



**Jorge Adrihan N. Moraes**  
**Patricia Vesz**  
**(ORGANIZADORES)**

# **DIVERSIDADE E INCLUSÃO:**

**EM BUSCA DE UMA  
EDUCAÇÃO PARA OS  
DIREITOS HUMANOS.**



**DIVERSIDADE E INCLUSÃO:**  
EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS  
DIREITOS HUMANOS

Rio de Janeiro  
2021

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

2021 - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP).

**Revisão Ortográfica:** Monique Siqueira de Andrade

**Revisão Metodológica:** Dany Thomaz Gonçalves

**Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:**

Claudineide Ana de Lima (UCP/Paraguai)

Dany Thomaz Gonçalves (UFRJ/Brasil)

Dayane Rainha da Silva (UCP/Paraguai)

Estéfany Ingridy Cruz de Jesus

(UFRJ/Brasil)

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

(UCP/Paraguai)

Maria Madalena de Pontes Melo

(UCP/Paraguai);

Mario Sergio Mangabeira Junior

(UFRRJ/Brasil)

Monique Siqueira de Andrade

(UCP/Paraguai)

Patricia Vesz (UCP/Paraguai)

Pedro Carlos Pereira (UFRRJ/Brasil)

Soraya Aline de Castro Assis

(UERJ/Brasil)

Thamyres Gonçalves Gomes (UFF/Brasil)

Diversidade e Inclusão: em busca de uma Educação para os Direitos Humanos / Organizado por Jorge Adrihan N. Moraes e Patricia Vesz. – Rio de Janeiro: IDEHP, 2021. 158 p.

ISBN: 978-65-993426-0-8

1. Diversidade 2. Inclusão 3. Direitos Humanos 4. Educação



**Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional**

Ed. Rua 22, nº 73 – Sepetiba.

Rio de Janeiro, RJ 23547-220

Brasil.

E-mail: [idehp@hotmail.com](mailto:idehp@hotmail.com)

Site: [www.institutoidehp.com](http://www.institutoidehp.com)

Contato: (21) 99952-0044

**Jorge Adrihan N. Moraes  
Patricia Vesz  
(Organizadores)**

## **DIVERSIDADE E INCLUSÃO:**

# **EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS**

### **Autores:**

Altanir Gonçalves de Almeida

Annelise Bezerra da Silva Pinheiro

Bruna Vidal Teixeira Carvalho

Claudineide Ana Lima

Jorge Adrihan do Nascimento de  
Moraes

Kesia de Mello Soares Felix

Leila Cordova Maldaner

Luciene Suzarte Santos

Maria José Silva Almeida Trindade

Maria Solange Nunes de Castro

Michele Mendes Brito de Souza

Patricia Vesz

Rocheli Alves Wesz

Swmayha Roberta Lira Rozario

Thamyres Gonçalves Gomes



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1</b>	
A ESCOLA EM SUA FORMAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS.....	9
<i>Jorge Adrihan N. Moraes</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
O ENSINO DE LITERATURA EM SALA DE AULA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE.....	20
<i>Michele Mendes Brito de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
MULTICULTURALISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RESGATE CULTURAL INDÍGENA.....	27
<i>Swmayha Roberta Lira Rozario</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
A LEI 12. 288/2010 E SUA RELAÇÃO COM A MINIMIZAÇÃO DO RACISMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	34
<i>Altanir Gonçalves de Almeida</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	48
<i>Kesia de Mello Soares Felix</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
OS TRATAMENTOS ATRIBUÍDOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....	54
<i>Bruna Vidal Teixeira Carvalho</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b>	
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL NO BRASIL.....	65
<i>Annelise Bezerra da Silva Pinheiro</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b>	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DENTRO DA ESCOLA REGULAR.....	70
<i>Maria José Silva Almeida Trindade</i>	

## **CAPÍTULO 9**

O ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR.....80

*Leila Cordova Maldaner*

## **CAPÍTULO 10**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR - A REALIDADE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS.....90

*Maria Solange Nunes de Castro*

## **CAPÍTULO 11**

O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR: ANALISANDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

INCLUSIVA.....98

*Luciene Suzarte Santos*

## **CAPÍTULO 12**

O PROFESSOR BILÍNGUE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS SURDOS.....110

*Patricia Vesz*

## **CAPÍTULO 13**

O ÊXITO DA INCLUSÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: A EFICIÊNCIA NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL. ....119

*Claudineide Ana Lima*

## **CAPÍTULO 14**

A INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO.....125

*Rocheli Alves Wesz*

## **CAPÍTULO 15**

A VISÃO DOS RESPONSÁVEIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.....138

*Thamyres Gonçalves Gomes*

**PALAVRAS FINAIS**.....152

**GALERIA DOS AUTORES**.....153

## **PREFÁCIO**

A coletânea de textos da obra *Inclusão e Diversidade: em busca de uma educação para os direitos humanos* traz em sua essência características que se destacam na simplicidade e na riqueza das reflexões, nas problematizações pautadas em argumentos pertinentes ao momento de acaloradas discussões pelo qual a educação vivencia, em pleno século XXI. Ao realizar a leitura, podemos perceber que há uma preocupação dos autores com a composição social, política e cultural do estudante, com a interlocução entre a família e a escola, bem como entre os demais profissionais envolvidos no cenário escolar, representando uma visão ampla e complexa do real teor das práticas realizadas na educação brasileira, e reconhecendo que *uma educação para os direitos humanos* ultrapassa os muros das escolas.

Quem opta por trilhar esse campo, conhece bem a verdadeira importância do papel que as escolas têm na constituição dos sujeitos por meio da educação. Entretanto, precisa conhecer também as intempéries, as turbulências que podem advir das metodologias inadequadas para a inclusão, de práticas segregadoras, da evasão escolar, da grande parcela de alunos matriculados com distorção série/idade, de políticas públicas ineficazes no combate ao preconceito, entre tantos outros pontos desfavoráveis ao sucesso das nossas escolas. Essas lacunas reverberam quando lembramos que a escola precisa ser para todos, precisa ser democrática, precisa oferecer o seu melhor.

Pelos aspectos que se revelam nos textos presentes, avaliamos o quanto é necessário e pertinente fomentar discussões pautadas num movimento mundial de promoção da equidade, de esforço realizado para a erradicação de qualquer tipo de discriminação, de desobstrução das barreiras para a inclusão, entre outras ações que pretendem fazer com que a escola se qualifique ao abrir suas portas PARA TODOS e, mais ainda, permanecer com as portas abertas.

*Dra. Ana Paula Zorzi Mariani  
Universidade do Minho  
Braga/Portugal*

## APRESENTAÇÃO

Vivenciar e estabelecer uma Educação para os direitos humanos é um desafio que enfrentamos cotidianamente nas realidades das escolas brasileiras. Levando-se em consideração os cenários político-sociais da atualidade, torna-se ainda mais árdua essa missão.

A escola como um ambiente multicultural deve considerar todos os indivíduos que fazem parte do trabalho pedagógico. Isso demanda muitas reflexões e diálogos entre educadores e educadoras com educandos. A dialogicidade é a parte fundamental na promoção e garantia de direitos.

Neste sentido, propomos, nesta obra, diálogos e práticas que nos trazem a discussão e reflexão da importância de uma Educação para os direitos humanos na contemporaneidade.

*Jorge Adrihan N. Moraes  
Patricia Vesz  
(Organizadores)*



## CAPÍTULO 1

### A ESCOLA EM SUA FORMAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS

*“Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”. Paulo Freire*

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação como uma prática da liberdade, como sinalizava o grande teórico Paulo Freire (2011), constitui-se como objeto fundamental no processo de transformação de sujeitos, que agirão em sociedade, culminando em suas mudanças e quebras de paradigmas. Logo, considera-se que educar é um ato extremamente humanizatório e humanizante, já que se efetua cotidianamente na prática e nas interações sociais. Através da escola (referindo-me a um lugar de aprendizagem, não a um ambiente cercado de padronizações) e por meio dos diálogos, das construções realizadas entre os sujeitos, o processo de conscientização das realidades começa a ser construído. Sendo essa um direito fundamental do ser humano, a liberdade.

Nessa vertente, compreende-se que a escola, como instituição, deve promover ações que caminhem ao encontro da garantia dos direitos dos indivíduos e de suas formações para a vida em sociedade, sendo esta a função principal do ato educativo: formar cidadãos. Esses que só se constituem plenamente, a partir do conhecimento de seus direitos como sujeitos presentes em uma sociedade.

De acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*, proclamada em Assembleia geral, pela Organização das Nações Unidas (ONU), todos os países - Membros deveriam divulgar os artigos presentes na declaração, mostrando, lendo e explicando, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais. Logo, torna-se imprescindível esse diálogo nos processos educativos e nas práticas pedagógicas.

Partindo desta premissa e dos cenários políticos, econômicos e sociais da contemporaneidade, o presente capítulo apresenta experiências pedagógicas com o trabalho a partir da declaração universal direitos humanos e suas reflexões no Ensino Médio, do Instituto Sant'Anna de Educação, colégio localizado no bairro de Pedra de

Guaratiba, Rio de Janeiro. Esta instituição que possui seus alunos do segmento apresentado, estudando no turno matutino, sendo moradores de bairros próximos à escola e filhos de assalariados, em sua grande maioria.

Portanto, de início serão tratadas as relações entre direitos humanos e educação, logo depois para as formações político-sociais dos sujeitos envolvidos no ato educativo, partindo para a abordagem das práticas pedagógicas realizadas. Ao final do capítulo, serão apresentadas partes das produções escritas dos alunos durante as atividades realizadas.

Saliento que o nome da escola e também do alunado que participou da atividade não foi colocado em sigilo, pois a instituição assinou uma declaração autorizando sua citação no trabalho, assim como os responsáveis dos participantes que também preencheram um termo de autorização.

## **2. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**

Refletir e discutir sobre Direitos Humanos e Educação é uma abordagem que ultrapassa concepções ideológicas e/ou partidárias, mas que se constitui como um ato político. Logo, o grande desafio da Educação é promover práticas pedagógicas que consolidem, reflitam e discutam os direitos humanos. Para isso, é preciso abordagens que considerem todos os sujeitos e contextos envolvidos. Um olhar para as realidades. Os artigos I e II, dos Direitos Humanos, explicitam:

I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. II. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Assembleia Geral da ONU, 1948).

A escola como um ambiente multicultural, em que abarca a diversas culturas, deve considerar todos os indivíduos que fazem parte do trabalho pedagógico. Isso demanda muitas reflexões e diálogos entre educadores e educadoras com educandos. O diálogo é a parte fundamental na promoção e garantia de direitos. Considerar que todos os seres humanos são iguais é abrir mão de toda uma padronização estabelecida e começar a enxergar os anseios dos sujeitos. O padrão exclui, segrega. O olhar para as individualidades, para os seres humanos, promove a inclusão. Isso demanda de um olhar docente para as realidades de seus alunos em sala de aula, exige que saiamos da zona de conforto pedagógico e encaremos os caminhos da ensinagem, que se faz pela visão emancipatória, dialógica e humanizadora, como já afirmava Freire (2011).

Os educadores e educadoras como participantes de seu momento histórico, envolvidos nas condições sociais, políticas e econômicas de sua existência não poderão apartar-se dessas condições no exercício professoral, trazendo para a educação a articulação com o mundo, vivenciando a pedagogia como prática moral e política. (CARVALHO, ESTÊVÃO, 2013, p.7)

Professores enquanto condutores e juntamente com os alunos são atuantes dentro de suas realidades e são sujeitos enquanto a busca pela liberdade. Logo, não há como atuar na docência sem um olhar para o mundo, para as particularidades, em busca de uma sociedade igualitária, com sujeitos críticos e reflexivos que lutam contra um sistema opressor que deseja domesticá-los. Isso é considerar a educação como um ato político, esse caminho ansiando a libertação.

O vocábulo libertação pode possuir diferentes conceitos e diferentes interpretações de acordo com o contexto no qual é utilizado e de acordo com a estrutura na qual se encontra. O *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* define libertação da seguinte forma: “1. Tornar (-se) liberto; livrar (-se). 2. Livrar (-se) da influência de” (FERREIRA, p. 425, 2002).

A partir dessa definição, pode-se entender que o verbo libertar significa uma pessoa que estava presa a algo ou a alguém e num dado momento torna-se livre dessa influência. É o ato que se dá o nome de libertação. Dessa forma, pode-se fazer uma relação entre educação e libertação, já que o dicionário caracteriza educação como “Ato ou efeito de educar (-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (FERREIRA, p. 251, 2002).

Portanto, a concepção de libertação atrela-se às manutenções dos direitos indivíduos, esses que devem ser preservados, refletidos e discutidos, para sua concretização na prática educativa.

Compreende-se que quando a educação é feita de maneira que se produza a autonomia do educando, de maneira que ele seja incentivado a pensar e refletir sobre seu contexto, a libertação começa a ocorrer. Quando o aluno toma consciência de sua realidade e produz autonomia em sua reflexão, ele começa, portanto, a se tornar livre de um sistema, livre de uma grande massa que deseja domesticá-lo. (MORAES, 2017, p. 22)

A conscientização inicia-se a partir de questionamentos sobre as realidades. Logo, o docente inicia esse processo a partir de interrogações, essas que levam a uma interiorização. Compreenda: uma Educação para e em Direitos Humanos efetua-se na prática através de: olhar para as realidades, questionamentos, diálogos, interiorização, reflexão histórico-social, posicionamentos. Essas etapas que apresento significam que ao se deparar com um contexto, precisamos enxergar atentamente as questões envolvidas em tal realidade. Após isso, interrogar o porquê das situações e ações, culminando em

diálogos com os sujeitos envolvidos no processo educativo, esses que levarão a uma interiorização, conseguindo observar os pontos que os mantêm presos ao sistema. Nesta etapa, é importante uma reflexão a partir da história e da formação social dos homens de tal sociedade, pois enquanto sujeitos históricos e sociais somos marcados por reproduções de gerações anteriores. Quando há esse olhar crítico, o indivíduo consegue se posicionar perante o sistema, gerando sua autonomia. Esse é, portanto, o fazer docente na promoção dos Direitos Humanos.

O *Terceiro Programa Nacional dos Direitos Humanos* (2009) aponta para uma Educação de consolidação da democracia, da transversalidade, da garantia dos direitos comuns a todos os seres humanos. Nesse, o Brasil reafirmou a sua opção definitiva pela democracia, essa que se atrela à igualdade social e econômica, que devemos lutar sempre, sendo a batalha fundamental de todos os cidadãos, principalmente dos profissionais da Educação que lidam com realidades cotidianamente.

Educação e Direitos Humanos também se constituem em uma luta para não calarem a nossa voz. Uma luta em prol da manutenção de um Estado Democrático de Direitos.

se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 2011, p. 22)

O compromisso do docente é com o aluno que ele lida cotidianamente em sua sala de aula, esse lugar que é bem mais do que meros conteúdos, mas um ambiente de construções e reflexões. O profissional da Educação como sujeito em busca da formação crítica do educando, busca as bases teóricas e desenvolve sua prática, ansiando pela autonomia, já que teoria e prática caminham juntas no fazer pedagógico.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras e de garantia dos Direitos Humanos. As 20 metas apresentadas no documento convergem para desenvolver um sistema educacional, em busca da garantia dos direitos à educação em integralidade, reduzindo as desigualdades sociais, acabando com as barreiras e permitindo a promoção da autonomia do cidadão (PNE, 2014).

Todas essas aspirações caminhavam nos ideais de Freire (2011), teórico que muito lutou para firmar uma Educação em e para os direitos humanos. Para ele, o aluno chega ao ambiente escolar codificado, ou seja, com seus problemas interiorizados. A escola deve ser o lugar no qual proporcione os educandos a exteriorizar suas problemáticas e incentivar uma visão aberta em relação ao mundo. Educação não deve ser um sistema de ensino caracterizado pela solidificação de conteúdos, mas sim pela expressão de

pensamentos, pela liberdade de expor ideias e formulá-las para um melhor convívio e bem-estar em sociedade.

O docente não deve encarar a sua prática como simplesmente uma transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas como um processo que deve ser sistematizado e organizado, de forma que leve o aluno a uma melhor concepção e visão crítica em relação aos conceitos e reflexões de seus direitos como ser humano. A educação está atrelada à criticidade, de maneira que os educandos devem ser capazes de refletir não somente em sala de aula, mas também, em sua vida cotidiana. Logo, já caminhando para nossa próxima discussão, afirmo que uma Educação para e em Direitos Humanos formam cidadãos político-sociais, para o convívio em sociedade.

### **3. FORMAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL**

Para tratar desse capítulo, precisamos ver a escola como ambiente de transformação e um lugar de promoção de justiça sociais, na concepção de que os sujeitos que fazem parte do processo educativo devem constituir-se como indivíduos que conseguem perceber e se posicionar diante das mazelas sociais que enfrentam, ao estarem debaixo de um poder, que pretende legitimizar as estruturas educacionais.

Para isso, recorramos à visão histórico-crítica, que concebe o homem como um sujeito histórico, influenciado pelas matrizes da sociedade e que fica sujeito a reproduzi-las enquanto não se posiciona criticamente diante da divisão de classes sociais. Por isso, para essa concepção de Educação, Saviani (1991) recorre a Marx em que a lógica dialética que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, no sentido de a apreensão do concreto pelo sujeito ocorre através do ato educativo, conscientizador, em que se apreende a realidade, reflete-se sobre essa e se posiciona em busca de sua transformação. É o entendimento de que as esferas sociais e os posicionamentos e pensamentos que os homens possuem hoje são marcados por uma história de marginalização, poder e autoritarismo, que refletem nas desigualdades sociais contemporâneas.

Logo, quando o sujeito compreender essas concepções, "é nesse momento que o pensamento se apropria do concreto-real, enquanto síntese das múltiplas determinações". (VIDOTTI, AFONSO, 2018, p.70). Nessa questão, é enaltecida a relevância da escola na quebra de paradigmas sociais.

[...] retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade." (SAVIANI, 2012, p. 30).

Para Saviani (2012) seria incoerente pensar que a escola não é marcada pela sociedade capitalista em que está inserida e que o currículo educacional vem sustentado por uma legitimação de poder de quem o elaborou para reprodução na escola. Logo, a importância de apreender os interesses que estão por detrás do sistema escolar, esse que foi estruturado em uma base capitalista, com objetivo de lucro em face dos sujeitos.

Salienta-se “a necessidade de um comprometimento por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico”, no sentido de tomar posicionamentos e de caminharem, através do ato educativo, em busca de uma emancipação, ou seja, “tornar a reflexão e ação crítica partes de um projeto social que não inclua apenas as formas de opressão, mas também desenvolva uma fé profunda permanente na luta para a superação das injustiças sociais” (VICENTINI, VERÁSTEGUI, 2015, p.40). Portanto, a escola deve posicionar-se para que não A escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, que tem como função reproduzir e manter a ideologia e a ordem vigente.

Isso deixa claro que as instituições educacionais enquanto moldadas e carregadas de poder dos opressores fica fadada a reproduzir as desigualdades provindas do capitalismo, com a educação enquanto objetivo de lucro e mantenedora das mazelas sociais. Sendo assim, a única forma de sair desse enquadramento social, é através da dialética, promovendo um ambiente de discussões e enxergando o ser humano como um sujeito histórico, marcado pelo seu passado e reproduzidor das dominações anteriores, sendo formado pela sua história e pela sociedade em que está inserido. Portanto, os professores precisam ter esse olhar para os indivíduos, pois sem o conhecimento da realidade histórica e social do sujeito, esse homem não poderá transformá-la enquanto indivíduo dessa história. A partir desses olhares, estaremos caminhando em busca da formação-político social de nossos alunos.

#### **4. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

A partir das conceituações e discussões teóricas, foi realizada uma prática de leitura do diário de Anne Frank em quadrinhos, com alunos da 1ª à 3ª séries do Ensino Médio, do bairro de Pedra de Guaratiba/RJ, os quais estudam no Instituto Sant’Anna de Educação.

A obra utilizada em sala reflete o que uma adolescente, Anne Frank, e sua família viveram em um sótão secreto, para escapar da perseguição aos judeus, ao longo da segunda guerra mundial. Ela traz grandes reflexões e construções ainda hoje, diante das realidades sociais e políticas que enfrentamos. Essa adolescente, Anne, registra os momentos de sua vida repletos de apreensão, por conta do medo de serem descobertos a

qualquer momento e serem levados à morte, ao mesmo tempo em que presenciamos os sonhos e utopias de uma adolescente.

A prática pedagógica seguiu a sequência básica abordada por Cosson (2018), em que o letramento literário é constituído por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Logo, partindo dessa premissa e dos cenários políticos, econômicos e sociais da contemporaneidade, com o objetivo de levar os estudantes à compreensão de seus direitos individuais, do respeito às garantias de direito do outro, e da importância desses na constituição de uma sociedade, foi realizado com os discentes, de início, uma motivação à leitura do *Diário de Anne Frank em quadrinhos* (2017), abordando a relevância da obra e dos escritos históricos e sociais ali envolvidos. Escolheu-se a leitura da obra em quadrinhos, pela motivação que causaria ao alunado, promovendo um maior engajamento à atividade.

Sendo assim, foi feita uma introdução à obra, com a contextualização, explicando o que se passava no período e o que Anne Frank, uma adolescente assim como eles, teve de enfrentar. Logo após, seguiu-se para a atividade, em que cada aula era realizada a leitura de um capítulo, para que assim, fosse possível acompanhar a leitura e as reflexões feitas por eles. Para Cosson (2018), o professor deve atuar como um mediador das atividades de leitura e acompanhar todo o processo.

Ao longo da leitura, os estudantes realizaram diversos atrelamentos à atualidade, conseguindo observar posturas da época, ainda presentes hoje em sociedade. Inclusive, ao longo da atividade pedagógica, foram motivados a buscarem conceitos de nazismo e fascismo, termos muito utilizados na contemporaneidade, esses que possuem relação com o período histórico vivido e retratado no Diário de Anne Frank.

Os alunos, então, buscaram conceitos teóricos em revistas virtuais sobre esses termos e escreveram as suas impressões em relação ao atrelamento dessas conceituações e a atualidade. Essa atividade corroborou para que pudessem buscar as fundamentações para seus pensamentos, refletindo através da criticidade.

Logo após a finalização da leitura da obra e de reflexões acerca dessas questões, foi iniciado um diálogo sobre os direitos que todos os seres humanos possuem, os quais devem ser resguardados e que começaram a ser pensados após a quantidade de mortes ocorridas durante a segunda guerra mundial.

Seguindo esse diálogo com os alunos, foi apresentada a eles a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), em que ao lerem, conseguiram possuir uma visão crítica, relatando e descrevendo diversos fatos que ocorreram com eles e com outros sujeitos conhecidos, assim como o que viam nas mídias, em fatos que não houve o respeito aos direitos individuais.

Toda essa discussão e o avançar de pensamento, em relação aos direitos humanos, levou-nos a avançar historicamente no pensamento e refletir sobre a antiga prisão do Carandiru, em São Paulo, e o massacre que houve nesse lugar, em 2 de outubro de 1992, em que uma briga entre presos deu início a um tumulto no Pavilhão 9, que culminou com a invasão da Polícia Militar e a morte de 111 detentos.

Ao dialogarmos sobre o que ocorreu naquela prisão, também conseguimos dialogar sobre as posturas do Estado frente ao povo. Sobre Opressores e Oprimidos, como salienta Freire (2011). A todo o momento, ao longo da atividade de leitura e das reflexões acerca dos direitos humanos, os alunos expressaram as suas concepções e conseguiram atrelar todo o contexto vivido por Anne Frank à realidade contemporânea, assim como uma realidade não tão distante do que vivemos hoje, nos contextos político e social.

Observe abaixo, trechos de algumas produções escritas do alunado, após as reflexões realizadas.

“Dois grandes casos do ano de 2020 podem ser abordados no contexto ligado à falta de aplicação dos Direitos Humanos. Uma vez que, dentro dessas diretrizes, a todo o momento a liberdade e a igualdade são exaltadas. Todavia, com os casos de George Floyd e João Pedro, evidenciamos fatos que ocorreram com vítimas negras, e um deles, com uma notável tortura. Ou seja, ideias que estão presas em papéis, sem força para serem realmente realizadas e cobertas de mentiras. É indiscutível que os tiros foram disparados de forma errada, sem ser pensada. Esse caso, assim como o de George Floyd, foram extremamente brutos e fora da lei. Ao ler a declaração, pude perceber o quanto nossos direitos não são reconhecidos dentro da nossa esfera. Precisamos mais do que nunca lutar pela efetivação de nossos direitos enquanto seres humanos e cidadãos de uma sociedade”.

*Ellen Vitória Belarmino, 17 anos.*

“Todos são iguais perante a lei” é a frase que mais ouvimos. Mas o que seria? Uma frase de efeito? Chamar atenção? Convencer as pessoas de que é verdade ou que a lei sempre fará o papel dela, independente da situação? Perante a lei, não são todos iguais e nem todos têm os mesmos direitos, pois há distinção entre as raças, gêneros e religião. Perante a quem possui mais -condição financeira- que somos iguais, mas se referindo apenas as pessoas que, por exemplo, possuem uma maneira de “pagar para ser alguém”.

*Maysa Faria, 17 anos.*

“Alguns artigos e leis dos direitos humanos dizem para agirmos com fraternidade e amor ao próximo, como os artigos I e VI por exemplo. Mas a própria lei é falha! Te julgam, não acreditam em você e na maioria das vezes,

colocam a culpa na vítima. Como confiar na lei, se ela é a primeira a apontar o dedo para você!? Como acreditar que irão agir com fraternidade se te olham diferente apenas pelas suas vestimentas, cor de pele, cabelo ou até mesmo pela pessoa que você escolhe estar do lado? O ser humano pode ser cruel, e as pessoas que deveriam te dar amparo, podem ser até mesmo piores”.

*Lorena Morais, 14 anos.*

“Todos nós somos iguais independente de tudo, todos temos o direito de sermos verdadeiramente livres. Os direitos humanos são iguais para todos, para que não haja desigualdade e para nos expressar da maneira e da forma que quisermos.”

*Davi Aguiar, 17 anos.*

“Existem muitos casos de abuso de autoridade no mundo, inclusive em nosso país. Isso é um fato claro que pode ser compatível ao nosso baixo treinamento em segurança, e também do sistema judiciário, vou fazer uma analogia simples. Para acabar com um gotejo em um telhado não precisamos de mais baldes e sim que fechem o buraco para parar o gotejamento. Então, não basta só uma melhor punição para diminuir crimes de abuso de autoridade e sim de alguma medida para descarregar e melhorar o sistema judiciário, assim talvez pessoas cometendo crimes tenham medo de fazê-lo pelo fato que agora estão todos sendo julgados corretamente.”

*Fernando Rocha, 16 anos.*

“O artigo 4, da declaração universal dos direitos humanos, diz que "Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”. Ao fazer uma análise deste trecho, podemos observar claramente neste fragmento uma "lei" que deveria ser seguida, contudo isso não ocorre. Atualmente temos muitos exemplos de pessoas que trabalham arduamente por pouca remuneração ou até mesmo em troca de algo. Essa questão diretamente ligada à desigualdade podemos enlaçar o artigo 4, pois apesar do período de escravidão ter sido terminantemente proibido, vemos esses fatores implícitos na atualidade, e que são completamente ignorados pela sociedade, que acaba não dando a devida importância que esse tipo de assunto necessita. Um povo que acaba sendo a favor da desigualdade”.

*Maria Eduarda Aguiar, 17 anos.*

“O desfavorecimento de classes sociais é bem nítido no nosso país, onde em meio de uma pandemia o Governo não adia o Enem, afirmando que todos tinham a capacidade de estudar de forma igualitária e efetiva. No próprio comercial do Enem, o governo retrata o estudante como um jovem de classe

média/alta, que possuía um quarto só para ele, um computador e diversos livros de ensino. Onde a real situação é que vários estudantes se localizam em situações precárias de vida, imagina de estudo”.

*Bruno Bastos Brasil, 17 anos.*

*“Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião”.*

*Lorenah Vieira, 15 anos.*

“Os detentos brasileiros vivem em realidades desumanas. Com selas sobrecarregadas, higienização precária, alimentação de péssima qualidade. Além da corrupção lá dentro, como a chegada de celulares, drogas e armas vindas de fora. A presença de incentivo do governo é necessária, para que as pessoas possam estudar e assim seguir a sua vida após a sua liberação”.

*Pedro Loroza, 18 anos.*

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo a literatura a expressão de realidades, salienta-se a importância de atividades como essas no cotidiano da escola, já que esse ambiente multicultural precisa caminhar para o diálogo das comunidades, dos sujeitos envolvidos no ato educativo e não promover barreiras entre realidade e construção do conhecimento.

Através das questões discutidas nesse artigo, conseguimos compreender o quanto precisamos de uma Educação para os direitos humanos, para que os indivíduos sejam respeitados dentro de suas singularidades e a escola seja formadora de criticidade e cidadania. O discurso de a educação se atrelar à construção de cidadãos e cidadãs precisa sair de um campo teórico-discursivo e ser colocado em práticas pelas instituições educacionais. Isso demanda que os diálogos e reflexões nesta vertente comecem desde a formação docente, nas licenciaturas. Deixo essa provocação da relevância de uma formação político-social de docentes, o que tenho me dedicado em minha tese de doutorado, pela Universidad Columbia/PY.

Espero que este artigo tenha nos despertado enquanto educadores, para que nossas práticas pedagógicas e a atuação da escola estejam em consonância com os direitos humanos.

A educação se consolida na liberdade, nas singularidades, no respeito e na garantia de direitos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimães; ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos.** In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a02v21n80.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de *Holanda*. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três gêneros que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de. **A Pedagogia de Paulo Freire e a Educação Contemporânea: Uma análise Crítica.** In: Khóra Revista transdisciplinar, v. 4, n.5, 2017. Disponível em: <http://site.feuc.br/khóra/index.php/vol/article/viewFile/108/77>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- PNDH. **Programa Nacional dos Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília: EDH/PR., 2009. Disponível em: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/Brazil2009\\_portuguese.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/Brazil2009_portuguese.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.
- ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica: Primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguiar. **A PEDAGOGIA CRÍTICA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.** In: VI Simpósio de Pesquisa e Pós- Graduação, Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- VIDOTTI, Lucimara Ferraz Martins; AFONSO, Roseli de Cassia. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.** Secretaria Estadual da Educação, Jacarezinho, 2018.

## CAPÍTULO 2

### O ENSINO DE LITERATURA EM SALA DE AULA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE

Michele Mendes Brito de Souza

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Literatura em sala de aula tem, ao longo dos anos, sido descrito como elemento metodológico para compor a leitura dos clássicos brasileiros. Tal ênfase limita as múltiplas condições da disciplina e que, na verdade, não se limita a apresentar uma memória cultural canônica, mas sim de ser uma poderosa arma para expandir a leitura de mundo do educando concomitante ao que a diversidade cultural tem a oferecer àqueles que se tornarão autores críticos da sua própria história.

O desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experiencia na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o *Paradigma do Desenvolvimento Humano*. (2001, p.10)

Na prática, o ensino de Literatura tem se limitado à mensagem do texto ou de forma limitada como mensagem textual, aspecto moral de alguns gêneros. A relação que o texto apresenta com a bagagem cultural e linguística do educando são pouco ou quase sempre deixadas de lado. E essa dinâmica é facilmente justificada dada às condições que os docentes têm em sala, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita – entrave vivido por milhares de estudantes brasileiros – nos anos iniciais da educação básica.

