL AMORIM

Possui graduação em Medicina pela UFRN, residência médica em Clínica Médica e em Endocrinologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Saúde da família pela Universidade Estácio de Sá. É mestre e doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Interesse pelas seguintes áreas de pesquisa: síndrome metabólica; saúde da pessoa com deficiência, saúde mental e políticas de saúde. Atualmente é professor Assistente do magistério superior vinculado à Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É associado à SBEM (Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia) e à ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva).

FABIANA MAIO SILVEIRA

Mestra em Educação pela Universidade São Francisco. Instrutora-Mediadora de pessoas com surdocegueira. Desenvolve pesquisas relacionadas à surdocegueira, comunicação, interação social, ensino e aprendizagem, inclusão escolar, perspectiva histórico-cultural.

FABÍOLA DA COSTA FARIAS

Foi aluna do curso de Magistério em Brasília nos anos de 1998,1999 e 2000. Especialista em educação infantil pela UNB Professora de educação básica da SEEDF desde 2005 Atuou com professora regente de educação infantil em 2005,2006,2007,2010 e 2011 Atuou como coordenadora pedagógica em 2008,2009,2012 e 2013 Atua como diretora de escola de educação infantil em 2014,2015,2016,2017,2018,2019 e 2020. Realizou cursos: Educação ambiental, PARQUE NACIONAL DE BRASÍLIA, 2005. A magia do Origami, EAPE 2006. A arte de contar histórias, EAPE 2008. Os caminhos pedagógicos para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, EAPE 2010. Participação em : apresentação da feira literária da CRE do Núcleo Bandeirante em 2007. seminário "Alegria de Ensinar" com o Professor Rubem Alves em 2009. apresentação em Circuitos de Ciências Regionais e Nacionais com O Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas, nos anos de 2011,2013, 2014, 2015, 2016, 2017,2018 e 2019. Participação do XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2015. Participação como Diretora no Recebimento do Prêmio professores do Brasil no ano de 2015 com a Professora Mariana Soares. Recebimento do Prêmio de Educação Infantil das Escolas Públicas do Distrito Federal em 2018.

GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS

Graduação em Pedagogia (URCA), Mestrado em Educação Especial (UECE), Doutorado em Educação (UnB). Professora da graduação e do Curso de Mestrado em Educação da UECE. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência (CPAcesso/UECE). Líder do grupo de Pesquisa em Educação Especial CNPq/UECE.

GRAZIELA SAPIENZA

Psicóloga. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Especializações em Terapia Comportamental e Cognitiva (USP) e em Adolescência (Unifesp). Professora adjunta de Psicologia (PUC-PR). Coordenadora da Especialização em Terapia Comportamental e Cognitiva em Saúde (PUCPR). Experiência em atendimento clínico e com programas preventivos nos campos de educação e saúde atuando com os seguintes temas: competência social, habilidades sociais, problemas de comportamento, práticas educativas parentais, fatores de risco e proteção em adolescentes, obesidade e uso de tabaco.

HUBER KLINE GUEDES LOBATO

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado à Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Professor do Magistério Superior (Assistente - II) do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos - GEPESUR; Professor de Língua Brasileira de Sinais - Sexto PROLIBRAS. Tradutor / Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS 2010. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Educação Montenegro - FAEM/2010. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia - UFPA/2006. Líder do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA. Autor das obras: A educação especial em Breves Pará: de 1985 a 2018; Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais; Atendimento Educacional Especializado: representações sociais de professoras. Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem em Educação Especial, Educação Inclusiva, principalmente em Educação de Surdos. Discute, pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: Ensino-Aprendizagem, Tradução/Interpretação de Libras e Enunciado Verbo-Visual na perspectiva de Bakhtin e do seu Círculo.

JACILEIDE GUIMARÃES

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (1997), mestrado em Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (2001) e doutorado em Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (2006). Atualmente é professora da Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Atenção em saúde mental, atuando, principalmente, nos seguintes temas: saúde mental, enfermagem, enfermagem psiquiátrica, desinstitucionalização, atenção integral, atenção psicossocial, atenção em álcool e outras drogas, saúde e sociedade. Coordenadora do Mestrado Profissional em Práticas de Saúde e Educação do Programa de Pós-graduação em Saúde e Sociedade da Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

JANYEID KARLA CASTRO SOUSA

Possui graduação em Química Licenciatura e Química Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão. É mestre em Química Analítica pela Universidade Federal do Maranhão e doutora em Química pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada I da Universidade Federal do Maranhão, do curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Química com ênfase em trabalhos de desenvolvimento de objetos de aprendizagem e metodologia de ensino e pesquisa. Na área de Química Analítica desenvolve trabalhos de análise de traços e química ambiental, quimiometria, espectroanalítica e eletroanalítica.

JUCILEIDE CAZÉ PESSÔA DE LIMA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho - UGF. Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA

LAÍS BANDEIRA BRISKI

Psicóloga. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental em Saúde e Mestre em Educação, ambas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Recebeu o Prêmio Marcelino Champagnat, por Mérito Acadêmico em Psicologia na PUCPR.