[...] tendem a ser moldados indelévels “comportamentos leitores” extra- -escolares e pós-escolares, resultantes da promoção e rotinização de [...] práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto [literário]. Por isso é nesse espaço institucional que mais se podem (de)formar leitores, adaptando-os àquelas necessidades pragmáticas da leitura e achatando seus horizontes de expectativas, por meio da repetição cotidiana de incessantes exercícios de “mesmidade”, por exemplo, de modos de ler apenas “camadas mais aparentes” de um escrito, de tipos e gêneros textuais considerados “do cotidiano” (MORTATTI, 2007b, p. 10).

Outra questão que precisa ser encarada e modificada é a questão da diversidade social, cultural do educando. Sabe-se que o discurso coletivo é direcionado e legalmente pautado no respeito às diferenças, mas em se tratando de prática, muitos aspectos precisam ser observados com cautela.

A importância do estudo do protagonismo dos educandos decorre do fato de que está orientada pelas DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM —, especialmente no que se refere à educação para a cidadania.

A aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e *superem a segmentação social*. (Brasil, 1998, p.17, grifos nossos).

Além disso, é importante salientar que tais instrumentos norteadores e legais coadunam para

O desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experimenta na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o *Paradigma do Desenvolvimento Humano*. (2001, p.10)

A disciplina de Literatura tem ganhado fôlego e precisa ser significativa na prática. Os educandos são verdadeiros detentores de uma bagagem cultural e que necessita ser compartilhada com a educação sistemática, para tanto, construir o hipertexto é abrir lacunas sociais e efetivas para o exercício da cidadania. “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 1995a, p. 176).

## **2. A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LITERATURA**

A literatura está diretamente vinculada aos fatos sociais, é um instrumento poderoso na construção do discurso social, por isso, a obra literária é resultado das relações dinâmicas entre o autor e a sociedade. É através de suas obras que o mesmo transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando o leitor à reflexão sobre a sociedade em que está inserido e o seu papel diante do protagonismo exercido nela.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Candido (2012) destaca o papel da literatura como função social e função psicológica. Isso porque, o ser humano necessita da fantasia e da reflexão e a literatura vem suprir essas necessidades de variadas formas com gêneros literários como o conto, a parlenda, o trocadilho, de forma mais complexa como as narrativas populares, os contos, as lendas e os mitos, ou ainda com um outro viés, o da informação através do discurso dos textos inerentes às Escolas Literárias que suscitam à crítica social, como é o caso da escola realista e naturalista, assim como as próprias crônicas.

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO,2004,p.180)

Mortatti (2008) complementa que,

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica (MORTATTI, 2008b, p. 27).

Outra questão que merece atenção é a relação direta e latente da Literatura com a diversidade. É mais comum do que se imagina, perceber com a disciplina precisa ser adequada à cultura. Uma outra problemática é o paradigma do professor que precisa romper as barreiras com suas próprias concepções sociais em relação à diversidade. O mesmo precisa despir os seus valores culturais para compartilhar os mesmos com os dos seus alunos. Alunos que, além dos seus valores culturais, estão inseridos na era da informação, das redes sociais, dos fluxos informacionais. E nesse contexto, que o processo educativo precisa tornar-se significativo e atualizado às demandas que o mundo globalizado determina.

A imparcialidade dos argumentos reflexivos, tecidos, seja em prol da aceitação, seja a favor da recusa, é assegurada, por meio de um procedimento inclusivo de formação deliberativa da vontade, o qual exige, da parte dos participantes, respeito recíproco, bem como a assunção das perspectivas um do outro. A isso corresponde um mandamento de neutralidade dirigido ao Estado, que passa a oferecer, a seguir, a base normativa para a generalização dos direitos religiosos e culturais. (HABERMAS, 2007, P. 286).

### 3. O ENSINO DA LITERATURA NO ESPAÇO GLOBALIZADO

A partir da expansão da era da comunicação e da informação, a sociedade contemporânea adquiriu novas formas de viver em tal espaço. Precisou adaptar-se aos fluxos informacionais e ao rompimento das fronteiras culturais. Significa dizer que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo refletem diretamente nas relações socioespaciais.

No campo da educação, tais transformações impuseram aos modelos vigentes ajustes necessários. O conhecimento não está mais, somente, relacionado à transformação do objeto, mas passou a exigir uma presença mais efetiva dos atores da educação, principalmente a questão da interação do sujeito com o mundo. O aluno globalizado é o aluno receptor e interacionista, o professor o condutor e compartilhador do processo sistemático. “O grande desafio desemboca no como preservar a nossa identidade, no como cultivá-la e compartilhá-la como uma rica contribuição ao mundo das civilizações (Sander, 2008, p.163).

Com os fluxos culturais, o professor vem sendo desafiado desde então a construir e reforçar a identidade cultural, partindo dele mesmo para o mundo. “ Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p.35)

Nesse contexto, o uso das tecnologias, impõe ao mundo a utilização dos recursos tecnológicos no ensino de Literatura, a fim de contribuir para a relevância e as possibilidades que a disciplina traz para o campo da leitura e escrita, vislumbrando um mundo de possibilidades e de mudanças concretas na formação do educador e do educando. Nesse sentido, é indiscutível que é necessário promover a Literatura a um patamar que ofereça aos atores da educação, uma leitura prática do compartilhamento da cultura do outro, bem como sua relação com ao currículo da disciplina.

“convivendo” quase que apenas com os aparatos eletrônicos atuais, e permanentemente conectados à rede, os jovens brasileiros apóiam nas cifradas mensagens eletrônicas do novo idioma “internetês” e na interação através de e-mails, sites e ferramentas como SMS, o Orkut ou o twitter, os parâmetros a partir dos quais constituem sua subjetividade individual e social: ansiosos mudam de opinião, de amigos, de sonhos e de amores com facilidade. Suas ações são preferencialmente virtuais, muitas vezes, alienando-os do convívio da família. Com pouca paciência para leitura, com vocabulário restrito, suas dificuldades de expressão escrita são notórias. (CORTES, 2009, p.50)

Há uma consciência latente de que, principalmente, os brasileiros foram presenteados por uma formação heterogênea fascinante, e que tais complexidades

culturais dão espaço para uma compreensão mais cuidadosa das individualidades culturais dos educandos. É um campo fértil para que o educador consiga integrar esses espaços sociais ao do sistemático.

A formação cultural brasileira dá embasamento para que o ensino da Literatura não fique fadado ao descompasso elitizado de que a mesma se debruça em mencionar grandes autores e suas marcas históricas, até porque, esse fenômeno foi alimentado por muitas décadas na contramão do que realmente as produções literárias provam de fato a que foram produzidas. Verdadeiros tesouros que se baseiam na experiência social da nação; acompanharam o desenvolvimento e as diversas transformações culturais brasileiras; e por que não dizer, só obteve protagonismo, porque formou-se a partir da diversidade que embasa a formação do povo brasileiro.

Nesse contexto, Cox Jr. (1993, p. 5-6) menciona a diversidade cultural como “a representação, em um sistema social, de pessoas com afiliações a grupos claramente diferentes em termos de significado cultural”, além disso, Thomas Jr. (1991, p.10) afirma também que o conceito de diversidade inclui todos, não é algo que seja definido apenas por raça ou gênero, é subjetivo, é amplo é democrático.

A pluralidade cultural brasileira nunca se distanciou do concreto, das Escolas Literárias, nem mesmo poderia, pois é a diversidade que propicia ao terreno fértil da educação às práticas pedagógicas mais significativas para a formação cidadã.

Contudo, é importante salientar que o tradicionalismo nas aulas de Literatura em que predominam a memorização dos cânones brasileiros, nome de autores e obras não atende mais às necessidades reais e relevantes dentro de cada realidade escolar, e porque não mencionar, a realidade subjetiva de cada educando que acabam por não fomentarem as discussões acerca da relação da bagagem cultural dos mesmos, e isso não se direciona a uma limitação do professor, este precisa lidar com a realidade da sua comunidade escolar, bem como a sua. Educar em tempos de globalização, levando em conta que o aluno precisa ter contato com o conteúdo, é um desafio para muitos anos.

Falar do ensino da Literatura no espaço globalizado é lembrar que a escola brasileira vem tentando se superar todos os anos. Muito se tem avançado na prática da diversidade como elemento essencial ao ensino da mesma, elencado às novas tecnologias, porém é preciso empregar muitos esforços para que barreiras como as desigualdades no acesso ao ensino significativo se torne cada vez mais próximo daquilo que se espera. São passos curtos e constantes.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular é uma peça central e norteadora na direção dessas demandas, cada vez mais dinâmicas, em que a educação brasileira necessita inserir-se. O documento é importantíssimo para que as mudanças desses

padrões se adéquem às demandas sociais, pois, além do currículo, “Influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BNCC, 2015)

O aporte da BNCC na área de Códigos e Linguagens (área que está inserida, a partir das reformas, a disciplina de Literatura), elaborou competências que norteiam as demandas do ensino da disciplina, bem como enfatiza sua relevância na formação do aluno para o exercício da cidadania.

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Competência específica 1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES, BNCC, 2018).

Este recondicionamento das estruturas-base da educação brasileira, reconhece também a importância da diversidade e do quão concreta é sua influência na leitura e escrita do aluno que é fruto da globalização. Até mesmo nos paradigmas impostos por ela, e como ela está cada vez mais latente e fundamentadora do diálogo e da construção do processo sistemático de ensino-aprendizagem, tanto para os docentes quanto para os discentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo a literatura a expressão de realidades, salienta-se a importância de atividades como leitura, escrita e hipertexto no cotidiano da escola, já que esse ambiente multicultural precisa caminhar para o diálogo das comunidades, dos sujeitos envolvidos no ato educativo e não promover barreiras entre realidade e construção do conhecimento, tampouco da diversidade brasileira.

Necessita-se da busca constante de mudanças de paradigmas e um cuidado na condução da leitura de mundo que se faz entre os alunos do século XXI e do conteúdo ministrado em sala de aula.

A disciplina de Literatura oportuniza mais que textos, leva aos atores da educação, uma bagagem infindável de locuções entre a cultura brasileira, as diversidades surgidas a partir do processo colonial até o processo tecnológico imposto pela globalização.

Desta forma reafirma-se a necessidade de uma oferta de ensino significativo e igualitário, além disso, ofertando a disciplina de literatura de forma a estimular o exercício da crítica reflexiva e funcional da sociedade, que propicie a formação humana,

ou seja, que capacite o indivíduo a perceber as especificidades da sociedade, sobre as formas de convivências, sobre tabus e preconceitos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. Revista IEL Unicamp. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em 25 Jun. 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- \_\_\_\_\_. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2007b. p. 1-14. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/conferencias/07\\_mariadorosariomortatti.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/conferencias/07_mariadorosariomortatti.pdf)>. Acesso em: 25/10/2013. [ Links ]
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998)
- CORTES, Helena Sporlede. Mídia e juventude: reflexões (educacionais) sobre a cultura contemporânea. In.: SOUZA, Rui Antonio de (org.). *Culturas juvenis dinamizando a escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- COX, Taylor. *Cultural diversity in organizations: theory, research & practice*. San Francisco: Berrett Koehler, 1993.
- \_\_\_\_\_. Tolerância. In: HARBERMAS, Jürgen. *Entre o naturalismo e religião. Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? da fronteira*. *Leitura. Teoria & Prática*, n. 50-51, p. 25-31, 2008.
- PNUD. *O Paradigma do Desenvolvimento Humano*. (2001, p.10).
- SANDER, Benno. **Educação na América Latina – Identidade e Globalização**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.
- THOMAS JR, R.Roosevelt. *Beyond race and gender: Unleashing The Power of Your Ttal Work Force by Mananging Diversity*, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

## **CAPÍTULO 3**

### **MULTICULTURALISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RESGATE CULTURAL INDÍGENA**

Swmayha Roberta Lira Rozario

#### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Os indígenas existem desde antes do redescobrimento do Brasil, e trazem consigo, em sua cultura os rituais e cerimônias tendo: danças, músicas, pinturas corporais e jogos, fazendo-se necessária a exploração das mesmas para os conhecimentos dos nativos (os brasileiros), pois todos devem obter e respeitar a cultura de cada um.

De acordo com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 dispõe no Art.78/ I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

No Brasil, de acordo com o IBGE 2010, um terço da população indígena está fora de seus territórios, e habitam atualmente de pequenas comunidades rurais a grandes capitais do país. Além disso, estão presentes em todos os estados brasileiros e

900.000 indivíduos são declarados indígenas no país.

Devido a estes números, é de suma importância garantir os direitos e a valorização desses povos, e uma das formas de garantir isso, é a disseminação da cultura, principalmente no âmbito escolar.

Assim como consta no Plano Nacional de Educação, LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil, onde o multiculturalismo é uma das temáticas a serem abordadas.

O multiculturalismo vem da palavra multicultural (que provém de diversas culturas) + sufixo ismo (ciência, doutrina, conjunto de ideias, predisposição ou propensão), ou seja, o conjunto de ideias que permeiam uma cultura, e hoje o

enfoque está contido no termo que consigne carrega uma vasta gama de conhecimentos a todos que trabalham o mesmo.

A cultura indígena é uma cultura enraizada no Brasil, então é de grande valia a exploração da mesma, visando o aprofundamento do conhecimento, além de propiciar que ela seja disseminada junto a outras culturas, gerando uma interação, partindo do princípio de que nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas, esse processo é chamado de interculturalidade.

Nesse contexto a escola tem um papel fundamental, sendo uma facilitadora desse procedimento, principalmente no dia a dia do aluno. Dentro desta perspectiva a instituição educadora contribui para tal prática, porém o professor é uma das peças principais para desenvolver em sua disciplina o assunto.

As disciplinas possuem condições para explanar a temática, como por exemplo história, geografia, ciências, todavia, a que tem um grande leque de explanação é a matéria de Educação Física.

A Educação Física, segundo Daolio (2018), não trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Os jogos são um dos recursos mais eficientes para contribuir na disseminação da cultura indígena possibilitando um resgate cultural a parti da mesma, além da diversão, desmitificando o preconceito quanto aos nativos indígenas, proporcionando a interação social.

## **2. CULTURA INDIGENA COMO TEMÁTICA NA ESCOLA**

No decorrer histórico, os indígenas migraram forçadamente por questões de guerra e perseguições em suas terras e pela busca de melhores condições de vida, dessa forma muitos estão na zona urbana, dessa forma é importante que sejam inseridos durante a vida escolar e valorizados.

A explanação da cultura indígena durante as aulas muita das vezes não ocorre, ou quando ocorre está inserido no dia do índio, como se fosse a única e exclusiva data para tratar sobre toda a riqueza cultural dos nossos antepassados.

O estudo de Russo e Paladino investigou a implementação da lei n. 11.645 no estado do Rio de Janeiro, onde observaram as práticas de professores das escolas municipais e estaduais da região do Grande Rio, acerca da lei no que diz respeito à inclusão da temática indígena na educação básica, na presente pesquisa houveram relatos de professores, dentre eles uma professora do primeiro segmento do ensino

fundamental descreveu a maneira com a qual abordava na escola a temática indígena, na sua fala representou a superficialidade do trabalho, além disso geralmente a temática indígena não se faz continuamente, sempre se estende até a segunda semana do mês de abril dentro do projeto pedagógico escolar.

Sempre tendo o habitus na profissão docente de compreender na interação que fatores sociais, culturais e pedagógicos interferem e podem modificar a dinâmica relacional da própria vida e da docência, pois tudo se interrelaciona, se complementa e se traduz nas idiossincrasias a partir do outro. (GRANDO, et al, 2010)

Maior parte das escolas não procuram trabalhar a temática, ainda na pesquisa de Russo e Paladino, de 75 escolas municipais da rede municipal de educação de Niterói apenas duas teriam sensibilidade para o tema indígena, além disso o mesmo é abordado de forma pontual e fragmentada no cotidiano escolar.

[...] Educação escolar indígena, a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram... (CANDAU, 2012)

Para Moreira e Candau (2003), “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”, o estudo vem reafirma a necessidade de abordar o tema no cotidiano do estudante e não apenas um determinado período. Diante do contexto, ainda há preconceito com a cultura indígena no espaço escolar, para o autor a problemática da discriminação é complexa e precisa ser trabalhada com base em uma dimensão multidimensional.

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade (MOREIRA, CANDAU, 2003).

### **3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO**

Todas as disciplinas do ensino básico possuem condições de explorar a cultura indígena, uma delas é a educação física que possui várias vertentes para serem explanadas da cultura indígena, levando também em consideração os aspectos históricos.

Os conteúdos da Educação Física podem e devem aos estudantes uma inserção cultural de movimento, ou seja, conhecer as diferentes formas de movimentos das diferentes culturas. (JUNIOR, SILVA, et al., 2017)

Na revista Brasileira de Ciências do Esporte, o artigo do Bins e Neto, 2017, vem há contribuir no que diz respeito a utilização da educação física como uma possibilidade de explorar as questões étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre, que também são diretamente ligadas a temática abordada.

Primeiramente deve ser abordado os valores civilizatórios, ou seja, desconstrução do que seria melhor ou pior, para depois trabalhar a questão norteadora. A criança deve conhecer inicialmente a cultura para que não aja um pré-conceito e posteriormente um desrespeito para com a mesma, pois o que é mais visto na educação são aparatos de uma única cultura e não a miscigenação.

Na própria aldeia muita das vezes não é explorado a educação escolar indígena e sim educação escolar convencional do Brasil de acordo com o estudo de Abbonizio e Ghanem (2016), onde buscou pesquisar sobre a Escola Municipal Indígena Khumuno Wu'u Kotiria situada no território dos indígenas Kotiria, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, Amazônia brasileira.

Até mesmo nas aldeias há pouco desenvolvimento dos aspectos da sua origem (indígena) porém é preciso de acordo com Bins e Neto (2017), uma visão de mundo que aponte para a possibilidade da diversidade sem hegemonias, de um mundo mais solidário, sustentável e pacífico. E também se estabelece como uma possibilidade de enriquecer a educação, o jogo é uma das formas mais envolventes de explicar a cultura.

#### **4. O JOGO COMO EXPLORADOR DA CULTURA INDIGENA**

Um conhecimento pode ser gerado a partir de um jogo, pois em cada jogo a uma história, um costume, uma sociedade e, segundo Macedo (1995), ele é uma prova de intimidade e por isso de conhecimento, isso ensina as crianças, as populações primitivas, os artistas, os cientistas e nós mesmos em muitos momentos.

De acordo com Macedo (1995), o jogo não é somente um mero feito, sem objetivo, nem importância, mas sim de complexos e diversos significados, eles são importantes não somente para a escola, antes disso são de suma importância para a vida do indivíduo:

O jogo sempre fez parte da história e cultura da humanidade, historicamente o jogo já assumiu vários papéis como rituais de celebração, passatempo das classes menos favorecidas e distração da classe trabalhadora. Seu surgimento é incerto, mas alguns estudos afirmam que o jogo surgiu no século XVI, e que os primeiros estudos foram feitos na Roma e Grécia, com o objetivo de ensinar letras. A palavra “jogo” tem origem do vocabulário latim “iocus” que significa diversão, brincadeira (PEREIRA, 2019).

Os jogos como um caminho para desenvolver a cultura indígena é um grande aliado da disciplina de Educação Física. Segundo Junior, Silva, et al. (2017), os conteúdos da Educação Física podem e devem aos estudantes uma inserção cultural, ou seja, através das brincadeiras, jogos, movimentos, pode-se conhecer diferentes culturas. O autor apresenta uma experiência pedagógica buscando desenvolvendo os Jogos Indígenas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

Inserir os Jogos Indígenas no currículo escolar não é somente tornar o currículo multicultural, e considerar os Jogos Indígenas como algo folclórico e exótico, mas torná-lo político, problematizá-lo na discussão sobre raça, etnia, gênero e sexualidade. Trazer os saberes indígenas para a escola reconhecendo as teorias críticas e pós-críticas do currículo, é focar na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas que excluem esses saberes da escola (JUNIOR, SILVA, et al., 2017).

O aluno acredita ser necessário o trabalho com jogos indígenas e principalmente que o professor tenha o conhecimento para ser repassador e intervi, pois na pesquisa de Sousa, et al. (2019), 57,25% dos alunos de Rio Grande do Norte acharam imprescindível a atuação do professor para que houvesse argumentação sobre tal cultura, e acreditam que o povo indígena precisa ganhar espaço no âmbito escolar e ser vislumbrado pelos alunos e corpo docente.

Para tanto, nos jogos indígenas podem ser observados diversos aspectos culturais desde a caracterização até o jogo propriamente dito, todavia, muitos alunos desconhecem o conteúdo por não ser tratado durante as aulas, como mostra a pesquisa de Junior, Silva, et al. (2017), que no estágio supervisionado fez a indagação com as crianças e as mesmas nunca haviam tido o conhecimento dessa cultura, o autor menciona também o saber dos estudantes referente há alguns brinquedos, porém desconhecem a origem.

As brincadeiras (jogos) coletadas em entrevistas podem ser material para as aulas de Educação Física quando são jogadas, quando as regras e os recursos utilizados para se brincar são discutidos, quando a forma de brincar é recriada e adequada ao espaço e ao tempo da escola. Mas também, podem ser transformadas em textos escritos que serão utilizados como material didático para o ensino da língua (indígena e portuguesa), para conhecer a história do povo e compreender como novas práticas sociais são apropriadas quando se está em relação com outros (relação do contato com o não indígena que fica registrada nas brincadeiras levadas pelas missões, pelos pesquisadores, pela escola, etc.) (GRANDO, et al, 2010).

e Cutia, brincadeira da abelha, Cobra cega, Maria Tucupi, Piracema, Esconde-esconde, Jogo do palito, Caiu no poço, Tupana, Berlinda, Ciranda-cirandinha, Fui no tororó, Passa-passa treze, Dança do gato, Anjo mal, Repiu-piu, Adivinhação, Fui na Espanha, Sapatinho branco, Baralho, Jucukuku, Turucururu, Kururu, Yauti, Pira, Balanço de cipó, Semeadura de pimenta, Tapaxuka, Pião de tucumã.

Além dessas brincadeiras, haviam também Arco e Flecha, Touro Bravo, Sucuri, Meraki, Arukaka, *Xamaināwa*, Meninas e Meninos dos Cabelos Enrolados, Tomoti, Forquilha De Pau, Ho O O Ore, Marimbondo Com Ninho, Pinha, Peteca.

No artigo de Sousa, et al. (2019), após a prática de alguns jogos indígenas 51,90% relataram que voltariam a praticar tais atividades pelo fato de serem algo novo, além disso acreditam que valorizam a cultura dos povos indígenas e também possibilitou a eles obtenção de conhecimentos. Dessa forma é necessário a valorização dessa cultura pois é de um acervo grandioso e por muitas vezes passa desconhecida pelos indivíduos próximos e ao mesmo tempo tão longe dessa riquíssima cultura.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resgate cultural é muito importante na nossa sociedade, pois abre o leque de conhecimentos e valores, a cultura indígena sofre uma discriminação no quesito do cotidiano das escolas, pois a mesma não é valorizada passando apenas a ser trabalhada na data ou período de comemoração da mesma, o que não deveria acontecer aos olhos da LDB, que legitima a valorização no dia-a-dia através de suas leis pré-estabelecidas.

O professor de Educação Física tem um papel fundamental na valorização da cultura indígena, se o mesmo trabalhar as temáticas de multiculturalismo, pluralidade cultural e principalmente na valorização e resgate da cultura indígena. O seu grande aliado para contribuir é os jogos, porém não apenas vivenciar o jogo, mas traspor o conhecimento da origem do mesmo, porém o que muito é notado a problemática na falta de conhecimento e de procura do professor de Educação Física, até porque na grade curricular muita das vezes não é desenvolvido.

Há vários tipos de jogos da cultura indígena, que podem ser ministrados nas aulas de educação física, e eles por sua vez possuem histórias, costumes, crenças que contribuem para o apanhado cultural e valorização indígena.

Professores de Educação Física não costumam explicar jogos da cultura indígena e nem tão pouco a origem historicamente dos mesmos, por até mesmo eles desconhecerem o assunto, o que seria importante tal conhecimento, aja vista a grande riqueza em suas mãos.

É de suma importância desenvolver, conscientizar e capacitar os professores de Educação Física para trabalhar com jogos indígenas, pois assim irão possibilitar a valorização, conhecimento e respeito para com a cultura mencionada anteriormente. Ainda é escassa pesquisas direcionada a temática abordada, faz-se necessário mais pesquisas direcionadas ao tema.

## REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, A.; GHANEM, E. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Revista Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez., 2016.
- ALMEIDA, A. C. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil**. Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Revista Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar, 2012.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Ed. Autores Associados, 2018.
- GARDENAL, I. As Variadas Dimensões dos Jogos dos Povos Indígenas. **Jornal da UNICAMP**; Campinas, 2013.
- GRANDO, Balene Sálete. **Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2010. 172 p. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/3004762.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.
- GUEROLA, C. M. Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida?: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.
- GUIMARÃES, L. A. M.; MARTINS, D. A.; GUIMARÃES, P. M. Os métodos qualitativos e quantitativos: similaridades e complementariedade. In: GRUBITS, Sonia, NORIEGA, José Angel V. (Orgs) **Método qualitativo: Epistemologia, complementariedades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.
- JUNIOR, A. G. de F. **A Reinserção dos Jogos Populares nos Programas Escolares**. Rio de Janeiro. 1996.
- JUNIOR, Moaldecir Freire Domingos *et al.* CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], p. 21-32, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/emman/Downloads/2231-11025-2-PB.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.
- KEMPE, G. C.; CHASSOT, A. I. Práticas Corporais Indígenas Inseridas à Educação Física Escolar Não Indígenas. **Revista Educação**. Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 549-567, 2017.
- LEITE, F. F. **SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: Contribuições para Educação Física Indígena Bilingue e Intercultural**. Araguaína-to, 2017.
- LIMA, A. C. de S. **Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho**. Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377- 448, jan./abr. 2018.
- MARANHÃO, F. **Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Etnico-Raciais**. São Carlos, 2009.
- MACEDO, L. de. **Os jogos e sua importância na escola**. Cad. Pesq. São Paulo maio,1995.
- OKADAL, E. C. R.; BARRETO, S. M. G. **Vivenciando os Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/8.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.
- OLIVEIRA, R. A. N.; FERREI, F. C. Valorizando a cultura Guarani-kaiowá através do ensino do espaço e do tempo. **Revista Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 759-774, 2017.
- PEREIRA, I. S. F. **A Importância dos Jogos Populares como Conteúdo nas Aulas de Educação Física**. Recife, 2019.
- RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a Visão dos Professores do Rio de Janeiro Sobre a Temática Indígena na Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out.-dez, 2016.
- SOUSA, Antonio Daniel Neves de *et al.* A prática dos jogos indígenas no ensino médio: A valorização destes povos nas aulas de Educação Física Escolar / The practice of indigenous games in high school: The valorization of these peoples in Physical Education classes. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 5, ed. 11, p. 25766-25774, 2019. DOI <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-232>. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4735>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018.

## CAPÍTULO 4

### A LEI 12. 288/2010 E SUA RELAÇÃO COM A MINIMIZAÇÃO DO RACISMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Altanir Gonçalves de Almeida

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com o Ministério da educação existe uma luta pela democratização da educação de forma geral, e da educação básica, em particular, tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil, de longa data. Pode-se identificar na história inúmeros movimentos, gerados na sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação dos estudos sobre a população negra a partir do olhar do próprio negro, não do europeu. Nesse viés, o Estatuto da Igualdade Racial, objeto da Lei nº 12.288, de 2010, configura-se uma relevância histórica para promover a igualdade racial, sendo uma forma de inserção das minorias étnico-raciais em qualquer contexto social.

Historicamente, ao elaborar leis e estatutos específicos para a população negra, reconhece-se o quanto esse povo mesmo depois da abolição em 1888, ainda se encontra em posição de vulnerabilidade social. Dessa maneira, apesar de leis específicas que garantem os direitos dos negros e criminalizam o racismo, o Brasil registra um grande percentual de negros assassinados, chegando a 132% maior do que o de brancos, revela pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, intitulada Vidas Perdidas e Racismo no Brasil (2019)

Assim, com base nos dados apresentados a escola deve ser um lugar de múltiplos diálogos, diversidade cultural e não de exclusão e dominação cultural. Por isso, o objetivo geral deste artigo é analisar a Lei. nº 12.288, de 2010, como forma de reparação social acerca da trajetória sofrida do povo negro. A hierarquização das raças, etnias e culturas deixou para negros e negras o espaço da subalternidade.

A escolha desse tema ocorreu devido as observações acerca dos problemas sociais (principalmente o racismo) que atinge a escola, com isso nota-se que com a lei analisada pode-se melhorar a prática educacional. Logo, percebe-se a grande importância do professor sendo um agente democrático e investigador compartilhando conhecimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foram feitas observações na escola que, fundamentadas teoricamente por autores que trabalham com o tema e, a partir disso um levantamento bibliográfico para uma maior apropriação teórica de assuntos relacionados à pesquisa. Desse modo, nota-se ainda a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que apontem para a importância dessa população na

construção da identidade brasileira.

## 2. POR QUE EM PLENO SÉCULO XXI O RACISMO AINDA EXISTE?

Não é “mimimi”, não é vitimismo, o racismo no Brasil perdura até hoje, mesmo depois da abolição da escravatura, no dia 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea assinada pela Princesa Isabel. Sendo assim, por conta do período de escravidão, os negros tiveram os seus direitos negados, toda sua cultura foi negada e até hoje vivenciam o preconceito e o racismo.

Dessa maneira, consoante a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968), tratado internacional de direitos humanos adotado pela Assembleia das Nações Unidas, define discriminação racial como:

toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

Como explica o filósofo Silvio Almeida (2018), autor de “O que é racismo estrutural”, o mesmo ratifica que o racismo nunca foi uma anomalia, mas sim algo muito normal que acontece na sociedade brasileira que necessita ser combatido, porque o racismo constitui uma relação subalternidade no seu padrão de normalidade.

Diante do exposto, infere-se que o racismo continua sendo um problema para a população negra, que todos os dias vivenciam a naturalização de hábitos, falas e práticas discriminatórias. A figura do negro em pleno século XXI, está associada a pobreza e a marginalização, desvalorizando sua cultura e intelecto. Essa prática preconceituosa ainda acontece devido ao mito da democracia racial que corrobora com as estratégias racistas, a qual nega a autoestima, a identidade negra, a liberdade fazendo perpetuar a posição de inferioridade do negro.

Ainda, para embasar a existência do racismo em pleno século XXI, destaca-se que segundo o Atlas da Violência de 2019, no Brasil, pessoas negras são mortas com mais frequência que pessoas não negras: os negros representam 75% das vítimas de homicídio. São maioria, também, em meio à camada mais pobre da população: dos 10% de brasileiros mais pobres, 75% são negros, segundo o IBGE.

Com base nos argumentos, o racismo é um sistema de poder o qual controla e mantém a hegemonia da classe dominante branca. Sendo assim, para diminuir com essa desigualdade foi sancionada a **lei nº 7716**, em janeiro de 1989, a qual tipifica como crime, qualquer manifestação, direta ou indireta, de segregação, exclusão e preconceito com motivação racial.

Posto isto, apesar de uma legislação específica, na prática o racismo supera qualquer lei, pois a sociedade brasileira têm marcas tão enraizadas do preconceito o qual sustenta a manutenção do domínio de classe e status sociais, marginalizando o negro e todo o seu aspecto social e cultural. Outra vertente que corrobora para a prática do racismo que consoante a Munanga (2003) o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica.

De acordo com os conceitos de Stuart Hall (2005) as relações étnico-raciais são baseadas principalmente pela construção da história, a qual perpassa por imagens e representações, sendo que a representação faz parte do processo, onde os membros de uma cultura utilizam a linguagem para compor significados. Com base nesse conceito existe uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra.

Ora, diante de uma construção indentitária estigmatizada, o negro em toda sua representação social, sempre foi marginalizado. Desse modo, diante dos argumentos de Hall (2005) infere-se que algumas representações ganham maior visibilidade, construindo uma sociedade hegemônica e racista, a qual não representa a todos os indivíduos, mas sim, a um padrão que até hoje insiste em ser superior que a visão eurocêntrica. Nesse sentido, fica explícito conforme Hall (2005) que o racismo passa pelo viés intercultural a configura como um processo em que ocorrem lutas pela imposição de certos significados, as quais se caracterizam por se processarem no âmbito da linguagem, que pode ser abordada pelas práticas de representação e de discurso.

## **2.1 O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL**

Um país multicultural, cheio de diversidades não necessitaria de uma lei da igualdade racial se não fosse a prática da superioridade das raças. Na verdade, não existe raça superior ou inferior, mas uma única raça a humana. Sendo assim, o conceito de raça perpassa pelo viés da discriminação racial legitimando a existência de grupos superiores ou inferiores.

Diante disso, compreende-se que o conceito de raça perpassa pelo viés racista legitimando a existência de grupos superiores ou inferiores, considerando-se não apenas os traços físicos (cor da pele, por exemplo), mas também os traços culturais, linguísticos, religiosos e uma gama de outras características constituintes das identidades dos

sujeitos.

Nessa senda, entra a importância do Estatuto da Igualdade Racial, a Lei n. 12.288 de 2010, a referida lei trata sobre a igualdade da população negra em relação ao resto de toda a população brasileira, tratando o Brasil um país apenas de brancos e negros. O estatuto é mais uma conquista da população negra que carrega uma história de maltratos e discriminação. Assim, a lei deixa explícito o direito dos negros de ter a sua cultura representada.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de: I – inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; II – adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; III – modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

Desse modo, o princípio que constitui a não discriminação envolve, necessariamente, a reflexão sobre o princípio da igualdade e principalmente o conceito da palavra discriminação. É importante saber que etimologicamente discriminar significa diferenciar, enaltecendo um e diminuir o outro, estabelecendo diferenças, e reafirmando conteúdo negativo que reafirma o racismo. Esta atitude de diferenciar presuppõe um apagamento e continuação de uma história que marcou de forma negativa a população negra.

Nesse contexto, a lei 12.288/2010 é um avanço social para constituir os princípios fundamentais dos negros: princípio da igualdade, princípio da não discriminação, princípio da solidariedade, princípio da máxima efetividade e o princípio do não retrocesso. Em decorrência disso o negro, ao romper com as barreiras nas quais historicamente foi aprisionado, seria, ainda, o corpo estranho, pois se encontraria fora dos espaços estruturalmente concebidos para os grupos dominantes. De acordo com Costa (2017, p. 32):

Não à toa, há aquela cobrança que, reativamente, muitas vezes, a pessoa negra se faz, a de ser a melhor, senão o for, conscientemente ou inconscientemente, carregará o peso de desconstranger todos os negros. Negros são convocados a lidar com o fato de serem racializados.

Salienta-se a importância desta lei para que haja uma educação democrática e multicultural. O autor da lei o senador Paulo Paim (2020), foi quem instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Segundo o senador:

Não queremos a cultura afro-brasileira vista, sentida e experimentada somente nas práticas religiosas, música ou alimentação. Queremos a cultura do negro inserida nas escolas, no mercado de trabalho, nas universidades, pois o negro faz parte do povo brasileiro. Cultivar as raízes da nossa formação histórica evidentes na

diversificação da composição étnica do povo é o caminho mais seguro para garantirmos a afirmação de nossa identidade nacional e preservarmos os valores culturais que conferem autenticidade e singularidade ao nosso país.

Em síntese, o Estatuto significa um avanço para a promoção da igualdade racial, deixando claro que a diferenciação que origina a desigualdade pressupõe uma relação de valorização das qualidades de um determinado grupo e a condenação das qualidades de outros grupos. Apesar da existência de uma legislação específica e da expansão da diversidade étnica racial, ainda existem preconceitos, racismos, manutenção do domínio de classes e status sociais, marginalização do negro e das demais minorias. Prova disso, é a realidade educacional brasileira que é colonialista por natureza. Em outras palavras, os currículos e o planejamento são muito europeus e negam as diversidades étnicas e culturais, rechaçam a contribuição das raças ditas “subalternas”, como negros e índios na construção nacional.

## **2.2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Assegurada pelo modelo humanitário igualitário, desenhado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Art. 205), a educação se apresenta como “direito de todos”. Um direito que deve ser promovido e incentivado para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de “igualdade de condições”, liberdade de aprendizagem e ensinagem, “pluralismo de ideias e concepções” “para o exercício pedagógico”, “gratuita de do ensino público”, valorização dos profissionais da educação, gestão de ensino democrática; e, por último, mais igual em importância, a “garantia do padrão de qualidade” (art. 205, incisos I a VII) (BRASIL, 2004, p.126).

Sendo assim, a escola precisa ser um espaço de democratização e principalmente um ambiente que forme alunos pensantes, críticos e não reprodutores. Como afirma Machado (2000), a educação sempre foi tradicional, desde a sua origem e ainda não é capaz de discernir sobre a necessidade de respeitar a diversidade cultural. A educação brasileira não desenvolve o multiculturalismo, em decorrência disso não aceita o diferente, ou indivíduos que agem diferente do tradicional.

Nesse ínterim, Machado (2000) reafirma que a escola durante muito tempo só cumpria o papel da transmissão do conhecimento, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, onde abordagem política perpassava pelo centralismo, autoritarismo e pelas estruturas burocráticas verticais.

Dessa forma aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais [...]. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar [...]. Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições sociais e desajustes sociais. (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16)

Sob este prisma, a LEI 12. 288/2010 que se refere ao estatuto da igualdade racial rompe com toda prática discriminatória e preconceituosa, reconhecendo a existência do problema racial na sociedade brasileira. Nesse panorama educacional, é importante destacar que apesar de tanta desigualdade no ambiente educacional, existe um processo de mudança no quesito diversidade cultural, isso acontece devido toda uma luta pela democratização educacional a qual engendrou a educação étnico-racial.

A Lei 10639/03, sem dúvida, garante um ensino que busca permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade, considerando a educação como locus social de debate e reflexão, tornando imprescindível o debate de uma educação impregnada pela diversidade como disciplina, em que a autoimagem do povo negro seja afirmada e revitalizada. Outra questão importante a qual democratiza a educação é a participação da população negra nos meios de comunicação: produção de filmes, programas nas emissoras de televisão, e em salas cinematográficas, atores negros sendo protagonistas, ou seja, os negros sendo referências para a sociedade.

Portanto, infere-se o quanto é importante diversificar culturalmente o ensino, colocando em prática as leis para implementar práticas educacionais que desenvolvam valores sociais de respeito ao próximo, a diferença, eliminando toda a forma de preconceito, racismo e discriminação.

### **3. O RACISMO NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

A escola deveria ser um ambiente democrático, social, com práticas de empatia e amor ao próximo, porém, em pleno século XXI, o ambiente educacional ainda se encontra com práticas preconceituosas e discriminatórias. Isso acontece, porque a escola atende as exigências tradicionais da sociedade em qualificar a mão de obra para o mundo do trabalho, ou seja, formar técnicos e não seres pensantes e reflexivos. Dessa maneira, existe um apagamento cultural e social mediante as mudanças da sociedade e especialmente nas questões que são essenciais para trabalhar na escola: aspectos culturais as quais envolvam as diversidades, questões sociais (desigualdade, preconceito e racismo).

Posto isto, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais introduziu a temática denominada Pluralidade Cultural para abordar entre outros aspectos, uma crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, provendo assim, uma discussão as práticas racistas dentro da sala de aula.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCN, 2001, p.21)

Entretanto, mesmo com as leis que garantem a diversidade da cultura, discussões e debates acerca do racismo e preconceito percebe-se ainda que a escola não reconhece e não apresenta a história do povo negro de forma crítica, mas sim apresenta uma série de padrões estereotipados que gera mais preconceito e racismo. A inconsciência, a omissão ou até mesmo a ausência de atitudes acerca de temas sociais importantes formam alunos medíocres, não críticos os quais não se colocam no lugar do outro, muitos não tem empatia com o diferente, posto isso não reconhece a diversidade.

Dentro do ambiente educacional, a tão sonhada igualdade ainda não existe, mas vive-se hoje nas escolas uma luta pela democratização dos assuntos, principalmente pelo estudo da cultura negra. A escola em pleno século XXI, ainda é considerada uma instituição seletista que aplica em sua prática um caráter totalmente elitista (ITANI, 1998, p. 120). Isso acaba refletindo em uma sociedade igualmente seletiva, cheia de preconceitos, seja ela entre brancos e negros, heterossexuais e homossexuais, cristãos e muçulmanos entre outros. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCN, 2001, p. 16)

Agora, para ratificar o quanto o racismo é presente no cenário educacional destacam-se os números e fatos: de acordo com o levantamento da Organização Não Governamental (ONG) SOS Racismo, de Belo Horizonte, apontou que 70% das denúncias que chegaram ao conhecimento da entidade aconteceram em escolas públicas ou privadas. A ONG, no entanto, reconhece que por trás das 112 notificações recebidas ao

longo de seus 12 anos de existência, existem muitos casos que nem chegam a ser apurados por falta de denúncias das vítimas e também pela dificuldade que muitas pessoas têm de provar que foram alvo de preconceito.

Segundo o coordenador estadual de Políticas Pró-Igualdade Racial (Estado da Bahia) (Cepir), Clever Machado (2012), a valorização da diversidade deve ser trabalhada na escola desde a infância. Machado confirmou serem comuns os casos de racismo no ambiente escolar. “Estamos capacitando os professores da rede pública de ensino para abordar o tema. Não temos conhecimento das unidades privadas, mas precisamos que elas se envolvam nessa temática”. O coordenador afirmou que será marcada uma reunião com as secretarias municipal e estadual de Educação para avaliar o episódio e discutir uma forma de exigir a aplicação do conteúdo no projeto pedagógico de colégios particulares. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) criou em 2004 o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero que atua na formação de professores.

Já de acordo com outra pesquisa do Ceert realizada em (2018), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, mostra que 24% das escolas públicas do Brasil ainda não discutem o racismo. Isso mesmo com uma lei que desde 2003 obriga o ensino das culturas afro e indígena nas escolas. Um dos grandes desafios que os pesquisadores identificaram é a educação infantil. A professora Débora Tatiana de Moraes que faz parte do Ceert (2018) enfrenta esse desafio há nove anos em uma escola pública do Distrito Federal. Ela acredita que o fundamental é preparar as professoras para o trabalho de conscientização.

É preciso que os profissionais de educação tenham essa qualificação. Entenderem como é que o racismo se apresenta, como que ele se manifesta para depois a gente pensar no combate a ele. Se a gente não conseguir nem reconhecer o racismo, é difícil combatê-lo uma vez que a gente não sabe que ele está ali. (sic).

Infere-se diante de todos os dados e embasamento teórico ratificam o quanto o racismo é presente no ambiente educacional, logo é preciso colocar em prática não só as leis que afirmem os direitos da população negra, mas também o fim do racismo. Sendo assim, o docente tem a responsabilidade de desenvolver uma prática docente mais efetiva e consciente, que reconheça o espaço escolar como um possibilitador de transformação-construção-reprodução de valores, posturas e atitudes e, que assim, possa atuar combatendo preconceitos, atitudes discriminatórias e racistas (BRASIL, 1997).

### **3.1 A IMPORTÂNCIA DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A compreensão de temáticas como multiculturalismo, a diversidade, a diferença, a identidade, a história e cultura afro-brasileiras no que se refere ao currículo escolar

necessita de legislações para a sua aplicabilidade no ambiente educacional. Em decorrência disso, o Estatuto da Igualdade Racial é uma prova que ainda precisa-se de leis para garantir que população negra não seja alvo de preconceito, discriminação e racismo. Salienta-se os principais direitos que são garantidos a população afrodescendente no Brasil: O artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial Lei Nº 12.288/2010 enumera os seus principais focos:

1-Combater a discriminação racial ou étnico-racial; 2-Promover a igualdade racial em seus aspectos políticos, econômico, social, cultural e, também, na vida privada ou pública; 3-Combater as assimetrias de gênero e de raça proporcionando as mulheres negras melhores condições de inclusão social; 4-Valorizar a auto definição de cor ou raça aquelas pessoas que se autodeclararem pretas e pardas; 5-Abrir caminhos para implantação de políticas públicas visando a promoção da igualdade racial; 6-Incentivar ações afirmativas por parte do Estado ou da iniciativa privada com o objetivo de promover igualdade de oportunidades.

Para compreender o funcionamento do estatuto da igualdade racial e a prática pedagógica é essencial perpassar pelo conceito de Freire (1997) o qual preconiza e potencializa a didática, não como um diálogo marcado pela narração de conteúdos, mas aquele, que é mediatizado mutuamente pelo professor e aluno, incitando a capacidade de construção, reflexão e inclusão do outro. A ignorância da cultura do outro e a arrogância preconceituosa dificultam a discussão favorável à solidariedade e o diálogo.

Por conseguinte, escola apresenta o desafio de uma convivência harmoniosa e de respeito entre esses sujeitos diferentes por suas singularidades, que, há algum tempo foram desconsideradas e tidas como irrelevantes pelas/os práticas e currículos escolares, por considerarem todas iguais, dado esse fato não se considerava a realidade individual do aluno. Ou seja, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001 apud CAVALLEIRO, 2006 p. 86).

Nessa senda, percebe-se a disparidade entre a teoria e prática, porque não adianta leis ou decretos se a escola não mudar os métodos de ensino, os quais até hoje são do período colonial. Diante desse contexto, o professor precisa passar por mudanças no quesito didática, hoje, em pleno século XXI, o docente não pode ficar enraizado apenas em conteúdo, ou seja, ao tradicional. Pensar na educação com base na contemporaneidade exige um professor reflexivo, dialético, o qual reconstrói seus saberes e a sua prática. O professor nunca foi e nunca será o detentor do saber, pois todos os seres humanos estão em construção.

Diante disso, Trinidad (2011), reforça que a Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em

novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro. Logo, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil ressaltam:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Acrescido a isso, Eliane Cavalleiro (2003) nos diz que tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta. Em vista disso, para que haja uma pedagógica crítica e reflexiva é indispensável o posicionamento do docente frente às demandas sociais.

### **3.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: “O RACISMO A BRASILEIRA”**

Florestan Fernandes, em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, foi incisivo ao considerar a democracia racial um mito, fato evidente quando pensamos, por exemplo, que a situação do negro, mesmo após a Abolição da Escravatura, continuou estagnada, ou seja, a discriminação e a submissão desse povo continuava na vida cotidiana. A degradação pela escravidão, a anomia social, a pauperização e a integração deficiente combinam-se entre si para engendrar um padrão de isolamento econômico e sociocultural do negro e do mulato ( FERNANDES, 1980, p.301).

De acordo com o conceito de Florestan Fernandes (1980), reafirma-se que nunca existiu a prática da democracia racial no Brasil, por isso que é considerado um mito, em decorrência da ausência de igualdade de direitos, racial, cultural, ou seja, pensar em

democracia racial requer uma análise profunda acerca da prática das relações étnico-raciais, sendo assim, pode-se afirmar que os negros sempre ocuparam um lugar de submissão em relação aos brancos, logo não temos democracia racial no Brasil.

Nesse sentido, é importante destacar que o mito da democracia racial ganhou força com base nas ideias do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (2007), o qual em seu livro *Casa Grande e Senzala* descreveu a tese da pureza racial o “branqueamento” do povo brasileiro como ponto de partida para chegar-se a um estágio de maior evolução social. Freyre ainda defendia a existência de uma relação harmoniosa entre os escravos e os senhores. Uma visão bastante racista e preconceituosa em vista de todas as atrocidades que os negros vivenciaram ao longo da escravidão, não há como pensar em igualdade racial principalmente no período colonial.

A desigualdade de acesso dos negros ao mercado de trabalho a educação, a cultura só comprovam que não é possível acreditar em democracia racial. A vulnerabilidade econômica da população negra reflete-se no acesso à direitos fundamentais como saúde, moradia e educação. Segundo dados da 4ª edição do Retrato de Gênero e Raça, produzido pelo IPEA, no ano de 2011, enquanto que 47,2% da população branca utiliza o Sistema Único de Saúde, entre os negros, o percentual é de 67%. Esta estatística se inverte quando se analisa o acesso aos planos de saúde privados, 17,2% da população negra contra 34,9% entre os brancos que possuem plano de saúde privado.

Nesta pesquisa, o IPEA afirma que a população negra é SUS-dependente, por não ter outras opções de acesso à saúde no Brasil. No que tange à educação, o panorama não é muito diferente. Mesmo com as políticas públicas implantadas para reduzir as disparidades educacionais entre negros e brancos, ainda em 2009 os brancos apresentaram 8,4 anos de média de estudo em detrimento aos negros que estudaram em média 6,7 anos. Diante de todos os dados infere-se que:

Uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural... Ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 6,7).

Diante desse cenário é possível pensar em democracia racial? Ainda acredita que existe democracia racial no Brasil? Os dados só comprovam o quanto a população negra é excluída socialmente, culturalmente, sendo alvo de preconceito e racismo, tendo que comprovar todos os dias a sua capacidade de fazer história. SANTOS (Filme Encontro com Milton Santos, 2006) define, ao ser questionado sobre as dificuldades de ser um intelectual negro no Brasil:

Eu creio que é difícil ser negro e é difícil ser intelectual no Brasil. É difícil ser negro porque, fora das situações de evidência, o cotidiano é sempre muito pesado para o negro. E é difícil ser intelectual porque não faz parte da cultura nacional ouvir tranquilamente uma cultura crítica. (sic).

Conforme notícia veiculada na revista Os Negros (2009, p. 87), o ministro Joaquim Barbosa, do Supremo Tribunal Federal é o primeiro negro elevado a ministro da mais alta corte Judiciária em seus 117 anos de existência, nomeado em 25 de junho de 2003, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Percebe no que tange ao acesso das estruturas sociais o quanto é mais difícil para o negro adentrar nas diversas camadas culturais e sociais.

Por isso, a lei 12.288 de 2010, é tão importante para aproximação dos negros em qualquer campo social e cultural. A referida lei determina o Estatuto da Igualdade Racial, a qual tem como propósito findar com qualquer tipo de preconceito e discriminação racial ou étnico-racial toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

O estatuto da igualdade racial prevê ainda, no artigo 2º que é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. Além dos preceitos acima mencionados, o estatuto da igualdade racial prevê uma gama de direitos a serem concedidos às pessoas negras e pardas, dos quais visam dirimir as diferenças raciais existentes dentro da sociedade brasileira.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado demonstrou que a A LEI 12. 288/2010 é de suma importância para reparar historicamente os direitos da população negra. Dentro da prática pedagógica a gestão participativa é uma opção para as escolas envolverem a comunidade e todos os funcionários, a desenvolverem a consciência da importância do tratamento da temática étnico-racial como forma de combater o racismo e o preconceito.

Os autores usados como referência ao longo do trabalho destacaram que o racismo e o preconceito no ambiente educacional, precisa ser combatidos com projetos e ações afirmativas com a temática da cultura negra. Nesse contexto, a gestão democrática e participativa também é uma forma de instrumento de mudança e transformação no ambiente educacional rompendo com a didática autoritária, individualista e centralizada.

Através da pesquisa bibliográfica houve o aprofundamento sobre o tema e o despertar para conceitos ainda desconhecidos e a reflexão sobre a importância do Estatuto da Igualdade Racial na prática dos profissionais envolvidos na educação. A pesquisa realizada demonstrou que o racismo é um problema o qual necessita ser combatido através de lei e legislações que mobilizem a sociedade a entender que não existe democracia racial.

Diante da realização da pesquisa, os dados comprovam a real urgência de uma nova prática pedagógica com estratégias, ações que diminuam com a discriminação, o preconceito e o racismo. Logo, o Estatuto da Igualdade Racial é sim uma forma de reparação social, garantindo a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do país.

#### REFERÊNCIAS

- ALMA Preta. **Atlas da Violência**, 29 maio de 2019. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/atlas-da-violencia-2019-75-5-das-vitimas-de-homicidio-no-brasil-sao-negras>. Acesso em: 09 ago. 2020
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Ed. Summus Editorial, 2011.
- Costa, E. S. (2017). Racismo como metaenquadre. Revis-ta do Instituto de Estudos Brasileiros.
- DEROSSI, V.L.S. **Gestão de projeto político pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil: contribuição de sua formação e desenvolvimento**. RJ: Vozes, 1980. 2a. edição.
- FREIRE, João Batista, **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Ed. Global, 2003. GILROY, Paul. **Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça**. São Paulo: Ed. Annablume, 2007
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia na escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001
- Hall, S. (2005). **A identidade cultural na pós-modernidade** (T. T. Silva e G. L. Louro, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População Estimada de Belo Campo**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/belo-campo/panorama>. Acesso em: 09 ago. 2020

TANI, A. **Vivendo o preconceito em sala de aula.** In: AQUINO, J. Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Crescimento, desigualdade e pobreza: o impacto da estabilização.** Brasília: IPEA, 2019

MACHADO, E. A.; ANASTASIOU, L. da G. C. **Ensino noturno: quando a metodologia de ensino faz a diferença,** 2000.

MENEZES, W; O preconceito racial e sua repercussão na instituição escola. São Paulo; 2002.

Munanga, K. (Org.), (2008). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação; 2001.

PASSOS, José Joaquim Caalmon. **Princípio de não discriminação.** In: Revista Eletrônica sobre Reforma do Estado. n° 11, Salvador, 2007

Pedagogia da Autonomia – **Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PORTAL Geledes. **Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem nas escolas,** 29 julho de 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nas-escolas/> Acesso em: 09 ago. 2020

ROSSI JUNIOR, Luiz Rodovil. **A Gestão para Resultados como Ferramenta Administrativa nas Organizações do Terceiro Setor.** 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil.** São Paulo: PubliFolha, 2001. SILVA, Amaury; SILVA, Artur Carlos. Crimes de racismo. São Paulo. Mizuno, 2012

SILVEIRA, Fabiano Augusto Martins. **Da criminalização do racismo. Aspectos jurídicos e sociocriminológicos.** Belo Horizonte. DelRey, 2012.

VEIGA, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 2002.

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1999.

## CAPÍTULO 5

### DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kesia de Mello Soares Felix

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A luta pelos Direitos Humanos acontece desde o início da humanidade, tendo um processo histórico marcado por diversas violações ocorridas no mundo todo.

Na história, observam-se alguns fatos que marcaram os fundamentos referentes à prática dos direitos individuais e coletivos. Por exemplo: ao longo do período do Iluminismo, foi ressaltada a razão, o espírito crítico e a fé na ciência. Durante a Revolução Francesa, nasceram os ideais representativos dos Direitos individuais e humanos (igualdade, liberdade e fraternidade). E, na segunda Guerra Mundial, houve a conscientização de que os seres humanos não podem sofrer atrocidades, como aquelas cometidas pelos nazistas contra os judeus e outros grupos.

Após os horrores das guerras mundiais que provocaram o genocídio de milhões de pessoas, os líderes políticos criaram a Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de outubro de 1945<sup>1</sup>, com objetivo de firmar a paz entre as nações e de evitar novos massacres:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. (Carta das Nações Unidas – ONU. Preâmbulo. Assinada em 26/06/1945. San Francisco. Em vigor em 24/10/1945).

Com a conscientização da carta, houve a criação de inúmeros Documentos internacionais de Direitos Humanos, como “A Declaração Universal de Direitos Humanos”, o “Pacto internacional de Direitos Cíveis e Políticos”, o “Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais entre outros.

---

<sup>1</sup> A Carta foi assinada em 26 de junho de 1945, mas as Nações Unidas passaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, quando a Carta foi ratificada pela China, França, União Soviética, Reino Unido, Estados Unidos e por uma maioria de outros signatários.

Atualmente, os Direitos Humanos valorizam a dignidade da pessoa humana, inclusive pelo universalismo, prevalecendo sobre toda e qualquer manifestação cultural, religiosa, econômica, regional, política entre outras.<sup>2</sup>

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (Declaração Universal dos Direitos humanos. Preâmbulo.).

Mas o que são Direitos Humanos? Pode-se conceituar como a somatória de valores e atos que possibilitam a todos uma vida digna<sup>3</sup>, podendo ser exercidos individualmente ou coletivamente.

Os valores e atos estão previstos em tratados internacionais, contudo podem ser expressos na Constituição, sendo chamados de “Direitos Fundamentais”. Mas o processo histórico não foi simples assim, há várias vertentes sobre a evolução histórica dos Direitos Humanos, alguns doutrinadores sustentam que o fundamento e justificativa dos Direitos Humanos estariam ligados ao (I) positivismo ou (II) jusnaturalismo.

Ao positivismo estaria representado na estruturação jurídica, ou seja, na previsão legal dos Direitos humanos.<sup>4</sup> Ao Jusnaturalismo estaria representado na Pessoa humana como fundamento absoluto dos Direitos Humanos, independente do lugar que esteja, devendo ser tratada de modo justo e solidário.<sup>5</sup>

Neste sentido, fica esclarecido que o Direito apenas declara os Direitos Humanos, pois aquele existe em função do homem, e é nele que se fundamenta todo e qualquer direito. Assim, uma vez previsto no ordenamento jurídico pode ser efetivamente exigido dentro de um Estado.

Você pode se perguntar: ok, mas como funciona a proteção dos direitos humanos atualmente?

A proteção internacional dos Direitos Humanos acontece em duas modalidades:

A primeira pelo sistema global de proteção, ou seja, por meio de pactos e convenções internacionais da ONU. Este sistema global apresenta um caráter mais geral, contendo princípios básicos de proteção.

Já a segunda é pelo sistema regional de proteção integrado, como o sistema interamericano, europeu e africano. Este sistema regional é complementar e reflete as peculiaridades dos Estados da região correspondente, complementando a normatização de caráter geral.

<sup>2</sup> Todo e qualquer ser humano é sujeito ativo desses direitos (...) § 5º da Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993.

<sup>3</sup> Oliveira, Erival. DIREITOS HUMANOS. 2016

<sup>4</sup> Bobbio, Noberto. Kelsen, Hans.

<sup>5</sup> Dallari, Dalmo de Abreu. Camparato, Fábio Konder.

Desta forma, ocorre a internacionalização dos Direitos Humanos que é a expansão da proteção dos seres humanos por documentos internacionais e sistemas de proteção.

## **2. OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

Desde 1947, a ONU vem crescendo e se consolidando no Brasil. Mas, na época da ditadura militar surgiram muitos debates a respeito dos Direitos Humanos, passando por diversas fases das quais se destacaram o autoritarismo e a ação violenta em repressão a liberdade de expressão do povo.

Com a Constituição Federal de 1988, ocorreu um marco jurídico de grande importância nacional para os Direitos Humanos no Brasil, pois reafirmou o poder constituinte do povo.

[...] a Constituição brasileira de 1988 tem relações importantes com a Declaração Universal e documentos internacionais correlatos que interligam esses documentos de forma profunda, em caminho de mão dupla, porque a Constituição resultou de processos e desencadeou dinâmicas que, se puderam se valer do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, acabaram também por ter influência no campo internacional (FISCHMANN, 2009. p. 159).

Desde então, o Brasil tem avançado na proteção dos direitos humanos, fazendo parte de diversos tratados no sistema global, como: carta das nações unidas; declaração universal dos Direitos Humanos; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951; Convenção contra a Tortura e Outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes; convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher; convenção sobre a eliminação de todas as formas discriminação racial; convenção sobre os direitos das crianças; estatuto de roma; convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus protocolo facultativo assinado em Nova York em 30 de março de 2007 dentre outros.

Quantos aos tratados que o Brasil faz parte no Sistema Regional Interamericano, destaca-se: carta da organização dos estados americanos; convenção americana sobre direitos humanos; convenção interamericana para prevenir e punir a tortura; protocolo de San Salvador de 1988; convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher dentre outros.

Dentro todos os citados e outros não mencionados, é importante destacar, por se tratar de objeto de estudo deste, a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena em 1993, em que foi destacado o tema “Educação em Direitos Humanos” na formação do indivíduo, a recomendação de se criar programas voltados a esta questão e erradicação do analfabetismo.

O Direito a Educação vislumbra a possibilidade de participação na vida econômica, política, cultural e social por intermédio da educação. Com estas ações, pode-se considerar que o cidadão terá consciência de sua realidade, passará a perceber o mundo em que vive com um olhar diferente do que ele tinha antes, assim, começará a passar por um momento de construção.

O melhor ponto de partida para as reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. [...] A capacidade de aprender, não apenas para adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para intervir, criando-a, fala de nossa educabilidade à um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.(FREIRE, 2013. p. 67)

As palavras de Freire refletem a ideia de conscientização do cidadão, ao ser educado numa cultura de Direitos Humanos, a qual proporciona a ele não só conhecê-los, mas exigí-los, pois a partir do momento em que o sujeito passa a conhecer seus direitos, ele toma consciência deles e esses começam a fazer parte do seu cotidiano.

Assim, o cidadão torna-se capaz de resgatar o poder para ter o controle de sua própria vida e destino. Para isso, Horochovki e Meireles (2007, p. 486) definem empoderamento como:

[...] próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas-política, econômica, cultural, psicológica, entre outras.

Seguindo tais recomendações, o Brasil lançou seu primeiro Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, com propostas direcionadas para a implementação de políticas públicas na área da Educação.

Os objetivos gerais do PNEDH são: destacar o papel estratégico de educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos.

Ainda, estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros).

Dentre os objetivos, encontram-se também, avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere as questões da educação em direitos humanos; orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; estabelecer objetivos, diretrizes, e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, monitoriamento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios e; incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

A Educação em direitos humanos envolve questões da educação formal, escola, procedimentos pedagógicos, agendas e instrumentos que possibilitam uma ação de conscientização de valorizando a diversidade, conceitos sustentáveis e cidadania.

No ambiente escolar, deve haver o estímulo, para a reflexão sobre os direitos humanos e incentivo, para a prática cotidiana dos direitos humanos. Tornando-o relevante para professores, alunos e pais.

Já no ensino superior, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplina obrigatórias e eletiva, linhas de pesquisas e áreas de concentração, transversalidade no projeto político-pedagógico, entre outros.

Por fim, é importante destacar que o processo de aprendizagem ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas na moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas ações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da conveniência humana.

É evidente que a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve o processo ensino-aprendizagem. Este processo é contínuo pois visa a sensibilização e formação de consciência crítica do cidadão.

É um processo árduo e indispensável para a implementação da justiça e da segurança pública.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo dos anos a humanidade tem sofrido e padecido por questões que podem ser resolvidas através do conhecimento e conscientização da dignidade da pessoa humana. E esta análise não é exclusiva deste trabalho, pelo contrário, há diversos

outros estudos que apontam essa situação. O que enfatiza a necessidade da educação nos direitos humanos, pois só assim haverá humanidade e avanço em todas as áreas.

A sociedade atual clama por aceitação. Não precisa ir longe para observar a necessidade que as pessoas têm de serem aceitas em novos grupos. Como é o caso, de uma pessoa com capacidade cognitiva diminuída querendo estar no meio de pessoas super dotadas; ou uma pessoa deficiente física querendo estar com pessoas sem deficiência; ou mesmo pessoas que pensam diferente querem expor suas ideias a outros; ou pessoas que se vestem diferentes querem se sentir respeitadas no meio de outros estilos... há tanta diversidade entre os humanos, há tantos grupos...