LUCIANA LENIRA DE SOUZA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho - UGF. Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual de Pernambuco - UPE

LUCIANA MARIA TABOSA DE LIMA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho - UGF. Pós-Graduação em Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar e Supervisão de Ensino pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA

MAIRA SILVA FERREIRA

Possui graduação em Química Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mestrado em Química (área de concentração - Analítica) pela UFMA e doutorado em Química (área de concentração - Físico Química) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Adjunta C do Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologias na Química onde vem desenvolvendo projetos voltados a inclusão de alunos com deficiências na área.

MARGARETE MARIA GONÇALVES TABOSA DE OLIVEIRA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho - UGF. Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA

MARIA ROSA DA LUZ LOPES DA CONCEIÇÃO

Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pós-graduada em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH) e Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Apoena (FTA); Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Especial da rede pública de ensino e atualmente Gerente do Núcleo de Educação Especial na Secretária de Educação do Estado do Amapá (NEES/SEED)

RAYSSA FEITOZA FELIX DOS SANTOS

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Especialista em Libras, pela Faculdade Eficaz. Pedagoga pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Vice-coordenadora do Núcleo Setorial de Acessibilidade do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Leciona no ensino superior.

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

Graduação em Pedagogia (UNIFOR), Mestrado em Educação Especial (UECE), Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE/UECE). Professora da UECE. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência (CPAcesso/UECE). Membro do grupo de Pesquisa em Educação Especial CNPq/UECE.

RISONETE RODRIGUES DA SILVA

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva, pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Libras, pela Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Professora no ensino superior. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq).

ROSEMARY LOPES SOARES DA SILVA

Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/UERJ. Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1996). Coordena o Grupo de Pesquisa-Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais - GEPEE, cadastrado no CNPq, vinculado a Coordenação de Estudos e Experimentações Educacionais da Diretoria de Formação e Experimentação dos Profissionais da Educação do Instituto Anísio Teixeira- IAT/DIRFE/SEC_Ba Faz pesquisa na Linha de Pesquisa: Educação Básica. Trabalho-Educação, Relações Raciais, Políticas Públicas Educacionais, Financiamento da Educação e Formação Humana. Faz pesquisas principalmente nos seguintes temas: Currículo, Didática; Políticas públicas; Educação Básica e Educação profissional de nível médio. Território.

SILVANA LIMA VIEIRA

Professora Adjunto do quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, campus I-Salvador; Orientadora do mestrado profissional em saúde coletiva da UNEB (MEPISCO) - Trabalho e Educação na Saúde e do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva do ISC/UFBA: Área de Concentração em Gestão de sistemas de saúde, ênfase em trabalho e educação em saúde. Atua nos componentes curriculares da área de práticas do cuidado e gestão. Experiência didática em Pós-Graduação lato-sensu e stricto-sensu. Doutora (2017) com estágio doutoral no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Lisboa- Portugal e Mestre em Enfermagem (2011) pela Universidade Federal da Bahia, Linha de pesquisa: Organização e Avaliação dos Sistemas de Cuidados à Saúde, Especialista em Administração Hospitalar em Serviços de Saúde pela Escola de Administração da UFBA (2007); Especialista em Terapia Intensiva na modalidade de Residência (ISG/UFBA/SESAB 2004-2006); Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2004). Experiência profissional em gestão e assistência em Enfermagem com ênfase em pacientes criticamente enfermos, clínicos e cirúrgicos. Tem como objetos de estudo: a práxis da/o enfermeira/o no contexto hospitalar, gestão em saúde, educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e na saúde. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa administração dos serviços de enfermagem (GEPASE/EEUFBA) e do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Gestão na Saúde (ISC/UFBA) e do GT Trabalho e Educação na Saúde - ABRASCO

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Unicentro/PR(2015). Graduação em Pedagogia, Unicentro/PR; especialização em Educação, Cultura e Sociedade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEDIN- UNICENTRO. Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação Especial e Inclusiva, Políticas e Formação Docente.

SORAYA ELI LYRA PINTO

Graduada em Pedagogia (Centro de Estudos Superiores do Carmo), Especialização em Desenvolvimento Infantil (UFC), Mestrado em Educação Especial (UECE). Atualmente é Coordenadora de Educação Especial do Município de Pacajus/CE e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE). Membro do grupo de Pesquisa em Educação Especial CNPq/UECE.

TARCILEIDE MARIA BEZERRA COSTA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista CNPq, Pedagoga, Especialista em Psicologia Aplicada e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do grupo de Pesquisa em Educação Especial CNPq/UECE.

THAIS GAMA DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná, e em Pedagogia pela Faculdade da Lapa. Especialista em Educação Especial e em Metodologia do Ensino de Ciências. Atua como professora tutora em cursos EAD de Pedagogia, e de cursos de formação docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná; professora QPM - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná há 25 anos, e atualmente como apoio na Assessoria Técnica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade Modelo, e convidada dos cursos de pós-graduação em Educação Hospitalar e Educação Especial da PUCPR, e do Grupo Rhema Educação.

VERÔNICA CUNHA RODRIGUES

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA (2016). Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2019). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, Empresarial e Hospitalar pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé (2016). Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pelo Centro de avaliação, Planejamento e educação do Maranhão-CAPEM (2017). Professora de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação de São Luís (SEMED-São Luís) e Coordenadora Pedagógica do Grupo Recrear é Viver.

ISBN: 978-65-86127-65-2

BR



9 786586 127652