Hoje a sociedade pede “aceitação”. Aceite o próximo como você aceita a si mesmo, e depois, se der certo a relação entre os envolvidos, cabe oportunidade para expressar o que pensa ou acredita ser certo ou errado. É normal haver desconforto entre os envolvidos nesta relação, pois tudo é novo.

Mas, o caminho para viver em paz e segurança não tem atalhos, requer respeito e aceitação do próximo como ele é ou pelo menos crê que é. Este é o novo normal!

Cada um cuidando da sua vida e todos cuidando para que haja uma conscientização da dignidade da pessoa humana independente de sua origem, cor, raça, religião, educação etc.

## REFERÊNCIAS

Acessado em 29/10/2020. <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file#:~:text=Assim%2C%20como%20todas%20as%20a%C3%A7%C3%B5es,educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e%20a%20sociedade>

Acessado em 29/10/2020. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>

Acessado em 29/10/2020. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/A-Carta-das-Nac%CC%A7o%CC%83es-Unidas.pdf>

Acessado em 29/10/2020. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/A-Carta-das-Nac%CC%A7o%CC%83es-Unidas.pdf>

Acessado em 29/10/2020. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3524/1/RSA24112017.pdf>

## CAPÍTULO 6

### OS TRATAMENTOS ATRIBUÍDOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Bruna Vidal Teixeira Carvalho

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitas pessoas nascem com algum tipo de deficiência, o que é chamado deficiência congênita, outras, por diversos motivos, são acometidas de alguma deficiência ao longo da vida, o que é conhecido como deficiência adquirida.

Congênita ou adquirida, as deficiências sempre existiram na história da humanidade e as pessoas que as possuíam na antiguidade não eram vistas da mesma forma que são hoje. O fato é que os conceitos sobre pessoas com deficiência foram mudando de acordo com a evolução humana, em cada momento da nossa história foram desenvolvidas diferentes teorias, o que conseqüentemente levaram a diferentes práticas, ambas influenciadas por valores, crenças, ideologias e principalmente conhecimento, ou melhor, a falta dele.

A fim de enaltecer as conquistas adquiridas pelas pessoas com deficiência ao longo dos séculos e reforçar a conscientização quanto capacidade de socialização que essas pessoas têm, o presente estudo, de caráter bibliográfico, traz um breve panorama global, com enfoque no Brasil da evolução dos tratamentos atribuídos às pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, passando por momentos de total exclusão, em que eram abandonadas a própria sorte ou exterminadas, momentos em que foram rotuladas como incapazes e viviam de esmolas, outros em que foram vistas com compaixão até finalmente serem reconhecidas como cidadãs de iguais direitos perante toda a sociedade.

Toda a parte sombria da história das pessoas com deficiência deve-se a falta de conhecimento por parte da população, pois no passado não se tinham as informações que temos hoje, que graças aos avanços da medicina, de estudos científicos e de movimentos sociais ajudaram essas pessoas a se reconhecerem e se fazerem reconhecidas, tendo voz na luta pelos seus interesses e necessidades. Essa luta ainda está longe de ter um fim, mas já podemos ver grandes conquistas sendo materializadas em formas de leis.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS POVOS ANTIGOS**

### **2.1. No Primitivismo**

Sabe-se que, nos primeiros estágios da história da humanidade, o homem vivia da caça para garantir o seu sustento. Dessa forma, o homem primitivo caçava animais diariamente, deles faziam alimentos e utilizavam as peles para se protegerem do frio.

Não encontrando indícios arqueológicos que comprovam a existência de ambientes que os abrigassem do clima e dos animais dessa época, estudiosos acreditam que muitas pessoas adoeciam ou não sobreviviam ao clima hostil da Terra.

Posteriormente, com o princípio da expressão da inteligência humana e consequente consciência de necessidade da convivência em grupo para melhor garantir a sua subsistência, inicia-se a chamada Era Neolítica (Nova Idade da Pedra) em substituição à Era Paleolítica (Antiga Idade da Pedra) e “um novo tipo de vida surgiu na Europa, os homens aprenderam não apenas a lascar, mas também a polir e amolar ferramentas de pedra, e começaram a cultivar” (WELLS, 2011).

Mesmo com relevante desenvolvimento, nas primeiras tribos constituídas pelo homem, era quase improvável que uma pessoa com deficiência resistisse às adversidades daquele período, sendo comportamento comum de algumas tribos se livrarem das pessoas com deficiência, pois os consideravam um estorvo e um risco para a comunidade. Certos grupos eram forçados a se deslocarem constantemente de um lugar para outro em busca de melhores condições de vida, então o abandono e até o extermínio de pessoas, principalmente crianças com alguma deficiência eram comportamentos aceitáveis na época, não configurando nenhuma conduta antiética ou imoral, já que a segurança da tribo era mais importante que os riscos provenientes da permanência de uma pessoa com deficiência entre eles.

Essa prática de rejeição e eliminação, embora fosse normal e admissível, não era comportamento uniforme nas culturas antigas, sendo possível notar outros tipos de atitudes em relação à pessoa com deficiência, o de aceitação e até mesmo determinados tipos de tratamentos especiais. Algumas dessas sociedades primitivas ainda existem, constituídas por tribos espalhadas pelo mundo, nelas se observa diferenças quanto às atitudes tomadas em relação à pessoa com deficiência, algumas de inclusão e respeito outras de desprezo e eliminação.

Silva (1987) exemplifica uma conduta de aceitação a esses indivíduos ao mencionar os costumes dos Aonas (nativos que vivem à beira do lago Rudolf), no Quênia. Devido à sua locação (Ilha Elmolo), tornaram-se excelentes pescadores. Essa tribo acreditava que os cegos mantinham uma conexão direta com os espíritos que viviam nas profundezas do lago e estes revelavam aos cegos a localização da abundância de peixes.

Assim, nessa sociedade, as pessoas com deficiência visual eram muito valorizadas e bem cuidadas, cooperando ativamente com a pescaria.

Em oposição, o autor também relata como exemplo de conduta de abandono, a realizada pelos índios Chiricoa (habitantes das matas colombianas e andinas) que abandonavam os indivíduos muito idosos ou impossibilitados por doenças, deficiências ou mutilações. Essa prática era necessária para a tribo visto que, diante da luta pela sobrevivência, sentia-se forçada a mudarem para outras regiões, abandonando, nos antigos locais de moradia do grupo, as pessoas incapacitadas de locomoverem-se.

## **2.2. No Egito**

Baseado em resquícios biológicos e indicações artísticas, estudos arqueológicos apontam que, no Egito Antigo, pessoas com deficiência não eram vítimas de qualquer tipo de preconceito. Os túmulos, as múmias, as artes e os papiros demonstram que a deficiência não configurava empecilho para os mais variados serviços desenvolvidos pelos egípcios, mostrando que as pessoas com deficiência faziam parte das diversas camadas sociais (GUGEL, 2007).

Fontes arqueológicas indicam que pessoas com nanismo forneciam seus serviços a pessoas influentes, residindo na casa desses e recebendo tratamento especial, tendo direito também a funerais e tumbas em cemitérios reais próximos as pirâmides, evidenciando a sua afinidade com os patrões (GUGEL, 2007).

Não somente os anões, mas também indivíduos com outras deficiências eram bem aceitos na sociedade egípcia. O respeito às pessoas com deficiência, aos enfermos e aos idosos era um compromisso moral entre os egípcios, por repetidas vezes a literatura dessa civilização demonstrou essa necessidade. Os papiros também gravaram condutas médicas realizadas no Egito Antigo, em que há menções de tratamentos destinados às questões de deficiências (SILVA, 1987). Além dos papiros, exames patológicos realizados em múmias revelaram que os egípcios eram frequentemente acometidos por infecção nos olhos. Devido à alta taxa de incidência dessa enfermidade, o Egito ficou conhecido como a “Terra dos Cegos, existindo dentre esses, faraós, coral de cegos e até mesmo médico especializado em visão na corte de reis persas” (SILVA, 1987).

## **2.3. Na Grécia**

Na mitologia grega, muitas divindades eram representadas contendo algum tipo de deficiência, que muitas vezes eram suas características mais marcantes, como por exemplo, dos deuses da Fortuna e do Amor que, segundo especialistas em mitologia grega, eram “eventualmente apresentados como pessoas cegas” (SILVA, 1987). Apesar disso, na cultura grega o tratamento destinado às pessoas com deficiência era o de abandono ou sacrifício. De acordo com as leis vigentes em Esparta, os pais de recém-

nascidos “eram obrigados a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reuniam para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão” (SILVA, 1987).

Posteriormente ao exame realizado pelos anciãos era decidido o destino da criança. Sendo considerado que o recém-nascido era “normal”, belo e forte, competia à família criá-lo até aproximadamente os sete anos de idade, para então ser encaminhado aos cuidados do Estado a fim de ser preparado para guerrear. Entretanto, se a criança fosse considerada feia, disforme e franzina, os próprios anciãos incubiam-se do sacrifício. O bebê era lançado num abismo de mais de 2.400 metros de altura, num local denominado Apothetai, que significava “depósitos”, localizado na Cadeia de Montanhas chamada Taygetos, próximo a Esparta (SILVA, 1987).

Em algumas cidades gregas, os nascidos com má-formação ou deficiência eram abandonados em lugares considerados sagrados. Com essa prática, os bebês poderiam ou não sobreviver, visto que eram abandonados à própria sorte ou a vontade dos deuses.

Alguns filósofos gregos, colaborando com a prática da eliminação de crianças com deficiências, também se manifestaram. As providências eugênicas definidas com a finalidade de fortalecer o Estado eram defendidas por Platão (2010), na obra “A República”. Sob sua ótica da constituição de uma república ideal para a Grécia, assim orientava aos gregos:

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (PLATÃO 2010, p.15).

Aristóteles (2003) compartilhando do conceito de Platão salienta em sua obra “Política” que “com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme”.

#### **2.4. Em Roma**

A herança deixada pelos romanos constitui marco histórico em todos os campos: na literatura, nas artes, na arquitetura e, principalmente, nas leis. Em Roma existiam leis específicas que reconheciam os direitos de um recém-nascido e sob quais condições esses direitos seriam assegurados ou não. A denominada “forma humana” destacava-se dentre as principais premissas de garantir direitos a esses.

Ao tratar desse assunto, Alves (2010) salienta que, não obstante a menção nos textos jurídicos à nomeada “forma humana”, nenhum deles descrevia uma definição ao termo, mas que “aquele que não a possuísse era considerado monstrum, prodigium ou portentum (palavras geralmente usadas como sinônimas)”.

Explicando sobre em quais possibilidades os romanos definiam como “monstros” seres nascidos de mulher, Alves (2010) sugere duas: primeiramente “quando tivessem, no todo ou em parte, configuração animal (os romanos acreditavam na possibilidade de nascerem seres híbridos ou inumanos da cópula entre animal e mulher)”; e segundo, “quando apresentassem deformidades externas excepcionais, como, por exemplo, o caso de acefalia (ausência aparente de cabeça em criança, que, apesar disso, muitas vezes vive por algum tempo)”.

Mediante as referidas circunstâncias o bebê recém-nascido não tinha o direito à vida, e a lei garantia ao pai o direito de matar o próprio filho caso esse nascesse com aparência monstruosa ou alguma disformidade. Esse direito era assim determinado na Lei das 12 Tábuas (450-449 a.C.), ao discorrer do pátrio poder e do casamento na Tábua Quarta, I: “É permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”.

Contudo, o exercício do infanticídio legal não era constante. Os pais, recusando esse direito, colocavam os filhos em cestos deixados às margens do rio Tibre, ou em outras partes consideradas sagradas pelos romanos. Essas crianças, muitas vezes, eram apanhadas por exploradores que, posteriormente, os faziam de pedintes. Silva (1987) destaca que foi “extremamente notória em Roma também a utilização de meninas e moças cegas como prostitutas, além de rapazes cegos como remadores, quando não eram usados simplesmente para esmolar”.

## **2.5. No Cristianismo**

Com a chegada do cristianismo as pessoas com deficiência passaram a ser vistas com um novo olhar. Essa importante mudança ocorreu devido à essência cristã que, conforme Maranhão (2005):

[...] baseava-se na caridade – virtude que tinha como base o sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência – conteúdo este pregado por Jesus Cristo e que, cada vez mais, conquistava sobremaneira os desfavorecidos. Entre estes estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos físicos e mentais. (MARANHÃO 2005, p.25).

O cristianismo recriminava o exercício apoiado pelo sistema vigente da “morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações” (SILVA, 1987). Pregando a prevalência do exercício de ações assistenciais às pessoas enfermas e pobres, a igreja cristã interferiu diretamente na mudança dos preceitos romanos, resultando na lei editada pelo Imperador Constantino, em 315 d.C., apresentando o impacto das teorias cristãs ao expressar o respeito irrestrito à vida. Segundo Silva (1987) essa lei mudou os costumes enraizados, ainda que não generalizados, por mais de cinco séculos, predominantes em Roma desde a Lei das Doze Tábuas, e principalmente em Esparta,

que não somente autorizava como também impunha que o pai de família, senhor soberano de tudo e de todos no lar, matasse o recém-nascido que ele não desejava que sobrevivesse em virtude a imperfeições ou a malformações congênicas. O Imperador classificou esse costume de “parricídio” e interveio para que o Estado cooperasse para o vestuário e alimentação dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Ordenou que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Grécia e da Itália, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa maneira, tornar-se perpétua.

Sob a influência da Igreja Católica, nessa época também surgiram os primeiros hospitais e organizações de assistência ou caridade, voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, pobres, abandonadas e doentes graves ou crônicos (SILVA, 1987).

## **2.6. Na Idade Média**

Com o fim do Império Romano (Século V, ano 476) inicia-se o período histórico nomeado Idade Média. Durante o Império Bizantino, que perdurou por onze séculos, “as ideias que envolviam as pessoas com deficiência eram impregnadas por concepções místicas, mágicas e misteriosas, de baixo padrão” (MARANHÃO, 2005).

O povo sofria ante a escassa condição de vida e de saúde. A população, de modo geral, julgava ser um “castigo de Deus” o nascimento de um bebê com deficiência, crendo, também, que um corpo malformado era a vivenda de uma mente também malformada, supersticiosamente vistos como feiticeiros ou bruxos. Sendo assim, às pessoas que apresentavam alguma deficiência somente sobrava a discriminação, o abandono, e a prática da mendicância. Ainda assim, como ressalta Maranhão (2005):

[...] casos de doenças e de deformações começaram a receber mais atenção e isto ficou demonstrado com a criação de hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências, por senhores feudais e por governantes com a ajuda da Igreja. (MARANHÃO 2005, p.25).

De acordo com Pessotti (1984) a primeira instituição de acolhimento às pessoas com deficiência intelectual de que se tem conhecimento surgiu na Bélgica, no século XIII, e referia-se a uma colônia agrícola. Até então, elas eram acolhidas em conventos ou igrejas, onde tinham direito a sobrevivência em troca de pequenos favores à instituição.

A primeira legislação sobre os cuidados a serem tomados com a sobrevivência e principalmente com os bens das pessoas com deficiência intelectual surgiu por volta de 1300, a *De Praerogativa regis*, baixada por Eduardo II da Inglaterra. A referida lei era como uma forma de orientação para proteger as propriedades e os direitos daqueles considerados “idiotas” (PESSOTTI, 1984). Dessa forma, o rei cuidaria para que fossem atendidas as necessidades da pessoa com deficiência, apoderando-se de todos os bens

deste e usando somente uma parte para custear as despesas e os cuidados necessários (PESSOTTI, 1984).

## **2.7. Na Idade Moderna**

A denominada Idade Moderna foi marcada por um movimento chamado Renascimento que abarca os fatos históricos sucedidos entre a tomada de Constantinopla pelos Turcos otomanos em 1453 e a Revolução Francesa de 1789.

As amplas mudanças verificadas nas músicas, nas artes e, principalmente nas ciências, atuaram de modo relevante e positivo quanto ao cuidado dispensado às pessoas com deficiência. “Surgiram, nesse contexto, hospitais e abrigos destinados a atender enfermos pobres. Os deficientes, aquele grupo especial que fazia parte dos marginalizados, começaram a receber atenções mais humanizadas” (MARANHÃO 2005, p.26).

A atenção a esse grupo de indivíduos sucedeu em descobertas significativas na intervenção de determinadas necessidades especiais. Num período em que a sociedade ainda acreditava ser improvável se provir à educação de pessoas com deficiência auditiva, o médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), criou um código de sinais designado a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever (GUGEL, 2007).

Motivado por Cardano, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), também criou um método de ensino para pessoas com deficiência auditiva, baseado no código de sinais (GUGEL, 2007).

O alfabeto na língua de sinais foi apresentado pela primeira vez no livro *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, do autor espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633), obra que também recriminava os métodos brutais que tinham por base “gritar” para ensinar alunos surdos (GUGEL, 2007).

Em relação às doenças mentais, ganha notoriedade os estudos de Philippe Pinel (1745-1826). O médico francês foi pioneiro em abordagens mais científicas e menos supersticiosas contra a loucura, adotando intervenções mais humanas aos doentes mentais. Para ele, o motivo de tais doenças eram alterações patológicas no cérebro, derivadas de lesões fisiológicas, fatores hereditários, ou excesso de pressões sociais e psicológicas. Sob esse julgamento, lutou pela libertação de pacientes que, em muitos casos, já estavam acorrentados por muitos anos, procurou dissolver crenças como a de que uma pessoa louca estaria possuída por demônios e, buscando fundamentações científicas para as doenças mentais, o médico constatou que indivíduos com problemas mentais deveriam ser tratadas como doentes.

Mesmo perante a essa valorização, uma quantidade significativa de pessoas com deficiência eram obrigadas a viver de esmolas, adotando até mesmo a prática do furto, como caminhos de tentativa de sobrevivência (MARANHÃO, 2005).

### **3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL**

Os arquivos desses fatos no Brasil registram variadas referências a “aleijados”, “mancos”, “enjeitados”, “mongoloides”, “cegos” ou “surdos-mudos”. Entretanto, igualmente acontecia no continente europeu, a maior parte dessas informações está interligada à população pobre e desvalida. Isso significa que, no Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por muitos séculos, dentro da categoria mais vasta dos “miseráveis” (SILVA, 1987).

Segundo Figueira (2008), as questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil foram construídas culturalmente, tais como, políticas de assistencialismo, mecanismos de exclusão, caridade, oportunidade, inferioridade. Contudo, é importante considerarmos que questões culturais levam tempo para serem revertidas, mas essa é a ação que tem sido priorizada pelas pessoas com deficiência.

Ainda segundo o autor, nos primeiros sinais históricos da formação do Brasil, podem-se identificar aspectos relevantes, como a política de exclusão ou rejeição das pessoas com algum tipo de deficiência praticada pelos povos indígenas, a violência e os maus-tratos como motivos determinantes da deficiência nos escravos africanos, e como, desde o início da nossa história, solidificou-se a associação entre doença e deficiência.

Também há relatos de que os colonos portugueses sofreram com as condições climáticas, como o intenso calor e a grande quantidade de insetos, desde o instante em que chegaram ao Brasil. Essas respectivas características climáticas impactaram na saúde e bem-estar dos europeus e muitas dessas enfermidades de natureza grave os levaram a aquisição de sérias limitações físicas ou sensoriais (FIGUEIRA, 2008).

Nesse período, as questões das deficiências se mostram mais recorrentes em virtude do aumento dos conflitos militares (Canudos, outros conflitos regionais e a guerra contra o Paraguai). O então general Duque de Caxias relatou ao Governo Imperial seu afligimento em relação aos soldados que adquiriram deficiências. Assim foi inaugurado em 29 de Julho de 1868, no Rio de Janeiro o “Asilo dos Inválidos da Pátria”, para onde eram levados e cuidados os soldados na velhice ou os multilados na guerra, além de oferecer educação aos órfãos e descendentes de militares (FIGUEIRA, 2008).

Apesar da boa intenção humanitária, os registros históricos revelam um quadro de imensa precariedade no funcionamento da instituição durante o período imperial. Ainda assim, e supostamente com algumas melhorias nas condições de atendimento, o Asilo seguiu funcionando por 107 anos, sendo desativado somente em 1976.

Ao decorrer do século XX, o avanço da medicina trouxe um cuidado maior em relação às pessoas com deficiência. A construção dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, na década de 40, simbolizou a realização de novas pesquisas e estudos no campo da reabilitação. Nesse âmbito existia um vínculo claro entre a deficiência e a área médica, assim como ainda em meados do século XIX, com a origem do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, ficava evidente uma relação entre doença e deficiência, que perdura até os dias de hoje.

Podemos afirmar que, assim como sucedeu em outros países, no Brasil a deficiência também foi cuidada em ambientes hospitalares e assistenciais. Os médicos, ao se aprofundar sobre os assuntos, tornavam-se exímios especialistas nesse campo e isso lhes possibilitavam a influenciar até o campo educacional das pessoas com deficiência, atuando diretamente como professores ou diretores das primeiras instituições brasileiras destinadas a esse público.

Até a primeira metade do século XX o nível da falta de conhecimento sobre as deficiências e suas potencialidades permaneceu elevado, sendo notável pelo relevante número de pessoas com deficiência sendo tratadas como doentes mentais. A carência de um acompanhamento mais profundo, com exames e diagnósticos mais precisos acarretou numa história de vida derrotista para muitas pessoas nessas condições, que tiveram que passar suas vidas internadas em instituições e totalmente segregadas do convívio social.

Anteriormente a criação das instituições especializadas, a maior parte das pessoas com deficiência teve sua história de vida determinada quase que exclusivamente pelas suas famílias. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cujo já citado, é o marco do momento em que o tema da deficiência deixou de ser responsabilidade exclusiva da família, tornando a ser um “problema” do Estado. Mas ainda não tida como um assunto geral de política pública, pois o que houve foi a transferência da responsabilidade para instituições privadas e beneficentes, casualmente apoiadas pelo Estado. Posteriormente estas instituições expandiram seu campo de atuação, passando a assumir além da reabilitação médica a educação dessas pessoas. Segundo dados oficiais, até 1950, havia 40 estabelecimentos de educação especial somente para pessoas com deficiência intelectual e 14 voltados para outras deficiências, principalmente a surdez e a cegueira.

No ano de 1940, criou-se a expressão “crianças excepcionais”, a qual o significado sugeria “aquelas que se desviavam acentualmente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008), o senso comum mencionava que estas crianças não teriam condições de estar nas escolas regulares, o que derivou a instauração de entidades que até hoje são conhecidas, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1951) e a Associação de Pais e

Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro (1954). Essas instituições que até hoje são influentes, começaram a pressionar o poder público para que esse incluísse na legislação e na dotação de recursos a então chamada “educação especial”, o que sucedeu pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

Finalmente, com o passar do tempo, reconheceram-se que as pessoas com deficiência poderiam frequentar espaços escolares e de trabalho comuns a toda população, podendo ter acesso também a outros ambientes como restaurantes, bares e comércios no geral, ou seja, não havia necessidade de estarem sempre limitadas ao ambiente familiar ou das instituições especializadas. Este reconhecimento está refletido na abrangência das leis e decretos sobre vários temas que foram ganhando força a partir, principalmente da década de 1980.

A fase em que as pessoas com deficiência eram “ignoradas” na nossa trajetória se encerra em 1981, ano marcado pela declaração da ONU como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD). Se até então a pessoa com deficiência vivia em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir dessa época, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente e conseqüentemente passou a ser notada na sociedade, alcançando conquistas significativas em pouco mais de 25 anos de militância (FIGUEIRA, 2008).

O ponto forte do AIPD foi a “conscientização”, com a organização de vários movimentos para despertar as pessoas com deficiência sobre a própria existência e os seus direitos. Independentemente das opiniões contras e a favores, o AIPD cumpriu o objetivo de voltar a atenção da sociedade para o tema da deficiência. “Boa ou má, a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãs, passando a se organizar em grupos ou associações” (FIGUEIRA, 2008). A partir de então, com os movimentos por elas organizados, muitas leis foram criadas para assegurar-lhes seus direitos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo revelou como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos séculos, mostrando que embora tenham existido algumas culturas de aceitação, as que mais perduraram foram a de discriminação, desigualdade, invisibilidade e total exclusão.

Ficou evidente que, no Brasil, a trajetória da pessoa com deficiência também foi inicialmente marcada pelo preconceito e exclusão, transitando por um período de integração parcial por meio de atendimentos especializados. Essa transição originou estereótipos relacionados às pessoas com deficiência, sendo muitas vezes rotuladas como

incapazes. Esses estereótipos, todavia não foram totalmente dissolvidos. Embora tenhamos hoje muitos estudos e pesquisas que nos proporcionam informações sobre a capacidade de desenvolvimento que as pessoas com os mais variados tipos de deficiências possuem, muitos indivíduos ainda tem dúvidas ou desacreditam completamente, assim mantém a esse público o rótulo de “incapaz”.

A luta pela erradicação do preconceito ainda está longe de ter um fim, mas como apontamos neste estudo, grande foi a evolução se comparada da antiguidade até os dias atuais, pudemos ver que os esforços das pessoas que acreditavam nesse público não foram em vão. Elas contribuíram para que as pessoas com deficiência se autorreconhecessem e passassem a se reunir em grupos de manifestações exigindo que seus direitos fossem assegurados por leis. Esses movimentos ganharam ainda mais força com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) pelo Brasil, recebendo o status de emenda constitucional.

A cooperação direta e efetiva dos cidadãos com deficiências na elaboração das leis vigentes hoje, foi fruto decorrente da gradativa luta deste grupo, que mesmo sob tanto tempo de opressão permaneceu “vivo” e desprenderam suas vozes passando a cobrar direitos civis, econômicos, políticos e sociais.

Tudo o que foi apresentado nos deu uma dimensão da luta enfrentada pelas pessoas com deficiência em busca de dignidade. Que agora possamos nos conscientizar, valorizar essa luta e atribuir a essas pessoas o tratamento de igualdade do qual elas são merecedoras.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J.C.M. **Direito romano**. Rio de Janeiro: Forense, 2010
- ARISTÓTELES. **Política**. Texto Integral. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil, 2008.
- GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**: Obra jurídica. Florianópolis, 2007.
- MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.
- PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- PLATÃO. **A República**. Texto Integral. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.
- WELLS, H. G. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011

## **CAPÍTULO 7**

### **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL NO BRASIL**

Annelise Bezerra da Silva Pinheiro

#### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O referido trabalho consistirá em um estudo sobre o sistema educacional no que se refere aos desafios da educação infantil inclusiva mediante a percepção de desenvolvimento sócio-cultural para formação do educando enquanto pessoa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) representam um grande avanço conceitual, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, logo nos deparamos com a necessidade de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

Primeiro, realizamos um estudo sobre a evolução histórica da educação infantil no Brasil para em seguida nos reportarmos a educação infantil inclusiva com ênfase nos principais desafios para sua concretude na formação de uma sociedade mais justa, tendo como fundamentação a construção da cidadania, enfatizando e preservando valores de conduta social, como por exemplo, a democracia vivida no âmbito escolar.

Logo, o objetivo desse trabalho será, portanto, compreender melhor a importância de uma educação infantil inclusiva com ênfase nos desafios vivenciados por educadores e familiares, bem como dos próprios educandos.

Assim, o trabalho reflete uma idéia nova a respeito da educação infantil tendo como referencial que é nesta fase da vida que o aluno desenvolve as bases que irão nortear toda sua história.

#### **2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O processo de ensino no Brasil é, de uma forma geral, bastante complexo e no que se refere a educação infantil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil as creches populares atendiam crianças somente no que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Este fato nos é bem exposto por Carneiro (2011):

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma

instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Somente em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, com o objetivo de desenvolver políticas de apoio as crianças, no entanto somente a partir da década de 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder.

No entanto, a visão mais ampla da necessidade da educação infantil surge como consequência de uma série de fatores e em decorrência de uma visão ambígua de criança dentre eles a criação consecutiva de diversos órgãos tais como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

Ressalta-se ainda que somente na década de 80, precisamente com a constituição de 88, é que o governo passou a dar uma maior ênfase ao fazer referência aos direitos específicos das crianças e define como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola”.

A Educação Infantil, segundo Faria (2007), embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente na década de 90 foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

Para Mathias e Paula (2009):

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta ao movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei, afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função do cuidar. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

Dessa forma estamos vivendo um período de florescimento da educação infantil considerando o largo caminho percorrido ao longo dos anos, o que evidencia uma

compreensão mais adequada dos alunos desta faixa estaria e maior contribuição para o exercício da cidadania.

### **3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL**

Segundo a LDB (1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Já no que diz respeito à educação especial, podemos compreendê-la como uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educacionais especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Neste contexto, deve-se também assegurar o direito de crianças portadoras de necessidades especiais uma vez que estas também têm capacidade de aprender e para isto é necessário uma verdadeira transformação da sociedade tradicionalista que desacredita da possibilidade dessas crianças, como nos afirma Granemann (s/d):

A proposta inclusiva é completamente inovadora e nada tem a ver com o passado; ela inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, diante da construção de uma sociedade inclusiva. Trata-se, desta forma de um novo paradigma em ascensão e que deverá evoluir na direção de sua concretização plena, haja vista ser uma concepção que se desdobra em práticas produtivas, agregadoras, éticas, solidárias e respeitadas e que colaboram com o desenvolvimento da escola.

Assim como nos relata Carneiro (2011) o entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência.

Assim compartilhamos do pensamento de Bruno (2006), quando nos diz:

No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar.

Dessa forma, acreditamos que a educação infantil especial pode causar uma verdadeira revolução na qualidade de vida daquelas crianças que são portadoras de necessidades especiais, uma vez que o espaço escolar torna-se o principal meio de socialização e integração dessas crianças na sociedade.

Também é necessário destacar que a educação infantil inclusiva pode contribuir para formação de uma sociedade menos preconceituosa uma vez que crianças portadoras de necessidades especiais convivem com as ditas crianças normais, pois como nos afirma Bruno (2006) a inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

### **3.1. Os desafios da educação infantil e especial**

No que se refere à educação infantil especial, concordamos com Carneiro (2011), quando diz que

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer.

Assim é possível afirmar que a educação infantil especial enfrenta diversos desafios que precisam ser refletidos com sabedoria por toda comunidade escolar uma vez que a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolares de ensino regular tem encontrado fortes obstáculos, tais como a precariedade do ambiente físico e o despreparo dos profissionais da educação que muitas vezes encontram-se atônitos com a novidade.

Sabendo que a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais torna-se urgente a necessidade de qualificação profissional pois é indispensável para o bom desenvolvimento da educação infantil a mudança de práticas pedagógicas arraigadas em um modelo de educação assistencialista.

Ainda citando Carneiro (2011), acreditamos que:

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

Assim destacamos que a mudança de posturas pedagógicas intrinsecamente relacionadas a atitudes excludentes e assistencialistas possa pela reflexão do professor de educação infantil e especial que deve tornar-se consciente de seu papel enquanto educador.

Diante do exposto, acreditamos que um dos principais desafios da educação infantil e especial no Brasil passa pela superação das posturas equivocadas da cultura humana do século XXI que apesar de todo conhecimento acumulado ao longo dos milênios e de todo o discurso midiático da inclusão ainda apresenta grandes lacunas de exclusão uma vez que não proporciona verdadeiramente a igualdade na educação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o desenvolvimento deste trabalho, pudemos constatar a importância da educação infantil especial bem como os principais desafios que educadores e educandos enfrentam na atualidade para concretização da real educação inclusiva.

De início observou-se que para educação infantil especial acontecer, é preciso que as velhas práticas pedagógicas acumuladas ao longo dos séculos possam dar lugar a uma nova visão no tocante a substituição da mera prática assistencialista deste tipo formal de educação.

A partir dessa proposta compreende-se que a troca de experiências, discussões e relações afetivas são indispensáveis na vida da criança por tratar-se de situações reais de convívio com o outro o que pode de fato possibilitar a efetivação da inclusão de crianças portadoras de deficiência.

Dentro dessa nova proposta, o aluno participa ativamente do próprio aprendizado e passa a fazer parte do cotidiano escolar, assim, acreditamos que o desafio de incluir é conseguir que a criança, de forma espontânea, criativa e construtiva, possa inserir-se no universo cultural da escola independente de suas necessidades especiais.

#### **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação: LEI Nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : introdução*. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Educação Inclusiva na Educação Infantil*. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708> . Acesso em 17 de novembro de 2012
- GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3634--Int.pdf> acesso em 02/01/13.
- MATHIAS, Elaine Cristina Bio e PAULA, Sandra Nazareth de. *E Educação Infantil no Brasil:Avanços, desafios e políticas públicas*. Disponível em [http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1\\_5.pdf](http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf) acesso em 02/01/13.

## CAPÍTULO 8

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DENTRO DA ESCOLA REGULAR

Maria José Silva Almeida Trindade

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante vários anos em sala de aula, é nítido a necessidade permanente de atualização dos professores, devido às reformas constantes, sobretudo, no que tange à inclusão de alunos na rede regular de ensino público, conduziu a buscar subsídios que embasasse e fortalecesse nossas crenças e objetivos.

É possível perceber que as aceleradas e sucessivas mudanças que têm ocorrido no mundo, principalmente nas últimas décadas, resultam em desafios para nossa escola, que da mesma forma, deve promover sua adaptação e seu desenvolvimento e assim, acompanhar essa evolução cada vez mais entusiasmada, se faz necessário reforçar a premissa, de que todos, sem distinção, temos direito à educação.

Em consequência, podemos dizer que, nem sempre o que nos consta como “normais” pode sê-lo ou não em outro País ou cultura. Entendo que uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões previamente estabelecidos pelo ambiente na qual está inserida. Nesse sentido,

Devemos ter em mente que nenhum ser humano é igual ao outro; mesmo os gêmeos mais idênticos apresentam algumas diferenças físicas e comportamentais. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência: nenhuma pessoa com deficiência é igual à outra. O que devemos lembrar é que as particularidades individuais das pessoas com deficiência devem ser levadas sempre em conta (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 14).

A partir de estudos podemos comprovar que existem vários obstáculos para que a escola se torne inclusiva e na maioria dos casos são: Infraestrutura escolar inadequada, falta de formação dos professores e dos profissionais envolvidos no processo. Esses fatores dificultam a aplicação das estratégias e técnicas apropriadas que podem influenciar, positivamente na prática inclusiva voltada para o desenvolvimento intelectual das crianças.

O tema tratado neste trabalho é referente aos desafios educação inclusiva frente aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), e para considerar que a educação Inclusiva se constitui um dos avanços na busca do conhecimento sistemático no âmbito científico e empírico independente das especificidades dos educandos.

Sabendo que cada sujeito é singular e tem suas necessidades próprias, a inclusão dessas crianças não acontece de maneira aleatória, mais sim, de forma processual, contínua e depende de um conjunto de estratégias e técnicas que impulsionem as melhorias no desempenho do aluno, bem como, o próprio sucesso do trabalho docente.

## **2. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO**

A educação é historicamente alvo de várias discussões que visam novas mudanças, buscam melhores condições da existência para os seres humanos. É notável que os progressos e as transformações também aconteçam na educação especial, tudo acontece de forma processual e de maneira interventiva, permitindo o desenvolvimento intelectual do aluno, a participação da família, a adequação dos espaços e acessibilidade para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O paradigma da educação inclusiva nasce por consequência das ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas dos cidadãos inconformados com as formas capitalistas e segregadoras dos diversos seguimentos da sociedade. Esses personagens saem em defesa do direito dos alunos de estudarem juntos, aprendendo, participando e desfrutando dos mesmos espaços, sem nenhum tipo de discriminação. (DINEIA URBANEK E PAULO ROSS, 2011, p. 19).

A concepção que marca essas discussões, é principalmente como atender a educação especial numa perspectiva inclusiva. A escola precisa romper toda espécie de estereótipos e preconceitos, deve ser acolhedora e proporcionar ao aluno, construir os saberes individuais e coletivos, tornando-os capazes de conviverem socialmente.

O Brasil iniciou as discussões sobre inclusão quando criou um estudo para cegos do século XXI e de um instituto para surdos no Rio de Janeiro. Desde então as discussões vêm acontecendo de forma lenta. Podemos observar avanços também a partir da Constituição Brasileira CF (1988) a referida lei vem assegurar o direito de todas as pessoas com deficiência à educação, assim sendo, a constituição não exclui nenhum aluno independente de classe social, gênero, raça, cor, idade ou deficiência.

Diz o texto:

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I, CF), acrescentado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V, CF ). (BRASIL, 1988)

A LDBN (1996), em seus capítulos 58 e 59, dedica-se à Educação Especial, assim sendo uma referência porque já menciona o Atendimento Educacional Especializada, propõe a escola elaborar currículos métodos, técnicas específicas voltadas para os educandos com Necessidades Educacionais Especiais, a LDBN (1996) contempla o tema em questão de forma específica, por meio dela, determina que a educação é direito

público subjetivo, ou seja, todos sem exceção tenham todos os seus direitos garantidos a uma educação de qualidade, para que o sujeito seja inserido não só na sociedade, mais também no mercado de trabalho.

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

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

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

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

Muitos mitos, estereótipos e práticas desenvolvidas hoje a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais, se fundamentam nas primeiras impressões da sociedade em relação a essas pessoas. Quando se pretende conhecer concepções de uma comunidade sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, humanizar tratamentos e promover a inclusão se faz necessário contextualizar historicamente esses tópicos para melhor compreendê-los.

Conforme Urbanek (2011),

As diferentes lutas são marcas registradas para a construção de um país que tem por responsabilidade a inclusão de todos; a educação escolar desempenha um papel relevante nesse processo ao quebrar barreiras e estigmas em relação a grupos marginalizados, promovendo sempre a aprendizagem de forma conjunta, independente de suas dificuldades e diferenças. (URBANEK, 2011. P. 49)

Partindo dessa afirmação, a escola tem um papel fundamental na promoção do conhecimento, vale ressaltar que o aluno com Necessidade Educacional Especial deve participar de todas as atividades escolares, pois a inclusão se dar a partir da socialização, interação do aluno com a diversidade de textos e conteúdos que precisam estar atrelados aos diversos recursos didáticos e práticas metodológicas, proporcionando as crianças uma aprendizagem de qualidade.

Assim sendo, percebe-se a necessidade de possibilitar aos professores sua participação em cursos de formação continuada que discutam de forma consciente a

inclusão de todos os alunos, para que sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

Carvalho (2004) levanta a questão:

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras... (CARVALHO, 2004, p. 77).

Durante décadas os estudos e discussões ganham forças que vem promovendo mudanças nos profissionais da educação, mas vale ressaltar que as escolas enfrentam muitos entraves que restringem a oferta de elementos fundamentais promissores para a melhoria e qualidade do ensino. Os entraves são advindos das famílias, estrutura predial e falta de formação dos envolvidos nessa temática.

A legislação, e as políticas públicas educacionais em Municípios brasileiros enquanto redes de ensino ou sistemas de educação, a partir da CF de (1988), vem acontecendo, podemos perceber que a problemática é a abordagem, e em que medida ela é normatizada, quais são os planos e políticas públicas para cumprir suas atribuições educacionais e os modelos educacionais assumidos nas escolas brasileiras.

O termo inclusão vem sendo discutido desde a década de 60 com o intuito de viabilizar possíveis reformas para melhorias e qualidade nas condições de vida no cotidiano das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. No entanto, esse termo pode ser considerado recente, antes eram chamados de Portadores Necessidades Especiais, visto que ninguém porta uma deficiência, passa a essa atual nomenclatura: NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Após vários seminários e debates, já existem leis que podem favorecer o direito das pessoas com deficiências a serem incluídas em escolas regulares. Mas essas leis não têm garantido na prática, a verdadeira proposta de suas implantações e aplicabilidades.

### **3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

O compromisso da instituição escolar para com os alunos é o estudo acadêmico, esse conhecimento desenvolve no educando um saber universal. É nas instituições escolares que a criança amplia os seus conhecimentos pessoal, social e cultural. É no ambiente escolar que o ele vai adquirir conhecimentos básicos. Cabe, portanto a escola oferecer possibilidades e recursos independentemente das dificuldades e diferenças que

os aprendizes apresentem, e torna-os independentes, autônomas e responsáveis pela construção da sua identidade.

De acordo com, Coll, Marchesi e Palacios,

A educação especial viveu profundas transformações pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou formulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte a diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades. (COLL, MARCHESI E PALACIOS, 2010, p. 15).

Sobre esse tema tão importante, o ECA (1990) em seu artigo 55 determina que as escolas de ensino regular – pública e privada – são obrigadas a matricular alunos portadores de necessidades especiais, independente do grau da dificuldade. O MEC lançou uma cartilha orientando as famílias destes alunos, sobre os procedimentos legais e as orientações sobre a educação que cada um dos alunos especiais devem receber, garantindo o desenvolvimento no processo do ensino aprendizagem.

O desenvolvimento da escola inclusiva precisa abranger e servir a uma grande variedade de alunos, tanto de áreas rurais quanto urbanas. Todo esse trabalho requer uma articulação clara, e uma política de inclusão eficiente, um investimento financeiro adequado, e um eficiente esforço público para combater preconceitos e criar atitudes informadas e positivas, um extenso programa de orientação e treinamento de pessoal, e a provisão dos serviços de apoio necessários.

São necessárias mudanças em todos os aspectos da escolarização, serão necessárias à contribuição de todos os segmentos da sociedade para o real sucesso de uma escola verdadeiramente inclusiva. Pensar em mudanças de currículo, ambiente físico, organização da escola, pedagogia, avaliação, treinamento de pessoal, ética da escola e atividades extracurriculares é de fundamental importância para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos de inclusão.

Com base nessas afirmações, a escola precisa estar preparada estruturalmente e acessível para receber as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, independente das especificidades de cada um. Os profissionais da educação precisam assumir uma postura adequada e apropriada para atender a diversidade humana, promovendo nas crianças o espírito de alteridade, onde é preciso ver o outro como outro.

Conforme o texto acima é preciso adotar uma postura de mudanças, pois é constatado que as atitudes dos profissionais ainda são de forma aleatória, em busca de melhorias, ainda assim, podemos afirmar que aos poucos notamos mudanças

significativas na postura dos profissionais da educação com relação ao atendimento ao “diferente”. Pois reconhecem que não podemos fugir dessa realidade que provoca tantas inquietações no meio educacional. E essas inquietações são de grande relevância para o processo de mudança, não só atitudinais, mas também em toda estrutura da escola.

Podemos ressaltar a importância de um currículo, pois o mesmo é que pode nortear o trabalho pedagógico e as necessidades individuais de cada criança. Ao contrário do que se pensa, e faz, as escolas precisam elaborar um currículo que venha contemplar os conteúdos e as ações a serem desenvolvidas com essas crianças. Não basta adaptar, pois, as práticas inclusivas implicam num ensino diferente que possa contemplar a todos sem distinção. De modo que cada criança possa aprender conforme suas capacidades. Assim, integrada ao grupo social, ela pode desenvolver suas competências e habilidades aprimorando seus conhecimentos no fazer cotidiano.

A inclusão ainda é vista como um desafio e os professores enfrentam os seus medos, a falta de formação, de recursos, e a falta de iniciativa, visto que há uma gama de materiais bibliográficos que nem sempre são consultados. Outro fator que implica a inclusão é que muitas famílias de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, por preconceito ou por falta mobilidade, não matriculam seus filhos e quando matriculam não trazem a criança para o atendimento em horário intermediário nas Salas de Recursos Multifuncionais, por ser no horário oposto, sendo que nos últimos anos as crianças com Necessidades Educacionais Especiais são contemplados com o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, visando preparar o aluno para adquirir sua independência e assumir de fato a sua identidade.

Neste caso o desempenho do docente que atua nessas salas precisa ser diferente, de forma que contemple a diversidade e a singularidade de cada um. O professor precisa adotar uma postura Inclusiva, assimilando que as diferenças humanas são naturalmente normais e que a aprendizagem deve contemplar às necessidades da criança, ao invés de adaptar a criança às necessidades do processo de aprendizagem, por meio de um conjunto de estratégias metodológicos e tecnológicos.

Sabe-se que as dificuldades das crianças com Necessidade Educacionais Especiais evoluem a partir dessas propostas. E é fundamental realizar um trabalho coletivo em que toda a comunidade participe de forma efetiva e saiba que a inclusão transforma as crianças, levando-os assumir uma postura diferente, tornando-os sociáveis e aptos a serem inseridas na sociedade e no mercado de trabalho com segurança e autonomia.

A Educação Inclusiva precisa acompanhar a diversidade inerente à espécie humana, buscar perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os sujeitos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma

a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. A Prática pedagógica deve ser mais dinâmica e flexível e com mudanças bastante significativas no funcionamento escolar, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. É à partir de ações transformadoras, que a educação inclusiva aponta para uma sociedade igual e inclusiva.

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial embora o contemple. O papel do ensino inclusivo é assegurar acesso ao ensino regular a alunos com deficiência mental, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até à educação superior.

Dentre as atividades curriculares específicas que possam ser desenvolvidas no atendimento educacional especializado, destaca-se: música, pintura, ensino de libras, comunicação alternativa (internet- jogos, pesquisas, vídeos,), oficinas, palestras, etc. Dentro das salas de recursos multifuncionais, há uma grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que permite ao aluno se apropriar do conhecimento de forma lúdica e prazerosa. O AEE não pode ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos desenvolvidos na sala regular. É um conjunto de procedimentos específicos e mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

#### **4. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE AEE**

O professor de AEE atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para definir estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promove condições aos alunos participar de todas as atividades da escola; é responsável também pelo envolvimento das famílias com o processo educacional; manter a comunidade escolar.

Tudo é planejado com base na legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional do professor que participa do processo de identificação e tomadas de decisão, acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos, preparando materiais específicos para o uso na sala de recursos, orientando a elaboração de material didático – pedagógico, que possa ser utilizado pelos alunos nas classes comuns do ensino regular e articulando com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Com relação às ações do professor de Atendimento Educacional Especializado, diante do ambiente escolar, esse precisa estar consciente de realizar o seu trabalho da melhor forma possível.

Segundo a Revista da Educação Especial, o professor:

Deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações; avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para realização do AEE) e na interlocução com o professor do ensino comum (BRASIL, 2010, p.34)

Para cumprir as leis que dão sustentação à inclusão colocamos em prática o que já está legalmente garantido para que a diversidade seja respeitada e valorizada, por meio de visitas, formações, discussões, solicitações de professores auxiliares e cuidadores para atender diretamente as necessidades da escola e sobre tudo dos alunos.

A educação inclusiva é um processo que requer uma nova visão, novas possibilidades a respeito da natureza e ritmos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a mesma precisa estar articulada aos quatro pilares básicos do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares possibilitam a conectividade da aprendizagem com a inclusão. Seguindo essa concepção o professor que trabalha com esses alunos tem que ser mais do “especial” é preciso ter qualificação e também internalização das características metodológicas que possam ser ensinadas e apreendidas. Neste caso, o professor passa ser o alicerce, sendo, motivador, desafiador e que permita mudanças num processo do se se que ensina e aprende. Para que o aluno possa de forma efetiva relacionar, ordenar, configurar e significar o mundo da diversidade.

A escola se torna inclusiva quando todos que fazem parte da comunidade escolar reconhecem as diferenças de todos os alunos dentro do processo ensino aprendizagem, visando a progressão global a partir da aplicação de novas técnicas e estratégias pedagógicas. Assim, a escola precisa estar adequada para receber os alunos independente de suas dificuldades em relação aos horários e espaços que precisa ser dinâmico e atrativo, e ao mesmo tempo desafiador.

## **5. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ASPECTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008)

A organização do Atendimento Educacional considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para planejar o Atendimento não é saber as causas,

diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Para Gomes o atendimento deve ser:

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “não saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu. (GOMES, 2007, p. 23)

O Atendimento Educacional Especializado oferece recursos, onde a criança adquire autonomia e conduz a busca de suas próprias respostas diante dos problemas, e apropria-se de condições para construir o seu próprio meio de se posicionar de forma autônoma e segura diante das dificuldades. Para isso, as crianças precisam estar envolvidas em atividades do mundo real, nas quais precisam ser significativas buscando promover na criança o desenvolvimento das múltiplas habilidades através da aplicabilidade de estratégias metodológicas, onde o professor deve ter pensamento crítico e investigativo, e utilizar diversas abordagens e vários estilos de aprendizagem.

A inclusão se faz necessária, principalmente para se ter melhorias na escola, dessa forma pode-se formar gerações mais preparadas para conduzir a vida com plenitude. As principais dificuldades hoje enfrentadas na educação inclusiva são: O diagnóstico que é muito demorado, o preconceito enraizado de algumas famílias, o medo da criança ser discriminada. Por esses motivos optam por vezes não informar a escola sobre a deficiência, ou quando o fazem, pedem sigilo, negam o direito da criança e ignoram o que diz o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) que diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27)

Portanto, garantir os direitos da pessoa com deficiência é um dever da escola, família, sociedade, poder público. Formar cidadãos capazes, pensantes e livres para intervir de forma positiva no meio em que está inserido, independente de sua condição: física, intelectual e mental.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir esse trabalho, fica claro que há muito que se estudar, complementar, criar e, principalmente, agir. Enquanto seres humanos, devemos buscar novos estudos e práticas com o intuito de atender às pessoas deficientes, com a consciência plena de que somos agentes dessa transformação, onde, certamente, uma das maiores barreiras encontradas é o preconceito.

É de suma importância entender que incluir uma criança deficiente na escola de ensino regular não significa apenas matriculá-la. Conhecimento, reconhecimento, detecção, prevenção, estímulos, acompanhamento, aceitação, autoconfiança e superação são palavras chave dessa inclusão.

Todos os seres humanos têm direitos e deveres a nós instituídos pela lei e pelo próprio ato de viver. Todos temos direito de participar da vida familiar, educacional, da comunidade, da sociedade, mesmo que, em cada um desses momentos mereçamos um cuidado diferenciado que atenda às nossas necessidades, sejam elas quais forem.

Esse trabalho é apenas o início de um novo olhar sobre a realidade que se faz presente no dia a dia de toda uma sociedade. Mesmo com esse preconceito ainda tão enraizado, em grande parcela da população, vivemos uma etapa onde o princípio da igualdade entre os homens, apesar de ser um processo tão antigo quanto nossa própria história.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146**, de julho de 2015. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acessado em: 16 outubro. 2020
- BRASIL/MEC**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. Ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP
- BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.
- BRASIL**. SEE/MEC, Inclusão: Revista da Educação Especial, V.5, nº 2 (Julho/Dezembro), Brasília, 2010.
- CALLEGARI**, Cesar (Org.). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação. BRASÍLIA: Janeiro/2008.
- CARVALHO** Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- CARVALHO**, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COLL**, C.; **MARCHESI**, A.; **PALACIOS**, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Estatuto da criança e do adolescente: **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991**. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001
- GOMES**, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: **BEAUCHAMP**, Janete; **PAGEL**, Sandra Denise; **NASCIMENTO**, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.
- HONORA M.** & **FRIZANCO M. L.**, **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.
- URBANEK** Dinéia; **ROSS** Paulo. **Educação inclusiva 2º. ed** –Curitiba: Editora Fael, 2011.
- ROPOLI**, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

## CAPÍTULO 9

### O ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR

Leila Cordova Maldaner

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de “inclusão”, segundo Rios (2009, p. 292), significa: “ato ou efeito de incluir”. Neste caso, é o ato de incluir os alunos com necessidades específicas no contexto do ensino regular, sendo amparado por lei que assegura o direito à educação. Partindo do princípio em há necessidade de se discutir inclusão, é porque a escola em algum momento, de alguma forma excluiu os alunos que não atenderam ao seu padrão de regularidade<sup>6</sup>.

Essa proposição sempre inquietou esta pesquisadora, pois aos seus olhos não há diferenciação e vale-se ainda para confirmar isso quando traz ao debate a Constituição Federal de 1988 que afirma serem todos brasileiros e iguais perante a Lei.

Essa igualdade foi alvo de profundos debates e hipóteses legais no sentido de acabar com a segregação que os espaços específicos de atendimento aos diferentes ocasionavam. Dessa forma, surge o AEE - Atendimento Educacional Especializado. No entanto, surge uma inquietação, que espaço é esse e como ele concretiza a função de não exclusão?

Assim, o artigo se deteve em discutir essa interrogativa, no sentido de buscar respostas que dessem conta de corroborar ao entendimento do AEE enquanto espaço educativo.

Com base no tema, foram traçado outros assuntos que colaboraram com a pesquisa: a Inclusão histórica no Brasil, o Espaço do AEE, aluno atendido no AEE assuntos esses que contribuíram para o conteúdo exposto com apoio em leis vigentes.

Quanto à Inclusão histórica no Brasil, desde a antiguidade até os dias atuais as sociedades demonstram dificuldades em lidar com as diferenças, porém, com o apoio das leis propõe-se um olhar diferente sobre o deficiente.

Já, no espaço do atendimento educacional especializado é o ambiente mais adequado para atender os alunos com deficiência, além de proporcionar um lugar para

---

<sup>6</sup>Regularidade - 1. Sanar as irregularidades. 2. Tornar regular ou normal. 3. Pôr em ordem ou em dia. 4. Regularizar. 5. Corrigir. (RIOS, 2009).

as diferentes especificidades é necessário abrir novos espaços para a família e comunidade. O aluno para ser atendido no atendimento educacional especializado, deve preferencialmente estar matriculado no ensino regular.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

O estudo valeu dos ensinamentos de Minayo (1992, p.32), quando discute sobre pesquisa exploratória afirmando que “a fase exploratória se alicerça em muitos esforços” e dentre eles a autora afirma ser o “de pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla”. Seguindo esse entendimento, o artigo se dedicou a disciplinadamente ler a literatura pertinente ao assunto, tendo sobre os textos um olhar criterioso quando foram selecionados àqueles que contribuiriam para o debate aqui proposto. Num dado momento, foi selecionado alguns dispositivos legais existentes no sentido de traçar um paralelo entre as teorias e essas normativas.

## **3. INCLUSÃO NO BRASIL**

Para atender ao objetivo aqui proposto, foi preciso fazer um mergulho histórico para entender o processo de construção do olhar inclusivo na educação brasileira, quando foi verificado que num primeiro momento trata da educação da Inclusão no Brasil em especial, o deficiente desde o século XVI, durante a colonização do país. Essa abordagem é definida em uma de suas produções escritas em que analisa o início do século XX no Brasil, já industrializado:

Há quase 400 anos, quando a sociedade era predominantemente agrícola e rudimentar, numa época quando apenas 2% da população eram escolarizados e mesmo o ensino regular era tímido, a educação do deficiente praticamente nem existia, sendo pouco a pouco desenvolvida com apoio de pessoas interessadas, mas respaldadas por um governo de segundas intenções. A educação dos deficientes se concentrava basicamente no ensino de trabalhos manuais aos alunos; na tentativa de garantir-lhes meios de subsistência e assim, ausentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos. A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência naquele momento era o modelo médico que perdurou até meados de 1930, quando foi gradualmente substituída pela pedagogia e psicologia especialmente pela ação dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Durante o predomínio das ciências médicas, o momento histórico destaca a presença dos asilos, das classes anexas aos hospitais psiquiátricos (ilustrando as primeiras preocupações com a pedagogia para o ensino especial) e mais adiante, das classes anexas às escolas regulares. (ZANFELICI, 2008 *apud* JANUZZI, 2004).

No século XIX a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant; o instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Já, em 1962, surgem as instituições especializadas para atendimento ao portador de deficiências, de forma autônoma e de caráter filantrópico. São elas: APAE- Associação de pais e Amigos dos Excepcionais e após a Sociedade Pestalozzi cria o Atendimento Especializado que mais tarde foi fundamentado na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional nº 4024/61 com o direito dos excepcionais frequentarem o sistema de ensino, preferencialmente. Após, com a lei, também da educação, nº 5.692/71 continua encaminhando os alunos com deficiência às classes e escolas especiais. Também nesse período, segundo Marchesi e Martin (1995, p. 14):

Entre os anos 60 e 70, o termo “deficiência”, foi substituído pelo conceito de “necessidades educativas especiais”, indicando que, se um aluno apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, isso exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para a sua idade.

Com base no termo deficiência, essa mudança trouxe novas modificações e ajustes com relação à formação de professores, coordenação pedagógica, metodologia, reforma do currículo, e outras posturas na atuação e seriedade das administrações educacionais. No que se refere ao atendimento, notar-se naquela época um número elevado de profissionais ligados ao modelo médico de deficiência.

As pessoas com deficiência começam a ser incluídas socialmente graças à ampliação das leis e de decretos sobre os mais variados temas a partir da década de 80.

Figueira (2008) diz que:

A nossa trajetória histórica, quando as pessoas com deficiência eram “ignoradas” ou “caminhavam em silêncio”, se encerrado ano de 1981, declarado pela ONU como ano Internacional da pessoa Deficiente (AIPD) (...) se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, tomando consciência si, passou a se organizar, politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância (...) a palavra-chave do AIPD foi “conscientização” tendo sido organizadas várias manifestações para alertar sobre a própria existência e os direitos das pessoas com deficiência contra a invisibilidade. (FIGUEIRA, 2008).

De acordo com Figueira, levou anos para a lei ser posto em prática e a pessoa com deficiência deixa de ser excluída e passa a ser vista com outros olhos na sociedade.

Em seguida, a Constituição Federal de 1988 traz artigos que garantem a educação como direito de todos e repúdio a qualquer tipo de discriminação.

A lei nº 7.853 de 1990 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Ou seja, integrar as pessoas com necessidades especiais no ensino regular, por meio de classes especiais e atendimento especializado com base em diagnósticos clínicos e psicopedagógicos. O aluno tendo que adaptar-se ao processo escolar. Mantoan (1998, p. 24), afirma:

O princípio que orienta a política de integração é o da “normalização”, que se constitui num paradigma de entendimento das relações pessoais, cujo pressuposto é a eliminação da segregação e da rotulação. Esse princípio teve como foco possibilitar o acesso ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente “educáveis”.

Com o surgimento da política de integração e o da normalidade como um padrão de entendimento que buscava a eliminação, separação e rotulação das pessoas com necessidades especiais para que todos tenham a oportunidade e acesso ao ensino regular e igualdade aos outros de aprender as crianças, “ditas normais” o uso de termos empregado corretamente seria “crianças com ou sem deficiências”, (BRASIL-SEESP/MEC, 1994 p. 13).

Neste mesmo ano, surge o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente nº 8.069/90 reforça essa questão da obrigatoriedade de matrículas de aluno com deficiência em rede regular, ou seja, em escola comum.

Ainda a década de 90 é marcada pelas pesquisas em educação especial que abordam à inclusão, conceito este, que determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender as diferenças individuais.

A Educação Especial começa a fundamentar em princípios norteadores. De acordo com Brasil- SEESP/MEC (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, dentre eles foram adotados paradigmas que embasaram a visão histórica da Educação Especial, são eles: Paradigma da Institucionalização, Paradigma de Serviço e Paradigma de Suporte.

Dessa forma, Aranha (2005) ressalta que paradigma norteia:

(...) o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais (...) a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado **Paradigma da Institucionalização**. Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento (...) na realidade (...) pouco mais do que prisões. (p. 13-14). **Paradigma de serviços** criou-se o conceito de integração (...) à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. (...) organizada em **três etapas**: (...) necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; A **segunda**, de intervenção (...) atendimento formal e sistematizado; A **terceira**, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (p. 18 – 19) **Paradigma de Suporte (...) a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos**. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias construção de um processo que se passou a denominar **Inclusão Social**. (...) **não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional**, que envolve ações junto à pessoa com **necessidades educacionais especiais** e ações junto à sociedade.(ARANHA, 2005, p. 20-21).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número

9.394/96. A declaração Mundial de Educação, (1990), para todos e a Declaração de Salamanca (1994), começam alterar o uso equivocado ou pejorativos de certos termos à educação brasileira, bem como o PNE – Plano Nacional de Educação, (Lei nº 10.172/01) a Convenção de Guatemala, (1999), a Lei da Libras – língua brasileira de sinais nº 10.436/02 para alunos surdos, além da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº6.949/09 que envolve o compromisso Todos pela Educação.

No decorrer do século XX, avanços significativos foram conquistados e hoje, no início do século XXI vivemos a etapa do direito de ser diferente e de poder conviver em sociedade, essa fase recebe o nome de inclusão. Assim, surgem as salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE).

### **3.1. O Espaço AEE**

Ao apresentar esse espaço, o artigo vale das palavras da Sonia Aranha (s/d) <sup>quando</sup> em entrevista afirma que “o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade”, nesse contexto ela continua explicando que esses se aproximam do pedagógico, quando são “organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial” ela explica que isso deve acontecer no contraturno escolar. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas.

Partindo desse olhar de Aranha (s/d), entende-se que esse espaço tem origem na Constituição Federal, art. 208, inciso III, quando pretende incluir os alunos, assim a Carta Magna faz referência a “Atendimento Educacional Especializado”, trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Ele inclui principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Para atender as necessidades especiais apresentadas pelos alunos o atendimento educacional especializado possui um material pedagógico que atende e favorece o aprendizado.

Segundo determinação da LDB 9.394/96, em seu título V, aponta: “O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular”. Nesse sentido, ele tornasse espaço obrigatório em todas as unidades escolares e quando o artigo aponta “todas”, ele inclui as da rede pública ou privada, pois a legislação não faz diferenciação entre elas.

Nesse sentido percebe-se ao dar condições de inclusão que o atendimento educacional especializado, é o espaço escolar mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, tema esse garantido na LDB 9.394/96:

Com base, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB) Lei n. 9.394/96, estabelece os rumos e os fundamentos da educação especial e dispendo de normas no Capítulo V, art. 58,59 e 60. Na atual conjuntura brasileira, a lei indica manter o atendimento da educação especial em um só sistema de ensino, mas com possibilidades de atendimento em lugares diferenciados, como o atendimento em escolas especiais para os alunos que, em razão do grau de dificuldades, exigem adaptações significativas no currículo, que a escola comum não pode proporcionar. (BRASIL, 1996).

Destaca-se a importância dessa regulamentação, pois ela institui a obrigatoriedade de o portador de necessidades educacionais especiais frequentar a rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que estabelece a criação de serviços de apoio especializados em escolas regulares, além de ditar para o sistema de ensino organização curricular específica com métodos, técnicas e recursos educacionais adequados a esses educandos.

Isso fica evidente quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial no Capítulo V, Inciso I afirma: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar.

Esse atendimento ainda conta com a Resolução MEC CNE/CEB nº 4 de 2009 quando prevê:

Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

A Constituição de 1988 assegura igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional para todos. Fica definido que o aluno de educação básica que necessitar de atendimento educacional especializado terá a garantia de frequentar em turno inverso preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou outra escola próxima de sua casa. Complementando Paula (2007, p.11), “Ao mesmo tempo em que frequentam a classe comum, os alunos têm direito a um apoio pedagógico especializado, em outro horário”. Assim, todos os alunos terão condições de frequentar a totalidade das aulas. Com base na Lei nº 10.172 deixa claro que:

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que as pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. (BRASIL, 2001b).

Esse olhar sobre os diferentes preceitos legais evidenciam a existência de uma política severa no que diz respeito à educação inclusiva, e que essa educação é de responsabilidade da União, Estados e Distrito Federal e dos Municípios, tendo como objetivo assegurar dos seus direitos àqueles que dela dependerem. Estabelecendo circunscrições específicas que atendam as necessidades de crianças, jovens e adultos especiais estarem incluídos na sociedade plenamente conforme a lei expõe. Dando prioridade à adequação do espaço escolar como: equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos. E principalmente quanto à qualificação dos professores e demais envolvidos no ambiente escolar.

### **3.2. O aluno atendido no AEE**

Se forem seguidos os preceitos legais esse espaço deverá atender aos alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação, seriam esses o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Esse aluno chega a este espaço encaminhado por um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais, valendo-se do direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011). Nesse espaço, o professor especializado vai trabalhar com os alunos as questões relativas às necessidades específicas de aprendizagem, para que eles possam acompanhar e ter acesso a todas as atividades do currículo desenvolvido na classe comum.

Para que de fato ocorra um atendimento educacional especializado a LDB/9.394/96, art.59 inciso I prevê: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao traçar o paralelo entre os preceitos legais e os múltiplos olhares de estudiosos da causa, chega-se a um ponto de convergência que indica que é importante que a escola

respeite cada criança, com seu jeito próprio de aprender, respeitando, dessa forma, seus interesses. É necessário elaborar os planos de trabalho que fazem parte do Projeto Pedagógico, as escolas assumam o compromisso de oferecer uma educação de qualidade.

Para reforçar essa constatação o artigo buscou ao debate a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, por ser um dos mais atuais documentos que reforçam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no tocante à Educação Especial, de como deve ser e de como os espaços escolares devem se organizar, pois essa entende que para atender as necessidades específicas é necessário que a escola ofereça um espaço físico adequado às necessidades dos alunos com deficiência, isto é, esses alunos podem circular livremente por todos os ambientes da escola, o que é sugerido por Paula (2007, p. 11): “(...) recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE”.

Com base na lei, a organização do espaço físico nas escolas deve ser adequada, para receber alunos com deficiência física ou motora. Ir instalando, aos poucos, até que todos os itens estejam presentes, como: banheiros com espaço para cadeiras de rodas, portas mais largas, barras de apoio, rampas ao lado de escadas com corrimão, piso com diferença de texturas; materiais específicos para deficiente visual como: bengala, soroban, reglete, lupas e luminárias para baixa visão; Deficiente auditivo materiais como aparelho auditivo, material visual e outros.

Além do espaço físico e materiais específicos, é necessário organização do tempo para que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Possui também a organização do espaço livre complementa a sala de aula, a organização do espaço: “reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola”. Locatelli (2009, p. 59).

Segundo a autora, a organização do espaço influencia na aprendizagem do aluno fazendo com que ele tenha mais acesso, autonomia para expor seus trabalhos na parede ou murais, responsabilidade de manter ordem e cuidar da limpeza da classe corresponde à metodologia aplicada na sala de aula. Dessa maneira passa ser um objeto de aprendizado.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visita a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (LOCATELLI, 2009, p. 59).

Portanto, é necessário aproveitar todos os espaços externos para realizar atividades de rotina como: fazer desenho de observação, ler, contar história e coletar materiais utilizar os espaços. Desse modo, será possível proporcionar uma aprendizagem

de forma adequada que valorize os materiais e o espaço disponível. Mas esse espaço deve estar aberto também para toda comunidade escolar, como proposto, nas políticas de inclusão, quando defende que esse modelo de escola seja muito mais que inclusiva, ela seja espaço de integração entre todos os alunos indistintamente:

Uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, na qual a participação da comunidade é fator essencial. (...) a política de inclusão reorienta (as escolas especiais) para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL 2001b).

No entanto, há de se entender que para ser uma escola integradora, não basta ter materiais específicos à deficiência, mas oferecer serviço de apoio especializado em período contrário ao período que o aluno frequenta, a escola deve oferecer condições de participação da família como: reuniões de pais e mestres atividades recreativas para atrair a família para o ambiente escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao findar a pesquisa abordada, buscamos um novo modelo de educação em que as respostas dessem conta de corroborar ao entendimento do AEE, enquanto espaço educativo. Visto que há necessidade de organizar a nova escola desejando atender às demandas da inclusão e apoiar as práticas que a ajudam, aproximando-se do ideal relacionado em documentos oficiais. Pois, somente da reflexão dos professores e insistência dos educadores é que aproxima-se a divulgar que todas as escolas sejam capazes de oferecer uma educação de qualidade a todos os indivíduos independente de suas necessidades.

No que tange ao traçar o paralelo entre os preceitos legais e os múltiplos olhares de estudiosos da causa, chega-se a um ponto de convergência que indica que é importante que a escola respeite cada criança, com seu jeito próprio de aprender, respeitando, dessa forma, seus interesses. É necessário elaborar os planos de trabalho que fazem parte do Projeto Pedagógico, professores capacitados, a união entre professor do AEE e professor do ensino regular, materiais específicos e recursos. Além de possibilitar uma metodologia adequada que explorem o espaço físico para os alunos conquistarem sua autonomia.

Mas esse espaço deve estar aberto também para toda comunidade escolar como proposto nas políticas de inclusão, quando defende que esse modelo de escola seja muito mais que inclusiva, ela seja espaço de integração entre todos os alunos indistintamente.

Acredita-se que a partir dessa análise sob esse olhar dos diferentes preceitos legais evidenciam a existência de uma política severa no que diz respeito à educação inclusiva, e que essa educação é de responsabilidade da União, Estados e Distrito Federal e dos Municípios, tendo como objetivo assegurar dos seus direitos àqueles que dela dependerem. Vale ressaltar que para diminuir a exclusão, sugerimos que é

necessário empenho dos educadores especiais e professores do ensino regular. Fica comprovado, que a partir das leis expostas, a exclusão aos poucos vai reduzindo e a resposta quanto à inquietação e que espaço é esse e como ele concretiza a função de não exclusão é através de amparos e normativas legais.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio, **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.: il. color.
- ARANHA, Sonia. **O que é Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** Disponível em: <<http://www.soniارانha.com.br/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/>>. Acesso em: 18 de outubro 2018.
- BOROWSKI, Fabiola. **Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Brasil. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: Acesso em: 17 de março de 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui %A7ao.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui %A7ao.ht). Acesso em: 19 de setembro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001b**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.plano.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.plano.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em 19 jun.2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.
- FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**, 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>. Acesso em: 22 de setembro de 2018.
- GIL, Marta. Disponível: Instituto Rodrigues Diversa, **Educação inclusiva na prática**. Acesso em: 08/09/2017
- JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.
- LOCATELLI, Adriana Cristine Dias. **Fundamentos da educação especial: história**/Adriana Cristine Dias Locatelli, Edilaine Vagula. –São Paulo: Pearson Education do Brasil,2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Êgleret ali. **A Integração de Pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão** sobre o tema. São Paulo, Memnon, Editora SENAC, 1997.
- MARCHESI, Álvaro; Martin, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: **Coll**, Cesar; Palácios, Jesús; Marchesi, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. P.7-23.
- MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**.São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.
- PAULA, Ana Rita. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**/Ana Rita de Paula, Carmen Martini Costa-reimpressão- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados/82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- RIOS, Demerval Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**/Demerval Ribeiro Rios. – São Paulo: DCL, 2009.

## **CAPÍTULO 10**

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR - A REALIDADE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

Maria Solange Nunes de Castro

#### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A Constituição do Brasil (1988) define que a Educação Especial deve ser realizada, preferencialmente, na escola regular, onde é assegurado atendimento especializado, adequado às necessidades educativas dessa clientela.

A Educação Especial atende educandos que apresentam especificidades bem diversas, que vão desde deficiências, transtornos globais até altas habilidades e superdotação, de forma que suas necessidades são bem diversas, demandando recursos diferenciados para satisfazer suas expectativas de aprendizagem (Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, artigo 4)

Esses educandos, conforme a legislação, tem participação assegurada, nas aulas regulares, que são ministradas por um professor generalista e, também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado por um professor especializado em Educação Inclusiva. Esse profissional atua, em salas de recursos salas ou salas multifuncionais, que são ambientes equipados com tecnologias capazes de promover ações direcionadas às especificidades de cada aluno (BRASIL, 2011)

O AEE é realizado, de forma complementar, à educação regular. Os dois profissionais responsáveis pelo atendimento de alunos incluídos devem atuar, de forma integrada, em prol da oferta de uma educação de qualidade e desenvolvimento de aprendizagens significativas. Todavia, esse alinhamento, na prática, ainda, não é uma realidade. Há escolas que não dispõem, sequer, de sala de recursos, enquanto outras, não dispõe de professor especialista, de forma que o professor regular é que promove todo atendimento. Já, em outras o trabalho acaba ficando todo a cargo do especialista.

Em algumas unidades, existe a sala de recursos e o profissional especializado, contudo, não se realiza um Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Ainda há situações em que o trabalho desenvolvido pelo professor especializado não é de conhecimento dos demais envolvidos no processo educativo do aluno (CHRISTO E MENDES, 2018). Toda essa problemática faz com que não haja integração efetiva entre o atendimento regular e o atendimento especializado, de modo que o processo de inclusão fica fragmentado.

Em algumas práticas, a metodologia aplicada ao público da Educação Especial, muitas vezes, consta de improvisos ou adaptações ocasionais para acesso aos conteúdos sistemáticos. Tal abordagem não satisfaz ao princípio de inclusão, uma vez que, a educação escolar tem como objetivo a difusão de conhecimentos científicos e, para tanto, é preciso planejamento, estabelecimento de metas, estratégias, objetivos educacionais e avaliação de resultados (FLORENTINO E MORI, 2016)

É nesse contexto que se debate a necessidade de integração entre os processos pedagógicos desenvolvidos, na sala regular, e as ações desenvolvidas, na sala de recursos. É imprescindível que os dois profissionais que prestam o atendimento ao aluno especial trabalhem, em conjunto, já que não se pode observar os sujeitos, em apenas uma de suas dimensões, em detrimento de outra, visto que os aspectos cognitivo, afetivo e social são indissociáveis.

O objetivo geral do artigo é analisar a importância da integração entre o atendimento regular e o AEE prestado a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, incluídos nas classes comuns. A metodologia adotada para elaboração do estudo apresenta base bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada com 07 professores da rede pública de escolas distintas, em que se buscou sondar a situação relacionada à temática.

Foram formuladas as seguintes questões para nortear o estudo: qual a importância de integração entre o Atendimento Educacional Especializado e o Atendimento Educacional Regular? como realizar a integração entre o professor generalista e especialista? Para tanto, o artigo aborda os seguintes pontos: as bases legais do atendimento educacional especializado; possibilidades de integração entre ensino regular e AEE.

## **2. AS BASES LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O Atendimento Educacional Especializado está explicitado em normatizações como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1999), a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) e o Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011 que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, entre outras normatizações. As bases legais da Educação Inclusiva estão consolidadas na Constituição do Brasil (1988, artigo 208) e reafirmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996, artigo 58). Os dois documentos preveem matrícula dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais nas classes regulares, com garantia de atendimento educacional especializado.

Em termos de legislação inclusiva, o Brasil está bem avançado, todavia, é preciso implementar os conceitos legais na prática e, nesse ponto, detectamos falhas como a prestação de AEE em parceria com o ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma forma de suporte à educação inclusiva. Esse serviço é prestado por um profissional com capacitação na área e consta de ações, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, imprescindíveis para desenvolvimento dos alunos incluídos. Cabe ao professor especialista determinar as abordagens a ser aplicadas em cada caso. Assim, é de competência do especialista a realização de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PEI) que se constitui em um planejamento específico para cada sujeito acolhido no AEE. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4 /2009, FERREIRA et al , 2007; VIANA, 2014)

Ressaltamos que esse PEI deve ser realizado, de forma colaborativa, com o professor regular. Apesar de caber ao especialista a realização do PEI, as ações entre o atendimento regular e o atendimento especial precisam estar sintonizadas, de forma que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem estejam cientes das necessidades e especificidades de cada educando incluído.

### **3. POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A Resolução CNE/CEB 4/2009 (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, artigo 13º) é bem clara ao ressaltar a necessidade de integração entre o professor especialista e o generalista. Essa resolução aponta como competência do professor da sala de recursos *”estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”*.

Essas estratégias contam da elaboração do PEI que deve apresentar o perfil do aluno e de sua família, as necessidades educativas do educando, o tipo de recurso necessário para cada educando, a metodologia a ser aplicada em cada caso, os objetivos educacionais e a avaliação de resultados. Note-se que o planejamento individual se constitui em um estudo analítico da situação de cada aluno incluído, sendo imprescindível sua realização, já que as necessidades educativas da clientela são diversas. Cada educando apresenta grau diferente de comprometimento, de forma que cada caso se torna único e demanda recursos e metodologias diferenciados.

Os alunos da educação especial podem apresentar comprometimentos funcionais como: problemas cognitivos, motores, neurológicos, baixa visão, problemas auditivos, dificuldades de concentração, transtornos globais e outras especificidades, de forma que

é preciso analisar aspectos tanto de aquisição cognitiva e interacional como aspectos psíquicos, de mobilidade e de equilíbrio e outros.

Para atender essas necessidades, o AEE conta com recursos como: tecnologias assistivas, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Sistema Braille, uso Informática acessível e da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e realização de práticas para desenvolvimento do senso espacial e da autonomia, além de atividades voltadas para implementação de currículo para altas habilidades (Resolução CNE/CEB 4/2009)

A elaboração do PEI apresenta três momentos básicos em que a integração é a palavra-chave e exige a participação de setores como direção da escola, professor especialista, professor generalista, família, comunidade escolar como um todo e setores da sociedade civil. Analisaremos, agora, cada uma das fases de elaboração do PEI e observaremos as possibilidades de integração entre o ensino regular e o AEE.

A primeira fase de elaboração do plano individual consta da avaliação global do aluno. Nesse momento, é preciso que o AEE promova reuniões com os gestores da escola, o professor da classe regular, a família e o próprio discente, a fim de identificar as necessidades gerais do educando. Nessa etapa, pode haver interligação com setores de saúde e de assistência social para esclarecimentos sobre direitos e serviços (Resolução CNE/CEB 4/2009)

Na sequência, passa-se à avaliação das necessidades educativas e dos recursos de acessibilidade, ou seja, definição da metodologia a ser aplicada, com estabelecimento de metas e objetivos educacionais. O terceiro momento é a aplicação do PEI, análise dos resultados alcançados e possível revisão de estratégias.

A segunda e terceira fase de elaboração do PEI necessita de total integração entre os dois professores que atendem o aluno incluído, já que o especialista deve observar como o educando interage, na sala comum e nos demais ambientes da escola, já que se entende que os processos de socialização não se restringem a um único local da instituição. Destaca-se que a família deve estar ciente das estratégias e das atividades realizadas no processo de inclusão, para que possa colaborar com o prosseguimento das abordagens, no ambiente familiar.

A elaboração do PEI é de responsabilidade do AEE, mas todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, toda a escola deve ter conhecimento das ações realizadas. O especialista deve aplicar o PEI e supervisionar os resultados que acontecerão, não só dentro do ambiente da sala de recursos, mas no cotidiano escolar, já que se espera que a evolução obtida com as ações do AEE se reflita na vida.

Como podemos observar a integração do AEE com o ensino regular apresenta uma perspectiva bem mais ampla do que a simples inter-relação entre os dois docentes que prestam atendimento escolar, já que ultrapassa a dimensão das duas salas de aula, se

estendendo aos ambientes da escola como um todo, aos demais membros da comunidade escolar, à família e à sociedade.

Apesar da existência de todos esses conceitos e pressupostos legais, a realidade de prestação de atendimento inclusivo, como previsto nas leis brasileiras, ainda, é algo distante, já que a grande maioria das escolas da rede pública não apresentam as condições necessárias para promover a verdadeira inclusão prevista na Declaração de Salamanca (1998): todas as crianças estudando juntas, com a escola promovendo adequações para receber a todos, independente de suas características funcionais, já que em muitas unidades não há adaptações para acessibilidade, disponibilidade de materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e professores especializados (SCHWARTZMAN, 2011).

Um ponto que não se pode esquecer é que os alunos superdotados ou com altas habilidades, também, fazem parte do público-alvo para atendimento especializado. O estímulo a esses educandos deve alavancar o processo de ensino aprendizagem de modo a potencializar seus talentos e permitir a aceleração da aprendizagem de acordo com o ritmo de cada um. Por fim, destaca-se que todas as ações desenvolvidas em termos de Educação Inclusiva devem constar no Projeto-político-pedagógico (PPP), da unidade escolar. É um comprobatório de que a instituição adere aos princípios de educação inclusiva e garante os direitos do educando (BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014).

### **3.1. A IMPORTÂNCIA DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**

A integração entre o AEE e o atendimento regular é essencial para promover a inclusão plena, já que envolve participação de todos os envolvidos no processo educacional do aluno incluído: família, esfera administrativa da escola (direção) equipe pedagógica (professores e orientadores educacionais, auxiliares de educação especial), comunidade escolar (demais funcionários da instituição), turma regular, órgãos governamentais (assistência social e saúde). Enfim, uma rede colaborativa, em prol de uma educação de qualidade. (BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014).

## **4. PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa de campo foi realizada com 07 professores que atuam em escolas distintas e já trabalharam com Educação Inclusiva. Buscou-se sondar a situação das práticas da Educação Inclusiva na rede pública, em especial o processo de integração entre AEE e ensino regular.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e fechadas sobre formação acadêmica, quantidade de alunos

atendidos, principais dificuldades encontradas, recursos de acessibilidade, planejamento educacional e percepção sobre a qualidade do AEE. A seguir, são apresentados os resultados obtidos: em relação ao tempo de trabalho na rede 01 já trabalha há mais de 15 anos, 01 já completou 10 anos e os 05 restantes já atuam há cinco anos. A formação acadêmica dos docentes é a seguinte: 01 cursou o Nível Médio, 05 possuem Nível Superior e 01 fez Pós-graduação em Educação Inclusiva. Todos trabalharam em turmas em que havia 01 a 02 alunos incluídos, já que esse era o critério para inclusão na pesquisa.

Os discentes incluídos nas turmas regulares apresentam os seguintes transtornos: déficit cognitivo, deficiência intelectual junto a baixa audição, autismo, deficiência mental moderada, deficiência mental avançada associada a hiperatividade e déficit de atenção. Aqui, é possível observar a diversidade de necessidades apresentadas pela clientela dos entrevistados. Note-se que são casos complexos que necessitam de variedade de recursos para efetivação de um atendimento de qualidade.

Em termos de acessibilidade, para o processo de inclusão escolar, as respostas foram as seguintes: disponibilidade de agente de apoio à educação especial (03), sala de recursos (03), mobiliário adaptado (01), brinquedos adaptados (01) professor especialista (01). Destaca-se que algumas escolas contam com mais de uma das ferramentas citadas. Entretanto, os dados demonstram a deficiência de recursos nas escolas analisadas. Apenas uma escola dispõe de professor especialista e três de Agentes de apoio à educação especial, de modo que o AEE fica prejudicado e também o processo da sala regular, já que o discente incluído, na maioria das escolas pesquisadas, não possui mediador capacitado a dar suporte ao professor regular. Além disso, somente três unidades possuem salas de recursos e somente uma conta com mobiliário e brinquedos adaptados.

Em relação à realização de planejamento de Atendimento Individualizado, as respostas demonstraram o seguinte: o professor regular faz PEI para o aluno (01), conteúdos adaptados pelo regular (04), não há adaptação (01), regular e especialista (01) planejam juntos. Nesse quesito, percebe-se outra falha associada à falta de especialista e sala de recursos, como as unidades entrevistadas somente uma dispõe de especialista, era de se esperar que houvesse prejuízo na realização de PEI como demonstrado pelos resultados.

As principais dificuldades relatadas foram: falta de interação entre o ensino regular especial, turmas superlotadas que comprometem a atenção ao aluno especial e/ou dificuldade em entender as necessidades educativas do aluno incluído, dúvidas em relação ao PEI, falta de professor especializado, dificuldade de conseguir terapias e recursos, falta de espaços físicos acessíveis, falta de material, falta de capacitação para

professor. Percebe-se aqui que as dificuldades encontradas fogem à competência da escola, já que sua resolução envolve responsabilidade dos órgãos superiores de educação.

Em relação à percepção da qualidade do AEE prestado na rede, os docentes consideraram o seguinte: péssimo (02), ruim (02), bom (03). As entrevistas, apesar, de restritas a um pequeno grupo de escolas demonstrou que a realidade do AEE necessita de aperfeiçoamento em termos de recursos, capacitação de pessoas e acessibilidade, de forma geral. Se não for possível promover tais adequações, o processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais, na rede regular, não passará de uma simples integração.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento Educacional Especializado se destina a complementar o processo inclusivo de alunos que possuem necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Todavia, é preciso considerar que inclusão é um processo que engloba várias dimensões e atores, não podendo se reduzir a simples demarcações de espaços. O verdadeiro processo inclusivo deve preparar para a vida. As leis do Brasil são avançadas, em termos de propostas pedagógicas para Educação Especial na modalidade inclusiva, contudo, a prática mostra que estamos longe desse ideal.

A Declaração de Salamanca (1994) vislumbrou todas as crianças estudando juntas, sem nenhum tipo de discriminação, em uma escola preparada para acolher a todos, independente dos ritmos de aprendizagem e capacidades funcionais. É difícil consolidar tal princípio em ambientes em que não se dispõe de um mínimo de acessibilidade. Desse modo, é imperioso que se promovam modificações, nas práticas atuais, em termos de capacitação de pessoal, investimento em materiais pedagógicos, ampliação do uso das tecnologias assistivas, adaptação de espaços, enfim, um ambiente com desenho universal, em que todos possam se desenvolver, em condições de dignidade e igualdade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192) acesso em 02/11/2019
- BRASIL, Ministério da Educação-NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192) acesso em 02/11/2019
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília 02 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10/10/2020

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial.** Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição 2007, SP. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>Acesso realizado em 08/10/2020

FLORENTINO, Maria de Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Plano Educacional Individualizado – um desafio na ação pedagógica dos alunos matriculados no programa da sala de recursos multifuncional** Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Paraná, 2016. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_ue\\_m\\_mariadefatimaflorentino.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_ue_m_mariadefatimaflorentino.pdf) acesso 10/10/2020

VIANNA, M. M.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. **Plano Educacional Individualizado: Que Ferramenta É Esta?** In: MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J.J.F. (Org.) Formação de professores e atuação pais na educação de alunos com necessidades especiais. São Carlos: ABPEE, 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão, **Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral em escolas/classes regulares** Revista Paul Pediatría, 2011 disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rpp/v29n3/a01v29n3.pdf> acesso 19/10/2020

## CAPÍTULO 11

### O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR: ANALISANDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luciene Suzarte Santos

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação Inclusiva é um sistema educacional que permite que todos os alunos aprendam juntos em um mesmo espaço de aprendizagem, que neste caso é a escola regular de ensino. É um grande desafio a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino, devido à diferença linguística que lhes é peculiar.

Portanto, este estudo buscou respostas para a seguinte questão: A educação de alunos com deficiência auditiva na escola de ensino regular sem o uso da Língua de Sinais é possível?

O interesse em abordar o presente tema surge a partir da observação da dificuldade de comunicação entre as pessoas deficientes auditivas com as pessoas ouvintes, ou seja, a dificuldade de entendimento da linguagem gestual pelas pessoas ouvintes e da linguagem oral pelas pessoas surdas. Este trabalho mostra que a Libras - Língua Brasileira de Sinais oferece oportunidade igualitária de comunicação e educação para todos.

É notório que a realidade do âmbito escolar fere a legislação vigente, pois os alunos com deficiência auditiva são prejudicados diante da falta de preparo da maioria dos professores que não tem formação adequada para atender aluno com tal deficiência. Ou seja, não sabem trabalhar a LIBRAS, gerando assim grandes perdas no desenvolvimento da aprendizagem comparado aos demais alunos ouvintes tendo em vista que, neste contexto a forma usual de comunicação é a língua oral, tornando vítimas da segregação educacional os alunos deficientes. Portanto a proposta da Educação Escolar Inclusiva é um desafio.

O método utilizado nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica que, de acordo com LAKATOS e MARCONI (2017), é uma análise reflexiva, com o objetivo de selecionar informações disponíveis na área da Educação Inclusiva, para revelar a dimensão fenomenal da educação do deficiente auditivo na escola regular esporte e a sustentação de um referencial de autores e obras que atendam o objetivo especificado para esta pesquisa.

Nesta pesquisa, foi realizada busca em artigos, livros e revistas, com dados coletados nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e em portais específicos de alguns periódicos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa será a bibliográfica pautada em grandes pesquisadores do tema em discussão. Artigos, livros, revistas e sites especializados sobre a temática serão consultados para o desenvolvimento deste trabalho.

## **2. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

No ano de 1855, chega ao Brasil a educação para surdos trazida pelo educador francês Ernest Huet. Neste mesmo ano, cria-se o Imperial Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos no Rio de Janeiro. Huet (surdo e partidário de L'Épee) fez um programa especial para ensinar os surdos no Brasil, que constituía em usar a Língua de Sinais da França e o alfabeto manual.

Essa língua foi espalhada pelo Brasil pelos alunos que ao término do curso regressavam aos seus Estados de origem. Em 1875, Flausino José da Gama, ex-aluno do Instituto, aos 18 anos, publicou o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil intitulado Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos. A proposta de ensino apresentada por Huet tinha como disciplinas o Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia, Doutrina Cristã, Linguagem articulada, Escrituração Mercantil e Leitura sobre os Lábios.

Em 1862, Huet devido problemas particulares deixou o seu cargo de diretor, para lecionar aos surdos no México, neste período o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo alegando: “Não agüento as confusões” e com isto foi substituído por Ernesto do Prado Seixá.

Em 1862, o cargo foi ocupado pelo Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos, por conta disso anulou o treino de fala e leitura de lábios no Instituto.

Assim sendo, o instituto começa a passar por um processo de desestruturação reforçado pela economia do país que visava atender a monocultura, e essa desestruturação chamou a atenção das autoridades governamentais que fizeram uma inspeção no instituto e verificaram que ele estava servindo apenas como um asilo de surdos.

Com isso, mudança na diretoria do instituto acontece e Tobias Leite torna-se o novo diretor e as disciplinas: Leitura dos lábios e Linguagem Articulada agora é obrigatória. Porém, em 1889 o governo determinou que, essas duas disciplinas deveriam ser ensinadas apenas aos que apresentassem um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita.

Em meados de 1897, devido às decisões tomadas no Congresso de Milão, o caráter educacional nacional começou sofrer fortes influências européia. Assim sendo, em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula.

Todavia, a proibição do uso de sinais só foi oficializada em 1957, mesmo ano em que o instituto teve sua direção assumida por Ana Rímola de Faria Daoria com a assessoria da professora Alpia Couto, apesar da proibição dos sinais em sala de aula, os alunos usavam a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

Em 1970, o Brasil recebe uma professora de surdo da Universidade Gallaudet, localizada nos Estados Unidos, que trazia consigo uma nova proposta de educação para os surdos a Comunicação Total. Na década seguinte, lingüistas brasileiros mostraram interesse pelo estudo da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da sua ajuda para a educação do aluno surdo. Surgindo assim, várias discussões acerca do bilingüismo. Oliveira (2012) destaca que:

No Brasil, a pesquisa sobre a Língua de Sinais começou com Lucinda Ferreira Brito, em 1982 com um estudo sobre Língua de Sinais dos índios Urubu- Kaapor da floresta amazônica brasileira. Neste estudo, constatou-se que a linguagem usada se tratava de uma legítima Língua de Sinais dos surdos, por eles criada. A partir desse trabalho outros estudos lingüísticos sobre Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) são iniciados sobre a orientação da mesma, principalmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A problemática da surdez passa a ser alvo de estudos para diversas Dissertações de Mestrado (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Os surdos brasileiros motivados pelos novos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais criaram um movimento pela luta dos direitos dos surdos. Esse movimento recebeu o nome de FENEIDA e era constituído apenas por pessoas ouvintes.

Segundo Oliveira (2012), em 1999, na cidade de Porto Alegre, reuniram-se surdos e profissionais que trabalham com surdos no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Neste congresso foi elaborado o documento “Que educação nós surdos queremos”.

Vale enfatizar que a perspectiva da Comunicação Total no país não atingiu o objetivo esperado, com isso em Brasília no dia 24 de abril de 2002, a lei nº 10.436 sancionada pela Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão do surdo.

Voltando ao começo desse capítulo, onde apresenta a data da fundação do Instituto, vale ressaltar que, a data de 1º de janeiro de 1856 até 1908 era considerada a data da fundação do Instituto.

Mas o artigo 7º do decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908 transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei 936 de 26 de setembro de 1857 que em seu

artigo 16, inciso 10, consta que o Império passa a subvencionar o Instituto. Antes da existência desse decreto os estudantes eram subvencionados por entidades públicas ou particulares e até mesmo pelo Imperador.

Ao longo da história, durante quase duzentos anos o Instituto recebeu várias denominações conforme segue,

1856/1857 - Colégio Nacional para Surdos-Mudos

1857/1858 - Instituto Imperial para Surdos-Mudos

1858/1865 - Imperial Instituto para Surdos-Mudos

1865/1874 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

1874/1890 - Instituto dos Surdos-Mudos

1890/1957 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

1957/Atual - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A língua de sinais começou a se espalhar pelo país, levada pelos alunos que concluíam o curso e voltava para os seus Estados de origem. No início do século XX, o Instituto além de oferecer a Instrução Literária oferecia também o ensino profissionalizante. Ou seja, o aluno ao terminar o curso, saía do Instituto sabendo um ofício.

## **2.1. As metodologias usadas na educação de surdos**

Ao longo da história, certas filosofias educacionais ganharam destaque em relação à educação de surdos: “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13).

Na sequência, apresentaremos as três metodologias que ganharam destaque na educação dos surdos que são usadas até os dias de hoje nas escolas brasileiras. Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O ORALISMO - busca desenvolver a fala do surdo, nessa corrente o sujeito com surdez é vista como uma pessoa portadora de uma “patologia” que precisa ser tratada. Os defensores desse método acredita que a aquisição da oralidade pode igualar os surdos aos ouvintes.

COMUNICAÇÃO TOTAL – seu maior objetivo é voltado ao atendimento e à educação de pessoas surdas. É uma filosofia que entende o surdo como uma pessoa, e não como alguém portador de uma patologia medica e entende a surdez como um fenômeno com significações sociais.

BILINGUISMO - defende o direito e a necessidade dos indivíduos com surdez adquirirem a língua de sinais (L1) como primeira língua no contato com surdos adultos

usuários dessa língua e a língua portuguesa (L2) como segunda E entende a surdez como diferença e não como deficiência.

### **3. O PROCESSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Qual a diferença entre integração e inclusão? Na inclusão, o fracasso educacional do aluno é de responsabilidade de toda comunidade escolar; na integração, o fracasso é do aluno que não teve competência para se adaptar às regras intransigentes da escola, que atenta mais para as possibilidades do que as competências das crianças.

Estar com o outro é inclusão; estar junto ao outro é integração. Ou seja, está junto, mas não está com ele, não aceita e não compartilha com outro sujeito. Entende-se por escola inclusiva aquela que tem todos os seus departamentos, alunos, professores preparados para receber e conviver com o aluno “diferente”. Nesse tipo de escola não há mais a divisão entre ensino especial e ensino regular; o ensino é um e o mesmo para todos, respeitando as particularidades e as diferenças.

A inclusão é um assunto que envolve não só a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, encontrando formas de um melhor relacionamento com sujeitos de outra cultura, que falam outra língua, ou seja, aceitando e convivendo com o que se considera diferente. Mello (2004) explica que a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão dos alunos com deficiência, dá oportunidades a eles se ingressarem nas escolas do ensino regular.

Nos dias atuais, a intenção é de uma sociedade inclusiva, porque, pelos valores que seguimos na atualidade, é o caminho que melhor satisfaz ao indivíduo e à sociedade em geral. Quando o indivíduo de fato está incluído, tem mais chances de sucesso na vida, por se sentir mais seguro e ter mais oportunidades. Isso logo reflete na sociedade, pois quando essa tem seus cidadãos realizados, como indivíduos têm mais chance de sucesso e estabilidade.

Antes do século XX não existia a ideia de inclusão, as pessoas com deficiência não tinham o direito de frequentar a escola. Foi no início desse mesmo século que mais pessoas começam ter acesso à escola, porém segregadas (isoladas, separadas), dificilmente se misturavam com os alunos “normais” da classe dominante.

Em seguida, surgem as “escolas especiais” que atendem especialmente crianças com deficiências e por fim as classes especiais dentro da escola regular de ensino. Entende-se que nesse contexto surge uma separação de dois sistemas educacionais, por um lado, a educação comum e do outro a educação especial.

Na década de 70, a escola comum começa aceitar alunos com necessidade nas classes comuns desde que esses conseguissem adaptar-se ao sistema e ambiente. Ou

seja, era o nascimento da integração. Até então legalmente tínhamos “preferencialmente na rede regular de ensino”.

No Brasil a educação inclusiva teve influência de dois eventos educacionais externos que discutiram o fracasso escolar. O primeiro foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jointen na Tailândia.

Esse evento ocorreu em um momento que líderes do mundo inteiro se viam pressionados por pessoas que estavam em busca de valorização social de suas identidades, que clamavam por uma política educacional de qualidade, que indicasse caminho para o atendimento efetivo a um maior número de alunos na escola com serviços que atendessem tantos alunos considerados “normais”, quantos aqueles com deficiências.

O segundo, a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na cidade de mesmo nome na Espanha. Foi nesse evento que o conceito de escola inclusiva ganhou força. A Declaração de Salamanca (1994, p.31) diz que “o objetivo principal da escola inclusiva é que todas as pessoas aprendam juntas, onde quer que seja possível independente de suas dificuldades ou diferenças”. Assim, incluir é necessário para que o sistema educacional venha formar gerações preparadas para lidar com as diferenças, sem preconceitos e barreiras.

De acordo com Damázio (2007) as pessoas com surdez enfrentam vários obstáculos para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Para Sassaki (1997, P.41), inclusão é um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

De acordo com o excerto acima, vale ressaltar que o ensino, deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno nos processos de aprendizagem já estabelecidos.

Portanto, a escola que pretende acolher a diferença precisa respeitar de fato as particularidades, promovendo espaços de convivência conhecimento mútuo, deve ser um lugar de aprendizagem, de trocas de conhecimento, de diferenças, de grande importância na formação do sujeito em todos os seus aspectos, atendendo a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

Incluir não é apenas permitir a presença do aluno na sala de aula e aguardar o seu avanço, mas sim oferecer recursos necessários para ampliar o seu conhecimento.

A proposta da inclusão é ainda um desafio para gestores, professores e familiares. Tal proposta só será efetivada, se o direito ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao atendimento Educacional Especializado do aluno surdo for considerado.

Em alguns casos a inclusão de alunos surdos com alunos “normais” em salas de ensino regular não tem trazido os resultados esperados. Muitos alunos com surdez têm fracassado no domínio da linguagem oral, assim como no desenvolvimento acadêmico, social e emocional, porque ingressam sem o conhecimento da língua, sendo que grande parte dos alunos surdos vem de famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais, portanto o ensino da língua de sinais é extremamente importante para que o aluno surdo possa adquirir uma língua e posteriormente receber informações escolares em libras.

De acordo com SKLIAR (2005, p.27) “usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas”. Percebe-se que os alunos surdos possuem desenvolvimento cógico compatível de aprender como qualquer ouvinte, mas se não adquirir uma língua, têm dificuldade de perceber as relações e o contexto mais amplo das atividades em que estão inseridos, assim o seu desenvolvimento e aprendizagem ficam fragmentados.

A aprendizagem que é iniciada através das relações interpessoais na maioria das vezes, precisa da linguagem. O atraso da linguagem causa atraso na aprendizagem, e conseqüentemente no desenvolvimento cognitivo, uma vez que é a aprendizagem que o impulsiona.

Segundo VIGOTSKY (1998, p. 70), “a linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”.

Ao comparar tais afirmações com a realidade da pessoa com surdez, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos dessa pessoa muitas vezes não têm origem nela própria e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado em termos de linguagem e comunicação.

A aprendizagem da criança surda normalmente não é facilitada, logo, percebe-se a necessidade de acompanhamento pedagógico diferenciado para o aluno surdo poder concorrer igualmente na comunidade dos ouvintes.

A partir desse pressuposto pode-se dizer que o aluno surdo quando mediado adequadamente e tem a oportunidade de organizar seu pensamento via sinais (que é sua língua materna e que deve ser o ponto de partida para a aprendizagem da segunda, o Português), este tem potencial de produzir um texto bem estruturado e compreensível para os futuros leitores, cuja prática de escrita vai se aperfeiçoando com a mediação dos ouvintes, não de forma mecânica, mas interativa.

A criança surda, inicialmente, agirá por imitação, mas com o passar do tempo age de forma independente Vygotsky (1998) nos esclarece acerca da imitação dizendo que:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações - senão um número ilimitado - que supera os limites da sua capacidade atual.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 1998 p. 112).

É preciso atentar para a educação inclusiva e fazer valer os direitos de educação das pessoas com necessidades especiais, pois o Brasil tem uma estrutura legal bem avançada, no que se refere à garantia desses direitos na área da educação que destacamos a seguir:

Constituição Federal (1998, p. 38), Art. 208.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996.
- Lei da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei nº 7853/1989
- Decreto nº 3298/1999, que regulamenta a Lei 785
- Lei nº 10098/2000, sobre a acessibilidade.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Todas as leis e decretos mencionados determinam que a educação dos indivíduos com necessidades especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Exceto para os alunos que requeiram apoios intensos e permanentes que a escola comum não consegue prover.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente na rede regular de ensino. Pela lei Federal nº 10.436 de (24 de abril de 2002), “foi estabelecida obrigatoriamente como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), foi inserida no documento como a segunda língua obrigatória”.

A Libras é um sistema linguístico que se constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuam restrições para a articulação. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo e no espaço. É uma linguagem existente em todo o mundo para a comunicação entre surdos, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões e regionalidades.

A língua de sinais ao contrário do que muitos pensam não é apenas uma medida paliativa para se estabelecer algum tipo de comunicação com os deficientes auditivos,

mas é uma língua natural como qualquer outra, com estruturas sintáticas, semânticas e morfológicas. A diferença básica é que ela também utiliza a imagem para expressar-se. Pensando em uma educação em duas línguas podemos concluir que o deficiente auditivo possui uma educação bilíngue, de acordo com Sánchez (1991, apud SLOMSKI, 2011, p. 65), uma educação bilíngue, deverá contemplar os seguintes objetivos:

- Criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas e que facilitem seu ótimo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social;
- Criar condições que permitam a aquisição eficaz de conhecimentos e o máximo de aproveitamento dos conteúdos curriculares em todos os níveis por parte das crianças surdas, mediante a utilização da Língua de Sinais;
- Facilitar o processo da aquisição da língua escrita por parte as crianças e adultos surdos, e sua utilização coletiva em sua comunidade;
- Promover a comunidade de surdos em seus aspectos educativos, culturais, laborais, socioeconômicos e organizacionais, bem como projetar sua imagem à macro comunidade ouvinte;
- Propiciar a participação direta e efetiva da comunidade de surdos nos sistema educativo especial;
- Promover intercâmbios, conhecimento e cooperação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida e da sociedade;
- Facilitar a aprendizagem da língua oral como segunda língua. (SLOMSKI. 2011. p. 65).

A língua de sinais, assim como a oral, possui riquezas linguísticas e oferece as mesmas possibilidades de construção de significados, além de ser uma base para sua comunicação, por isso, não pode ser ignorada pela escola no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

#### **4. ENSINAR LIBRAS UM DESAFIO PARA O PROFESSOR**

Ainda hoje falta clareza para muitos profissionais da educação no que tange a necessidade de ouvintes e surdos compartilhar uma língua comum, o que provoca divergências com relação aos resultados de procedimentos escolares.

Nota-se que condições básicas para que o aluno construa o conhecimento não tem sido ofertado pelas escolas constantemente, pois não dispõem de professores que utilizam uma língua compartilhada com seus alunos, por não dominar a língua de sinais, esses profissionais usam a fala e alguns sinais, ou seja, usa a prática bimodal. Para muitos deles falta o próprio conhecimento “para lidar com a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e com a presença de intérprete em suas aulas” (SOUZA e SILVEIRA, 2011, p.38).

Bernadinho (2000), ao avaliar as consequências de práticas bimodais, percebe que tal modalidade é ineficiente para surdos, uma vez que as duas línguas é muito diferente, uma é auditivo-oral e a outra é viso-espacial.

Vale ressaltar que não basta o ensino de duas línguas nas escolas é necessário que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados

para favorecer alunos surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado à particularidade de cada aluno.

Para o aluno surdo ser realmente incluído na classe com alunos ouvintes, ele necessitará do domínio da língua oral, e só pode ocorrer a partir do desenvolvimento da língua de sinais, pois sem isso, o aluno não ouvinte, não conseguirá interagir com a aula, professor e alunos ouvintes, e podendo se isolar socialmente pela dificuldade em se comunicar (THOMA, 1998).

Sabe-se que a conteúdos pertinentes a Língua Portuguesa para o aluno deficiente auditivo na sala de aula regular é um desafio, pois para ele o português é difícil de ser assimilado e para o professor, a dificuldade está na assimilação da Libras.

Dessa forma ocorre uma apropriação consciente da língua, logo, o aluno surdo não age apenas como um mero repetidor da segunda língua (L2) oficial do país, mas é capaz de colocar-se como sujeito ativo. Esse fato só ocorre, porque através da mediação, temos a chance de reconhecer regras e conceitos que não seriam possíveis de serem compreendidos apenas pela imposição de cópias e repetições orais.

Ainda nos dias atuais, alguns alunos surdos têm dificuldade de acessar uma língua natural e constante. A educação de alunos surdos é um assunto preocupante, justamente porque diferentes práticas pedagógicas envolvendo essa classe de alunos apresentam uma série de limitações, que permitem a eles chegarem ao final da escolarização básica sem saberem desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa, e a não terem domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2002).

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade de ensino, que nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais exclusivas (PRIETO, 2006).

É importantíssimo que o professor envolvido na educação de alunos surdos tenha conhecimento de métodos e técnicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático e contínuo de acompanhamento da aprendizagem do aluno com surdez. Logo, o professor precisa assumir-se como mediador na produção do conhecimento e não mais como mero transmissor de conteúdos isolados e fora da realidade do aluno deficiente. Prieto (2006) nos diz que:

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (PIETRO, 2006, p.58).

A junção da formação adequada do conhecimento da cultura surda, bem como o conhecimento da língua de sinais, não é o bastante para alcançar os alunos com deficiência auditiva, pois a práxis da língua utilizada em sala de aula e no ambiente escolar não é a mesma compartilhada pelos alunos da comunidade surda, o que é imprescindível para o aluno deficiente auditivo tornar-se instruído. Partindo desse princípio o professor deve preocupar-se com sua formação continuada, buscando inteiração com o aluno.

A proposta de inclusão nem sempre inclui de fato o aluno com necessidades especiais, justamente porque tanto a escola quanto o corpo docente não estão preparados para receber tais alunos. Portanto é necessário o uso de diferentes métodos pelos professores para um trabalho efetivo com os surdos.

Conforme Damázio (2007, p.20) “a escola comum precisa respeitar as particularidades de cada pessoa e respeitar sua forma de aprendizagem”. As práticas pedagógicas precisam ser alteradas para que o aluno com surdez possa de fato aprender sem se culpar acreditando que a não aprendizagem seja pela sua deficiência.

É evidente que se deve redefinir e de se colocar em ação, novas alternativas e práticas de ensino, que favoreçam os alunos na sua totalidade, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em metodologias educacionais compatíveis com esse grande desafio.

A diferença de língua não pode favorecer o fracasso escolar da educação dos surdos e, conseqüentemente, a evasão escolar, por causa da ausência do suporte linguístico, ou melhor, da presença do instrutor ou intérprete, (caso há necessidade) na sala. A falta desses profissionais dificulta o acesso paralelo dos surdos no sistema escolar de educação básica.

Nesse contexto, a educação escolar de pessoas que não ouvem é um tema polêmico que gera grandes debates, de um lado, estão o respeito à diferença linguística, à identidade surda e a apreensão de mundo que os surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão destas pessoas na comunidade ouvinte, respeitando suas particularidades, mas velando para que com isso não se constitua como uma comunidade às margens da comunidade majoritária.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva para surdos é uma questão que não está solucionada, mas deve ser encarada com seriedade. Para que haja a inclusão escolar de surdos, antes de tudo precisamos transformar a escola brasileira, ela precisa se adequar não somente às diferenças, mas principalmente às potencialidades dos alunos surdos.

A relação pedagógica implica mediação pelo outro e pela linguagem e, nessa circunstância, os sujeitos que compõem a sala de aula não partilha de uma língua comum. Esse fato, mostra que é preciso considerar além da condição de surdez dos alunos, as condições de escolarização e de desenvolvimento de linguagem que lhes foram proporcionadas anteriormente. Ou seja, é preciso aceitar e respeitar a língua de sinais como a língua materna do surdo.

Para que a inclusão escolar de surdos seja efetivada é preciso dar voz e liberdade de ação a esse grupo, para que o mesmo possa escolher os parâmetros dessa inclusão, libertando-se de amarras históricas que lhes aplicava tutelas que serviam como meio de segregação, ultrapassando o campo educacional, chegando ao campo social. A inclusão em questão precisa ultrapassar os muros da escola e ocupar todos os ambientes de interação humana.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** A produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Santa Maria: Palloti, 1996.
- \_\_\_\_\_, MEC. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: Acesso em: 15 de agosto de 2017.
- \_\_\_\_\_, MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- DÁMAZIO M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.p.20/21.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linhas de ação sobre necessidades educativas**. Brasília: CORDE. 1994.
- DORZIAT, Ana. **Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais**. Cadernos de educação especial. Santa Maria, 1999, p. 13.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Fundamentos de Metodologia. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017
- LACERDA, C. B. F. 2002. **O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: Problematizando a Questão**. In: Surdez: processos educativos e subjetividade/Organizadoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Maria Cecília Rafael Góes, São Paulo: Editora Lovise.
- PRIETO R. G.; Arantes, V. A (org) **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.p.58.
- MELLO, Nalú Cordeiro de. **Que educação é essa?** - in: Educação Especial: olhares interdisciplinares. LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabela Lima e Silva. Passo Fundo Ed. UPF 2004. p. 31.
- OLIVEIRA, F. M. F. de. **Uma reflexão sobre a formação dos professores de matemática e suas práticas pedagógicas para trabalhar a inclusão de alunos surdos**. 2012, 21 p. Monografia do curso de Licenciatura em Matemática – Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), Foz do Iguaçu – PR.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação para o trabalho e a proposta inclusiva**. In Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1997. p. 41.
- SOUSA, S. F. S.; SILVEIRA, H. E. S. **Terminologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, p. 37-46, de fev. 2011.
- SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**, Porto Alegre, 2005, Mediação.
- SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011
- THOMA, Adriana Silva da. Os Surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? Reflexão e Ação - Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 41-54, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CAPÍTULO 12

### EDUCAÇÃO DE SURDOS: POLÍTICAS PÚBLICAS COMO GARANTIA DE DIREITOS

Patricia Vesz

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a Educação de Surdos teve início em 1857 e desde então, metodologicamente, perpassa por tendências filosóficas, que denotam para propostas de ensino, o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo e atualmente, a Pedagogia Surda. Com base nesses métodos, é que se abarcam as políticas públicas como garantia fundamental que corroboram para os Direitos Humanos como direito e liberdade básica de todo ser humano.

Não obstante, faz-se necessário um *feedback* de um breve histórico-político da Educação de Surdos, desde a chegada do professor Huet que funda o Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje INES, o Congresso de Milão, na Itália que proíbe a Língua de Sinais e aprova veementemente o oralismo puro, seletiva de alunos surdos em classes homogêneas. A Década de 70 marcada pela comunicação total no Brasil, em 1980 começa a ser introduzido o bilinguismo e mais recentemente, a pedagogia surda em que essas propostas metodológicas surgem como diferenças culturais. Nesse contexto histórico ainda, tem-se as escolas de surdos fundadas no País.

A busca pela garantia e efetivação dos direitos dos surdos, em especial por ser uma minoria linguística que luta por um espaço com garantia de direitos, ainda é uma tarefa complexa. Nesse tocante, abarca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira da Inclusão de Pessoas com Deficiência nº 13.146 (2015), o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei da Libras nº 10.436/2002, a principal legislação brasileira acerca da educação, do direito à saúde, da formação de professores bilíngues, instrutores e tradutores e intérpretes de Libras, bem como da Língua de Sinais, enquanto língua oficial para a comunidade surda e como segunda língua do país, sendo a língua materna para o surdo e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

O estudo infere sobre a PNEE, por meio do Decreto 10.502/2020 em que aborda a educação como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, também traz à tona, não tão somente a inclusão total, mas abarca à educação bilíngue para surdos, política educacional equitativa e inclusiva com aprendizado ao longo da vida, seja em escolas ou classes especializadas, classes e escolas bilíngues de surdos,

escolas regulares inclusivas e com a elaboração de planos de desenvolvimento individual e escolar.

O estudo traz uma revisão bibliográfica com base em documentos legais e artigos, livros e publicações científicas veiculadas por meio de pesquisas denota de renomados autores da área da surdez como Perlin e Strobel, pesquisadoras surdas. Nesse interim, o estudo é relevante por apresentar aportes histórico-políticos, além da legislação brasileira que efetivem as políticas na Educação de Surdos. Isso posto, o estudo tem por objetivo abordar a Educação de Surdos como políticas públicas, na garantia desses direitos. Apontando caminhos à inclusão dos surdos em diferentes contextos que elucidam aspectos educacionais, culturais e sociais.

## **2. RECORTE HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A história se (re)significa por meio de fatos da contemporaneidade, corroborando o presente que advém em equidade ao passado. Notoriamente, denota para o percurso que se configura a Educação de Surdos, no País. Assim, ilustra-se um breve histórico-político no Brasil, em que para Soares (1999), principiou-se durante o Segundo Império em meados de 1840, com o advindo de H Ernest Huet, um educador francês, sob influência da Língua Francesa de Sinais, que configurou a Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua esta, do país.

No ano de 1857, Huet solicitou ao Imperador Dom Pedro II<sup>7</sup> um local para fundar o Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, denominado atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que matriculava alunos de 9 a 14 anos que, inicialmente, participavam de oficinas. No entendimento de Tobias Rabello Leite, diretor administrativo de 1872 – 1896, o importante era a profissionalização, assegurando que “não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores de instruções e das ordens do patrão”. (SOARES, 1999, p. 05).

Já em 1911, a Língua de Sinais começou a perder espaço para ser adotado o Oralismo<sup>8</sup>, segundo determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão, indicado por Dr. Menezes Vieira, que trabalhou no Instituto.

Da década de 30 a 40, por aproximadamente 17 anos, o método oral continuava a ser visto como – opção e única maneira de incluir o surdo socialmente. Isso aconteceu durante o período da Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, que tem como objetivo, segundo Lacerda (1934, p. 6), “suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. Nesse interim, o Dr. Armando Paiva

---

<sup>7</sup> O Imperador tinha um neto surdo, por isso o interesse na educação de surdos. In: SOARES, M. L. A. (1999).

<sup>8</sup> Nas relações sociais o indivíduo surdo usaria a linguagem oral e não a escrita, segundo a convicção vigente de que alfabetizar surdos, num país de analfabetos, seria um desperdício.

Lacerda foi diretor do INES, quando instituiu testes que verificassem a aptidão e a inteligência dos alunos expressos pela oralidade, em seguida pelas necessidades, a fim de formara turmas homogêneas, classificando-os como surdos-mudos completos, incompletos e semissurdos. O que para Soares (1999, p. 27) quando salienta sobre o que o diretor Lacerda diz: “Separados os anormais em classes homogêneas, suaviza-se sobremaneira a tarefa educativa que é muito mais difícil e ingrata em relação a estas crianças”.

Após de 100 anos de existência, o instituto passa a ser dirigido por uma educadora, a professora Ana Rímoli de Faria Dória, que inova implementando o Curso Normal de Professores para Surdos, curso este, voltado ao Oralismo puro.

No Brasil, a década de 70 é marcada pela chegada da educadora de surdos Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet, que trouxe a filosofia da Comunicação Total. Em 1980, uma linguista e uma professora introduziram o Bilinguismo com a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a língua portuguesa como escrita. Dessa forma, enfatiza-se que as três tendências filosóficas, o Oralismo, a Comunicação Total e este o Bilinguismo e a Pedagogia Surda que persistem como metodologia de ensino à Educação de Surdos, no país.

Nesse aporte teórico, no Oralismo, a surdez é percebida pela visão clínico-terapêutica, como uma patologia, tem como finalidade de capacitar o surdo para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade de comunicação. (SILVA, 2007). Porém, conforme Sá (1999) essa filosofia acarreta déficits cognitivos, agravando para o insucesso na escola, barreiras de comunicação na família, surdo que não se aceita, enquanto sujeito surdo e a Língua de Sinais como língua materna, que discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

Na Comunicação Total disserta para todas as formas de comunicação: mímicas, gestos, leitura labial, sinais, postura corporal. Para Silva (2007) esse modo de comunicar-se considera as particularidades do surdo, podem ser utilizados recursos que favoreçam a comunicação, a fim de capacitá-lo para as relações sociais, estimulam-se as trocas com o meio, aspectos cognitivos e afetivos entre as línguas.

A autora ainda ressalva que:

A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. (SILVA, 2007, p. 19).

Já, no Bilinguismo, abarca-se duas línguas, seja por meio visual-espacial, seja por meio oral-auditivo, numa tangência que desencadeia a Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita. Entretanto,

[...] existem poucas publicações científicas sobre esse tema, além de uma carência bem significativa de professores bilíngues, desde sua formação, inadequação de currículos e não é propício os ambientes bilíngues, de certo modo, inexistentes.” (SILVA, 2007, p. 20).

Para Perlin e Strobel (2008, p. 21) a Pedagogia Surda constitui a subjetividade do surdo, isto é:

“[...] pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade”. Esse método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e ajuda na construção da identidade do surdo. (PERLIN E STROBEL, 2008, p. 21).

Nesse enfoque, esta pedagogia surda prima pela proposição de “como eu vejo o outro e como o outro me vê”, uma educação que valoriza protagonismo surdo com vistas ao pluralismo de ideias imbuído no multiculturalismo.

Potencializando esse contexto histórico, foi fundado o Instituto Santa Terezinha na cidade de Campinas, no ano de 1929, já em 1933 foi transferido para São Paulo, onde funcionou como internato para meninas surdas, até a década de 70. Anos mais tarde, começou a aceitar meninos surdos, com o objetivo de conceituar a integração de ensino comum.

Fundado em 1954, o Instituto Educacional São Paulo – IESP onde os primeiros professores eram pais de alunos sem formação especializada, somente o Curso Normal. Consoante a este, no ano de 1969, o Instituto passa para Pontifícia Universidade Católica – PUC – São Paulo e subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – CERDIC – hoje denominado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC. (MAZZOTTA, 2003, p. 37 - 38). Não obstante, a DERDIC é uma referência nos estudos na área da deficiência auditiva.

No ano 1960, foi fundada a Escola Municipal de Educação Especial Hellen Keller, localizada em Caxias do Sul no Rio Grande do Sul. Para tanto, muitas outras instituições foram criadas no Brasil e no mundo, de modo a contribuir para a construção da Educação de Surdos.

Os anos se passam e junto deles se acentuam as questões que perpassam as políticas educacionais são correlatos à escolarização dos surdos no que tangencia à exclusão social, dificuldades de convivência, alternada entre o assistencialismo ou o

altruísmo; muitas vezes vistas pela concepção clínica, quando considera a surdez sob a ótica da deficiência. Todavia, nos últimos anos essa afirmação vem perdendo força, devido às pesquisas científicas que corroboram para propostas educacionais sobre a educação de surdos no Brasil.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Em ascensão, as políticas públicas na área educacional se expandem como resultado de uma trajetória que soma garantias de direito e caminhos perpassados pelo passado, que atuam no presente, na perspectiva de alavanca para o futuro reservada à educação do País.

Diante disso a educação inclusiva tem o objetivo de promover o aluno, oportunizando a valoração das diferenças, equidade entre seus pares, que compactuam com esse processo inclusivo, na quebra e mudança de paradigmas, tanto na educação, na cultura, quanto na sociedade. Assim a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ilustra que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”, [...] que postula “a ideia de equidade” no contexto social e histórico em posições de “exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p. 1).

Desse modo, essa Política ainda faz referência ao INES que foi destinado para atendimento a esses estudantes, como a própria sigla diz. No ano de 2005 foi criado o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, Lei da Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Dentre as Diretrizes, Brasil (2008) aponta:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 12).

Ainda, externa sobre os Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs realizados por profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras, da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, já que a Libras seria a língua materna [...] para estudantes surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2008).

No ano de 2015, foi criada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), descreve:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015, Art. 3º, Inciso V).

No Art. 28, incisos: IV – “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]”. (BRASIL, 2015).

Em decorrência dessa legislação, este documento ainda faz alusão ao profissional da educação que conduziu o processo quando assegura: XI – “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. (BRASIL, 2015, Art. 28). Além desses apontamentos fica garantida, no inciso XII – “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva<sup>9</sup>, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”; [...]. (BRASIL, 2015).

Esclarece que a legislação elucida sobre a formação e as funções dos tradutores que mediam a comunicação entre professores e alunos:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;  
II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 30, inciso VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015).

A Legislação Brasileira de promoção à Inclusão traz a Língua de Sinais e suas formas de comunicação, bem como a utilização do Braille, utilizada como instrumento ou como ato comunicativo das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Acrescente-se a educação bilíngue na escola, habilitação dos profissionais, papel dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS – na educação brasileira, até as questões que reportam à tradução de editais. Para tanto, o Art. 1º infere sobre o

---

<sup>9</sup> Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH; TONOLLI, 2006).

reconhecimento da Libras, sua estrutura como outra língua qualquer que apresenta os níveis linguísticos [...] “oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

A Libras deve ser garantida como forma de apoio e de comunicação para usuários dessa língua, bem como “garantia de atendimento e tratamento na área de assistência à saúde” adequados às pessoas surdas. (BRASIL, 2002, Art.: 2º e 3º).

Quanto ao âmbito escolar, compete ao “sistema educacional [...] garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Frisa-se como “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002, Art. 4º). Inclusive o Decreto nº 5.626/2005 que referencia ainda a Libras como disciplina curricular, formação de professor e de instrutor de Libras – Capítulo IV “Do Uso e da Difusão da Libras e Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação”, com a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE como modalidade e etapas da educação, acesso à informação e atividades desenvolvidas que perpassam todos os níveis de ensino.

Ainda, em âmbito federal, Brasil (2005, Art. 22) aponta sobre o que compete às instituições de ensino de Educação Básica, com a garantia de inclusão das pessoas com surdez ou deficiência auditiva. Isso compete às escolas, classes com professores bilíngues que perpassam todos os níveis de ensino, “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”. Nesse enfoque, o conceito de bilíngue denota para aquelas que têm a L1 e a L2 como línguas de instrução ao longo de todo o processo educativo. Para Brasil (2005):

Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, Art. 22).

A legislação brasileira, na área educacional é notória à garantia do atendimento e escolarização de educandos surdos, como forma de regulamentar a proposta da organização dos sistemas de ensino que abraçam a inclusão, incondicionalmente. Nessa construção, atende à necessidade de respeitar o direito linguístico do surdo, bem como da valorização de sua língua, reconhecida como língua oficial das comunidades surdas do Brasil e, nesse aspecto compreender em que consiste a função dessa língua, enquanto educação e ensino.

Em consonância, no ano de 2020 é instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE, apresenta como:

Um dos pressupostos norteadores [...] a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2020, p. 6).

Nessa proposta, Brasil (2020) ilustra:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p. 6).

Ademais, esse Decreto ainda considera no Art. 2º educação especial; educação bilíngue para surdos (promoção linguística e cultural dos surdos, educandos com deficiência auditiva e surdocegos que optam pelo uso da Libras, seja por meio do AEE, seja em escolas ou classes nas escolas regulares inclusivas, a partir da Língua de Sinais como L1 e língua portuguesa como L2, escrita); política educacional equitativa; política educacional inclusiva; política de educação com aprendizado ao longo da vida; escolas especializadas; classes especializadas; classes bilíngues de surdos; escolas regulares inclusivas e; planos de desenvolvimento individual e escolar. (BRASIL, 2020, p. 114-116).

Sumariamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é estimada como marco significativo e importante entre os seres humanos, é um documento base para outros documentos quando tangencia os Direitos Humanos. As premissas de liberdade, a igualdade, a tolerância, a dignidade e respeito são princípios basilares na compreensão e efetivação dos direitos humanos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao logo dos anos a Educação de Surdos vem sofrendo mudanças significativas e mudança de paradigmas, na perspectiva bilíngue, que vise o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Entretanto, esse processo tem sido árduo pela complexidade que apreende os obstáculos e os desafios que perduram por políticas públicas escassas e na busca de efetivação destas, mesmo estando previstas em documentos e marcos legais que envolvem a educação e a saúde das pessoas surdas.

Nesse propósito, é preciso enfatizar que busca-se um caminho que reafirme, igualmente, uma cultura dos Direitos Humanos, capaz de defender processos de democratização, de articular os direitos fundamentais da comunidade surda com direitos educacionais, culturais e sociais.

A Língua de Sinais como promoção e garantia de direitos de uma comunidade que reconheça o direito à diferença que preceitua a educação bilíngue como garantia dos direitos humanos, não apenas incluindo na escola, mas com o ensino-aprendizagem que seja facilitador desse processo e perpassa por um currículo que denota para o principal fator identitário de uma comunidade multicultural, na busca de uma formação docente que atente a educação bilíngue com inserção de uma pedagogia surda que esteja baseada no ensino pedagógico-didático em que a educação inclusiva desenvolva-se também nos educandos surdos.

## REFERÊNCIAS

- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 10 agosto 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm); acesso em: 4 Outubro 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 outubro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.**
- LACERDA, Armando Paiva de. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo: considerações gerais**. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934, 23 p.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. **Fundamentos de Educação de Surdos**. Florianópolis, 2008.
- SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos: A caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.
- SILVA, Alessandra da. **Deficiência auditiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 52p.
- SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil**. Bragança Paulista; Editora Autores Associados, 1999.

## CAPÍTULO 13

### O ÊXITO DA INCLUSÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: A EFICIÊNCIA NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL

Claudineide Ana Lima

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação de um modo geral, nas últimas décadas, tem se voltado para o tema da educação inclusiva. Contudo temos que ter em mente, para que haja de fato êxito na inclusão social, é necessário encarar todos os indivíduos como pessoas diferentes, que têm suas próprias necessidades, facilidades, talentos e dificuldades, entre outros.

Ao enxergarmos a sociedade como um grupo de pessoas que têm talentos e habilidades distintas, é fácil entender que um grande intelectual pode não ter habilidades para praticar uma determinada atividade ou esportes e isso não o torna menos importante. Assim, devemos ter em mente que o êxito da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil do espaço educacional.

Assim, devemos ter em mente, que todas as pessoas têm talentos e deficiências e isso faz com que as pessoas com deficiências graves sejam tão normais quanto aquelas que, do ponto de vista médico, não possuem deficiências.

Ademais, se cada espaço educacional contar com profissionais que tenham em mente sempre a equidade no trato com as nossas crianças essa realidade ideal um dia poderá se tornar real. Dessa forma é fácil vislumbrar um futuro onde não haja discriminação.

Em uma escola aberta à diversidade, escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita. As quais decorrem do contingente de alunos com suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível de equipe dirigente, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional. (BUENO, 1999, p. 19).

Contudo, devemos ter em mente dois princípios: todas as pessoas têm talentos e deficiências; e é necessário oferecer a todos as mesmas condições e oportunidades, e para que isso ocorra precisamos de um ambiente educacional voltado para a diversidade, pensando sempre de que maneira esse ambiente educacional atendera de forma eficiente a essa diversidade.

Por isso, a importância de se elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de

capacidades presentes na escola, bem como aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A preocupação com o combate à discriminação e ao preconceito deve estar expressa no Projeto Político Pedagógico de cada da escola, que deve prever o acolhimento às crianças e adolescentes sem discriminação de qualquer espécie. Assim, ela se torna uma prática a ser adotada em todas as disciplinas e em diversas atividades durante todo o ano letivo.

Destarte, a crescente importância do papel do espaço educacional na sociedade, tem incentivado diversas pesquisas o sentido de investigar a diversidade e inclusão na escola, tais como Moreira e Candau (2005) faz uma abordagem da inclusão, e também Mantoan (2004) que desenvolveu seus trabalhos na perspectiva da diversidade, entre outros.

A inclusão e a diversidade, sempre estiveram presentes na vida do ser humano, neste sistema de metodologias diferenciadas, diálogo e respeito se tornam eficientes dentro do espaço educacional.

## **2. ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO**

Quando falamos em diversidade, estamos nos referindo a todas as diferenças que fazem o Brasil e o mundo tão interessantes. Na escola, essas várias nuances se encontram e compartilham um mesmo objetivo: o de aprender.

Portanto, o espaço educacional é um ambiente em que a diversidade deve ser respeitada, mas esse respeito nem sempre vem de casa. Dessa forma, é preciso que ele seja ensinado, valorizado e introjetado na cultura dentro da escola de forma que sua prática nesse ambiente seja levada pra vida.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância são princípios da Educação. No Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 e vigente até hoje, a promoção da diversidade e a necessidade de erradicar todas as formas de discriminação também são diretrizes do ensino.

Tudo isso demonstra o quanto essa questão da diversidade é importante e que o respeito às diferenças é o primeiro passo para o fim de todas as formas de discriminação no ambiente escolar, bem como é essencial para a construção de uma sociedade democrática, justa e humanitária.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, estabelece:

### **TÍTULO II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais**

#### **CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos**

**Art. 3º.** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

**Art. 5º.** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

#### **CAPÍTULO II - Dos Direitos Sociais**

**Art. 7º.** São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...) XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

#### **TÍTULO III - Da Organização do Estado**

##### **CAPÍTULO II - DA UNIÃO**

**Art. 23.** É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...) II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

**Art. 24.** Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...) XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

##### **CAPÍTULO VII - Da administração Pública**

**Art. 37.** A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte:

(...) VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

#### **TÍTULO VIII - Da Ordem Social**

##### **CAPÍTULO II - Da Seguridade Social**

###### **SEÇÃO IV - Da assistência Social**

**Art. 203.** A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

(...) IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

##### **CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto**

###### **SEÇÃO I - Da Educação**

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

**Art. 208.** O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

##### **CAPÍTULO VII - Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso**

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º- O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

(...) II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

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

A Constituição Federal traz em seu bojo inúmeros dispositivos de proteção a pessoas portadoras de deficiência bem como aos demais cidadãos que necessitam ser tratados com equidade.

Contudo, ainda necessitamos de maiores adequações das instituições, para que de fato as diferenças sejam vistas não como um obstáculo ao desenvolvimento pleno de cada indivíduo. A diversidade enriquece, e isso precisa ser trabalhado em nossos educandos desde cedo, aprender a respeitar as diferenças.

Deve-se ter em mente que vivemos em um mundo, uma sociedade um país que é diverso: diferentes raças, religiões, culturas e deficiências físicas e neurológicas, bem como diferentes formas de encarar a sexualidade e a questão de gênero, enfim um universo de diferenças.

Como afirma Mantoan (2004, p. 7-8): “[...] temos diferenças e temos igualdades, nem todos são iguais, todos somos diferentes, possuímos o direito de ser diferente quando a igualdade nos iguala e não perdemos o direito com as nossas diferenças”.

Entender o conceito de diversidade é de suma importância para todos, principalmente para os gestores dessas instituições para que possa promover a inclusão na escola, que vai além do que exige a lei, é uma questão de formação social e cidadã. Esclarecer conceitos faz parte do diálogo franco e aberto. Muitas vezes, os alunos têm um comportamento agressivo ou indiferente a algo por puro desconhecimento.

A Declaração de Salamanca (1994), apoiada pelo nosso país, aponta a inclusão como um avanço com relação à integração, o que resultou em reestruturação do sistema regular de ensino.

A proposta pedagógica da Declaração teve um poder de transformação da realidade, pois, tornou as escolas públicas responsável pela efetivação da inclusão, pois essas Instituições devem recepcionar todas os educandos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outros.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola deve se apresentar como uma instituição que promove uma educação com qualidade e equidade, a educação que respeita a diversidade e amplia cada vez mais os recursos necessários para a aprendizagem dos sujeitos como cidadãos, tornando a escola um espaço aberto para possibilidades de real inclusão.

Desta forma, o êxito da Inclusão nos espaços educacionais está diretamente ligado a eficiência no atendimento a diversidade, o que pressupõe o entendimento do amplo leque que abrange esse tema, oportunizando a todos com equidade, tudo isso pautado no princípio de inclusão.

O princípio de inclusão parte dos direitos de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais – inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca – pois, no passado percebia-se que a inclusão não fazia parte do cotidiano

escolar, vez que muitas crianças com deficiência eram impedidas de estudar, deveriam ficar em casa, pois não aprenderiam nada.

Todavia, se faz necessário ter em mente que todas crianças são capazes de aprender, é importante salientar que a aprendizagem é processo é individual e os profissionais da educação devem estar atentos para as necessidades dos alunos.

Hodiernamente, é imprescindível que todo e qualquer profissional que atue dentro do espaço educacional, precisa atentar-se aos valores e princípios em relação à Diversidade e Inclusão de cada indivíduo.

Inúmeros estudos sobre diversidade e inclusão apontam para a necessidade de uma escola acolhedora, sempre atenta as diferenças dos estudantes, dessa forma a equidade precisa ser uma constante dentro desses espaços.

De acordo com Selau (2007), o alunado se ajusta bem e se integrar com o grupo, livre de suas especificidades e dificuldades, capacitam a criatividade no vínculo com o grupo e se encaixilham as mais diferentes situações, percebem as diferenças e aprendem com elas.

E nesta perspectiva, a escola é, deve ser por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e mestiçagem, e porque não dizer, que poderia ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas.

No entanto, ao analisar a política educacional no Brasil e no mundo, percebemos que as práticas segregacionistas e excludentes sempre existiram, com maior ou menor intensidade. Assim, pensar a escola, no momento atual, requer de nós, profissionais da educação, uma reflexão sobre a importância e o papel do nosso trabalho na sociedade em que vivemos que é marcada pelas suas múltiplas complexidades.

Assim, devemos ter em mente que a escola é sem dúvida uma formadora de cidadãos, por isso esse espaço educacional tem o papel primordial de compreender as diferenças e promover a inclusão, de forma que deverá ser feitas análises aprofundadas de sua eficiência mediante às inúmeras inquietações que a inclusão provoca.

Ademais, se faz necessário afirmar que apesar de o processo de inclusão está legitimado através de leis e decretos o sucesso de suas práticas não foi garantido, sendo de fundamental importância essa discussão para todos que fazem a escola.

## REFERÊNCIAS

- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.
- SILVA, Otto Marques da. A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Vade Mecum Saraiva. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- \_\_Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Acesso em: 21 de agosto de 2020.
- BRASIL. LDB, **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>> Acessado em: 18 de agosto de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MOREIRA, A. F.; Candau, Vera Maria. Educação escolar e cultura: educação como exercício de diversidade. Brasília, **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

BUENO, J.G.S. **Algumas considerações. Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

## CAPÍTULO 14

### A INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO

Rocheli Alves Wesz

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo tem por objetivo, analisar a inclusão no ensino técnico por meio de observações e experiências realizadas em sala de aula a fim de ilustrar o contexto educacional da atual conjuntura brasileira. A escolha desse tema discorre pela suma importância para a educação brasileira, pois poderá servir de aporte para estudos nessa área em que se fala tanto em inclusão na escola, porém quanto à inclusão em cursos técnicos, porém, uma literatura limitada nesta área.

Na busca de aprofundar o conhecimento, visando auxiliar o aluno com deficiência no ensino técnico, subentende-se que o professor, como o próprio conceito literal refere-se, nesta função, com a suposição de que esteja habilitado com formação pedagógica e o bacharelado para atuação nessa área. A literatura limita-se a carência de informações nessa área de estudo, pois, há dificuldade e “despreparo” entre os professores frente à inclusão educacional, nesse caso, no ensino técnico. A pesquisa caracteriza-se pelo cunho bibliográfico e do tipo qualitativa que fundamenta aportes teóricos que embasam a inclusão.

A legislação brasileira, através de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE 9394/96), prevê a inclusão de alunos com deficiência e estes são caracterizados por “alguma restrição ou falta de habilidade - resultante do prejuízo - para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres”. (HONORA e FRIZANCO, 2005, p. 10). Essa inclusão prevê que esses alunos frequentem salas regulares de ensino, o que representa igualdade de oportunidades com valorização no potencial e direito de todos.

Assim, a pesquisa aborda a inclusão de um recorte histórico a uma reflexão sobre a deficiência e a legislação vigente em nosso país. O ensino técnico inclui e ao mesmo tempo mostra a situação dos sujeitos com deficiência inseridos nessas turmas, bem como as práticas e as representações do aluno e professor no processo ensino-aprendizagem.

## 2. RECORTE DA HISTÓRIA

Segundo Garcia (2011), o tratamento destinado às pessoas com deficiência na Antiguidade assumiu aspectos distintos: extermínio, por não produzirem como os demais, pois não podiam cooperar nos afazeres diários e; como proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento às pessoas que sofriam e tinham seus corpos mutilados pela guerra.

No tocante de que as pessoas com deficiência, na Idade Antiga, eram tratadas sob dois paradoxos, a morte ou como castigo. Já para os Hebreus, as pessoas com alguma deficiência eram vistas como um castigo, e eram impedidos à religião. Na Lei das XII Tábuas na Roma, os pais matavam seus filhos deficientes. Em Esparta, os recém nascidos eram jogados do alto do Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude). Para os Hindus, os cegos eram considerados com mais sensibilidade justamente pela falta de visão, e para tanto, eram estimulados a frequentar religiões. Os Atenenses, por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e deficientes concedendo-lhes a possibilidade de exercer uma atividade produtiva, quando isso era possível, ou sustentando-os, quando a sua condição não permitia nenhuma atividade, ilustrado por Fonseca (2000).

Os romanos também agiam como os atenienses, e discutem se a conduta adequada seria assistencial, ou de readaptação desses deficientes como uma tarefa que lhes fosse adaptada à sua deficiência.

Hefesto, personagem mitológico, é citado por suas habilidades nas artes marciais por ser deficiente físico. Os senhores feudais, na Idade Média, assistiam às pessoas com deficiência em abrigos e mais tarde, com o período feudal perdendo espaço e essas pessoas eram colocadas para trabalhar.

Aranha (2005) enfatiza que a partir do século XVIII instituem e mantêm-se por vários séculos os paradigmas importantes e que norteiam o atendimento às pessoas com deficiência, nos âmbitos educacionais e sociais. Para Aranha (2005) estes paradigmas estão divididos como *Paradigma de Institucionalização* – deficiência vista pelo âmbito médico e educacional, onde as pessoas eram levadas para hospícios e conventos para Goffman 1962, XIII (*apud* Aranha, p. 15, 2005): “[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada”. *Paradigma de Serviços* – com a normalização cria-se a ideia de integração, a maior semelhança possível das demais pessoas em sociedade; e *Paradigma de Suporte* – necessidade de serviço de avaliação e capacitação, acesso e todos, não à segregação e acesso e recursos, tendência à normalização e contextualização da Inclusão.

São esses paradigmas que norteiam a Educação Especial no Brasil, assim diz-se que o processo de educação inclusiva está posto, haja vista que, o princípio da igualdade está sendo construído em diferentes espaços, culturais, sociais e educacionais.

### **3. REFLEXÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA**

Para iniciar, é importante destacar que os seres humanos não são iguais, contudo nenhum é igual ao outro, mesmo os gêmeos mais idênticos, apresentam algumas diferenças físicas e comportamentais. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência, nenhuma pessoa com deficiência é igual a outra. O que devemos lembrar é que as particularidades e singularidades das pessoas com deficiência devem sempre ser levadas em conta.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) preceitua que o vocábulo deficiência, de um modo geral “[...] como as alterações – sensoriais, físicas, mentais, intelectuais” [...] além de que” as deficiências podem ser conceituadas num contínuo de dificuldades menores de funcionalidade a grandes impactos sobre a vida de uma pessoa”. (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA 2012, p. 22).

Segundo dados da Unicef, no Brasil, as principais causas da deficiência infantil estão entre as causas de nutrição inadequada, de mães e crianças, ocorrências anormais pré-natais e pós natais, doenças infecciosas, acidentes. E ainda, é comum que problemas sociais também são causadores de deficiências: violência, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, pobreza familiar, falta de maior esclarecimento da população sobre aquisição de deficiência e prevenção, número relativamente grande de crianças, adolescentes e adultos usuários de drogadição, exclusão e abandono da sociedade.

Para Honora e Frizanco (2005), a deficiência do outro algumas vezes assusta pela não convivência com a própria deficiência e, outras vezes, pelos vários medos e barreiras que indagam as pessoas no seu dia a dia:

Será que, se eu conviver com essa pessoa, eu "pego" a deficiência dela?  
Será que, se eu conviver com essa pessoa, não vou me desenvolver como deveria?  
Será que posso ficar igual a ela com o decorrer do tempo?  
Como não sei ajudá-la, então é melhor ignorar sua presença? (HONORA e FRIZANCO, 2005, p. 11).

No entanto, todos esses medos tornam-se equivocados, pois a deficiência não é contagiosa, torna as pessoas mais preparadas e aprende-se na convivência com as pessoas com deficiência. No caso de dúvidas sobre qual a melhor forma de ajudar uma pessoa com deficiência, seja ela para atravessar uma rua, levá-la ao banheiro ou qualquer outra situação em que não saiba o que fazer, o melhor é perguntar para a

pessoa com deficiência: "Como posso ajudá-la nesta tarefa?". O desconhecimento e a ignorância das pessoas ao se depararem com uma pessoa com deficiência tornam-se normais, no entanto, essa relevância deixa as pessoas receosas ao contato com o diferente.

Esta forma de tratar as pessoas com deficiência faz com que não haja constrangimento e lhe dará autonomia para que a pessoa possa escolher qual a melhor forma que deseja ser tratada.

Todos os excessos não são bem-vindos. Tanto a assistência excessiva (fazendo tudo pela pessoa, não dando espaço para que se desenvolva) que causa pouca oportunidade de desenvolvimento e muita dependência, quanto à negligência (tratar a pessoa como se não precisasse de nenhuma atenção ou cuidado especial) causam muitos problemas físicos e emocionais.

Vive-se numa sociedade que cobra a perfeição. Não basta ser bom, tem que ser o melhor, tanto no mercado de trabalho como na vida pessoal. Não há muito espaço para os erros na sociedade. As pessoas cobram pelo corpo perfeito, um ótimo trabalho, bons recursos financeiros, lazer e uma família daquelas de propaganda de margarina. E, para tanto, não se pergunta e se ter alguma pessoa com deficiência?

A cobrança também é enorme. Tem que se superar todas as barreiras (arquitetônicas ou não) o tempo todo. E superar as barreiras significa se superar, ter autonomia, ter independência. Para exemplificar: caso em que haja uma rampa no lugar da escada, são oferecidas a todas as pessoas as mesmas oportunidades, e para isso, chamamos de situação de equidade.

A sociedade pensa e julga as pessoas com deficiência física, sensorial (visual e auditiva) ou intelectual (mental) como incapazes de trabalhar. Elas são consideradas, por algumas pessoas, como sendo empregados que não dão bons rendimentos para as empresas. No entanto, essa visão está completamente ultrapassada. As empresas que admitem funcionários com deficiência descobrem grandes potenciais neles. Além de eles cumprirem cotas impostas pela legislação vigente, acabam melhorando muito suas relações e seu ambiente de trabalho. E, já que a sociedade foi criada somente para os considerados capazes de trabalhar e produzir, pouco foi pensado na adaptação destes ambientes para receber as pessoas com deficiências.

Sabe-se que as adaptações arquitetônicas feitas para receber as pessoas com deficiência não servem somente para elas, servem também para facilitar a vida dos idosos ou com carrinho de bebê. É importante destacar também que construir um prédio com adaptações para receber as pessoas com deficiência, seguindo as regras do desenho universal é muito mais barato do que depois ter de fazer as adaptações através de uma reforma.

Além das barreiras físicas (escadas, degraus, buracos, etc.), depara-se muitas vezes com as barreiras do PRECONCEITO. A palavra por si só deve ser conceituada como PRÉ-CONCEITO: conceito antes de saber, ou seja, julgar algo antes de conhecer. São essas barreiras que caracterizam àquelas atitudinais que torna-se empecilhos no dia-a-dia das pessoas sendo entraves para o processo inclusivo.

A mídia, até pouco tempo atrás, trazia uma visão deturpada da deficiência. Certa vez, uma campanha de vacinação contra poliomielite dizia que a deficiência é um azar. Atualmente, há propagandas sobre as pessoas com deficiência feitas de uma forma mais construtiva. Um exemplo é a propaganda que mostra uma adolescente com Síndrome de Down pulando no quarto, fazendo algumas atividades e finaliza dizendo que "ser diferente é normal".

#### **4. PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO TÉCNICO: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**

Ao definir o processo de inclusão de aluno com deficiência, no Ensino Técnico, convém ressaltar que envolve práticas e representações, pelo fato de se ter experiências docentes de profissionais na rotina da sala de aula, sem, muitas vezes, um suporte teórico dos coordenadores e gestores, ou formação continuada que apontem caminhos para a inclusão, sob esse aspecto ainda vale destacar que as representações que esses profissionais têm sobre a inclusão educacional do aluno com deficiência no ensino técnico e que este público-alvo possa não ser atendido e assistido no mercado de trabalho.

Diante desses pressupostos, enfatiza-se que a educação brasileira envolve níveis e modalidades de ensino desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, quando se aborda a Educação Especial, esta é considerada uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino assim como, o ensino técnico que se enquadra nesse contexto. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam para:

- 1- "Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus" (sic.)
- 2- Outros estudos:
  - a) "Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional";
  - b) "Formação de Professores para a Educação Inclusiva";
  - c) "Recomendações aos Sistemas de Ensino"; e,
  - d) "Referenciais para a Educação Especial". (BRASIL, p. 280, 2001).

É importante destacar que estas normativas são apontadas a partir da LDBE Lei nº 9394/96 conforme prevê Artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V, desta lei. A adaptação de currículos e formação continuada de profissionais envolvidos com a educação.

A Educação Especial brasileira aponta para a legislação voltada para as necessidades da pessoa com deficiência, no entanto, mesmo depois de vigorarem, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas por grande parte da população e principalmente por alguns órgãos públicos.

A Constituição Federal de 1988 diz que “a educação é um direito de todos é dever do Estado e da família”, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. “A escola, por sua vez tem como obrigação atender a todos seguindo os princípios de igualdade, acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar”. (BRASIL, 1988 - Artigos 205 e 206).

Deve-se atentar para a palavra "todos" já no início do artigo TODOS indica que independente da necessidade, da diferença, da diversidade ou da deficiência, a pessoa tem o direito de ter o acesso garantido, isso inclui acessibilidade em estruturas arquitetônicas, inclusive matrículas nas escolas. A permanência também está garantida em termos legais, mas na prática, geralmente, não é isso que acontece. Encontram-se escolas, principalmente da rede pública, construídas com lances de escada, sem e elevadores e inapropriadas para receber alunos com deficiência que usam cadeiras de rodas ou muletas e bengalas.

Além disso, tem-se a negação de matrícula para alunos com deficiência em algumas escolas menos visadas, as quais argumentam não estarem preparadas para recebê-los e indicam como melhor ambiente educacional para eles uma instituição especializada. Este argumento está ultrapassado, pois:

A partir de 2016, qualquer escola, pública ou particular, que recusar matrícula de estudante com deficiência cometerá um crime punível com multa e prisão de dois a cinco anos. A determinação está na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e busca atender ao desafio da inclusão trazido pela meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o PNE, crianças de 4 a 17 anos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” devem frequentar preferencialmente instituições de ensino e classes comuns. (CAMPOS, 2015, *apud* <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/negar-matricula-a-aluno-deficiente-passa-a-ser-crime-4t8cl2p8q06wza1elsqhkpq5t>).

A legislação brasileira orienta para que a inclusão aconteça desde o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei nº 8069/90, já o Decreto nº 914/93, que institui a

Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no seu artigo 3º, definindo a pessoa com deficiência como:

[...] pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (*apud* DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - CORDE, 1996).

Com base nessa legislação tem-se a orientação para o ensino técnico e a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino. A escola técnica onde foram realizados os estudos *in loco*, apresenta projetos pedagógicos relativos à inclusão de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais. Sua atuação perpassa todos os segmentos de ensino no que se refere à garantia de direitos e aplicação da legislação vigente e sua missão é articular políticas e práticas que objetivem a equidade nas oportunidades educacionais para todos.

A escola contempla um projeto político-pedagógico de inclusão de alunos com deficiência, porém não possui Sala de Recursos para atendimento em turno inverso. O AEE – Atendimento Educacional Especializado ocorre em SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais, em escolas de ensino fundamental implementadas pelo governo federal, mesmo sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da Educação Básica; salas estas dotadas de equipamentos e mobiliários adaptados para atendimento a cada uma das deficiências em pequenos grupos ou individualizado com professor especializado para a função.

Para Brasil, o AEE – Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer e envolver profissionais dentro do espaço da escola:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial [...] durante o processo de ensino e aprendizagem;

Salas de Recursos Multifuncional - SRMs: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o AEE realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Realiza-se em escolas [...] dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, [...] pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em contra turno à classe comum;

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas [...] às escolas [...] com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino;

Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (BRASIL, 2006, p. 321-322).

Dentro da proposta inclusiva, como salientado anteriormente, a escola não possui uma Sala de Recursos Multifuncionais – SRM para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, esse atendimento é realizado em escola pública que acolhe esses alunos. Assim, a escola possui professor especializado que orienta os demais professores e auxilia os alunos e ressalta-se que não substitui a escolarização, mas contribui para a ampliação do acesso ao currículo e visando à promoção e permanência dos alunos na instituição de ensino, há contato e troca de experiências entre a professora do AEE e da escola técnica.

Para tanto, são utilizados procedimentos, equipamentos e materiais específicos para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, alunos esses encaminhados pelos professores de escolas públicas para a formação técnica. Nesse enfoque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem dentre os objetivos oportunizar o acesso, a participação e o processo ensino-aprendizagem do público-alvo matriculados em escolas regulares, orientando as instituições de ensino a fim de promover e articular às necessidades educacionais da cada aluno, dessa forma garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p. 08).

O ingresso desses alunos se dá a partir da seleção através de prova e nesses editais de seleção é incluída a reserva de vagas para estudantes com deficiência, entretanto alguns ingressam através das vagas regulares, não optando pela reserva. Há alunos incluídos na rede e que adentram o ensino profissionalizante, muitas vezes, sem

nem mesmo terem conhecimento dos cursos nos quais estão/serão matriculados. Além disso, há um baixo número de alunos com deficiência que chegam a esse nível de ensino se comparado com o ensino fundamental.

Os AEEs – Atendimentos Educacionais Especializados permitem a vivência da realidade escolar e o contato com os alunos, dessa forma pontuar algumas dificuldades encontradas para a efetivação da inclusão deste alunado. No entanto, os conflitos são muito relevantes em nossas escolas, por vezes, os professores dizem não estar preparados para atender ao aluno com deficiência, por outro se generaliza o processo ensino-aprendizagem como sendo homogêneo ao ponto de que todos aprendem no mesmo ritmo, ao mesmo tempo e da mesma forma e ainda, a carência de recursos nessa área.

Assim, Mendes (2006) indaga que a inclusão é para todos e não só para alguns? A inclusão significa estar em classe regular ou pode-se adaptar currículo? A inclusão favorece o aspecto social, cultural e educacional? As práticas são embasadas no dia-a-dia das escolas? No entanto, é necessário analisar quais as implicações nos programas de inclusão nas escolas brasileiras e os impactos dessa proposta em especial das escolas técnicas. Sobretudo, os aspectos relacionados à inclusão no ensino profissional são marcados pela ideia de estar formando futuros profissionais técnicos em determinadas áreas de atuação. Alguns professores da sala regular demonstram grande preocupação com esta questão da inclusão no ensino técnico, pois destacam a responsabilidade da escola em formar profissionais competentes para o mercado de trabalho. Outro aspecto a ressaltar é ao número bem significativo de componentes curriculares proposto pelo currículo, pois para um aluno com deficiência este ponto pode ser um entrave, pois, em alguns casos, necessita de um tempo diferenciado para a assimilação dos conteúdos.

Assim, há necessidade de uma interação entre o professor da sala regular e o professor do AEE para a definição de estratégias de aprendizagem, na busca de transpor barreiras que impedem este aprendizado dentro do esperado e desse modo, compreender que alguns alunos da educação especial aprendem em tempo e ritmos diferentes dos demais, como dito anteriormente.

Parafraseando Zabala (1998), as características singulares de cada um dos aprendizes e a forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem varia segundo as capacidades, interesses e motivações de cada indivíduo. Com este enfoque pedagógico é possível observar a atenção à diversidade dos alunos e identificar suas necessidades individuais. Cabe ao professor fazer este percurso e buscar meios ou formas de intervenção que nos permitam responder adequadamente às necessidades individuais de todos os alunos. A valorização do aluno pelo seu potencial e não por suas limitações.

Perrenoud (2002, p. 150) aponta 10 competências para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceder e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação. (PERRENOUD, 2002, p. 150).

É importante ressaltar que as competências apresentadas por Perrenoud, ilustram o envolvimento do professor frente ao conhecimento mediado para o aluno. Na escola, dado o convívio inexorável que se tem, com o diverso, com a multiplicidade. Não é o professor, no entanto, o responsável pela desordem estabelecida na Educação, embora a sua formação, também, contribua para este quadro.

Quando se propõe trabalhar com a diversidade, em especial, nas adaptações curriculares, tem-se a clareza da necessidade de um repensar teórico-metodológico, acerca da filosofia que norteia nossas escolas, nesta sociedade pós-moderna. E, quando falamos de escola, falamos do ambiente escolar concreto, da interatividade e da força de relações que ali se estabelecem.

A escola, como hoje se apresenta, possui uma aparente autonomia, que lhe concede poderes para adaptar-se ao contexto, é o que chamamos de Projeto Político Pedagógico, cujo documento, forjado, teoricamente, no âmbito da comunidade escolar, pretende delinear os caminhos pelos quais a escola deverá desfilar, contemplando neste trajeto todos os indivíduos que fazem parte do processo.

As tentativas de implantar-se um plano de gestão escolar, através de um Projeto Político Pedagógico, ainda encontram muitos obstáculos, dadas as dificuldades impostas por uma cultura educacional secular, gestada nos moldes liberais, em que a flexibilidade do sistema de ensino e sua adaptabilidade à diversidade de cada indivíduo, não fazem parte dos pressupostos filosóficos.

Afora esse documento, a escola não possui nenhum outro mecanismo que possibilite repensar o fazer pedagógico dentro do seu contexto de atuação. E, se a escola não consegue planejar a sua linha de atuação, numa postura que vá ao encontro das aspirações de sua clientela, o trabalho desempenhado torna-se, em nossa opinião, equivocado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ressalta que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2007, p. 11).

Todavia que a avaliação pedagógica norteará o Projeto Político Pedagógico de uma escola, junto de seus materiais e recursos apropriados e adaptados aos alunos se dá a adaptação curricular que os professores farão aos seus educandos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão traz um desafio com o intuito de mudar a forma de ver o mundo, de agir e de pensar. Ela deve acontecer na prática e não apenas integrar o aluno com deficiência na escola, no caso, no ensino técnico. Tem-se essa oportunidade quando convive-se com o diferente. Essa visão, não pode de maneira alguma, como assistencialista e sim como oportunidade de crescer, de serem pessoas melhores, mais solidárias e mais humanas. Todos se transformam nesta convivência. A escola tem um papel fundamental para a mudança deste olhar. As crianças consideradas "normais" que convivem com as crianças com deficiência têm uma oportunidade de se tornarem adultos melhores do que somos.

A escola torna-se um espaço onde são ensinadas as primeiras regras de convivência em sociedade, é onde se depara com pessoas diferentes e onde são determinados alguns limites que devem ser seguidos.

É preciso que haja atenção para as atitudes discriminatórias que existam na escola, das mais inofensivas às mais dramáticas. Apelidos, deboches e situações de exclusão devem ser sempre observados pelo professor e conversados seriamente com os alunos.

Orienta-se o professor no início do ano, que vai receber um aluno com deficiência. Conversar com a turma de alunos antes de da chegada do aluno com deficiência, pode ajudar nesse processo, mas não é regra. Em alguns casos pode ajudar em outros não é necessário. O que é mais acertado estar atento se ocorrer alguma atitude de discriminação e poder conversar com os alunos, esclarecendo sobre a deficiência do colega.

A formação continuada deve ser proporcionada aos profissionais envolvidos com o ensino técnico para que a inclusão educacional seja, de fato, concretizada, é necessário algumas reflexões sobre a cidadania, a solidariedade e a convivência com pessoas com deficiência.

A inclusão traz um olhar para a mudança, para a adaptação de velhos hábitos e isso faz com que se volte o olhar para si mesmo e para a escola em que está-se trabalhando.

Transformar a realidade da escola, no caso, no ensino técnico ainda, para que se possa trabalhar com a diferença, com a diversidade, e que isso não seja uma desvantagem, mas um ganho na tentativa de criar uma sociedade mais solidária, mais igualitária e com oportunidade para todos. É esta a grande proposta da inclusão. Todos frequentarem a escola, terem acesso a um ensino de qualidade, participantes de todas as atividades. Isso passou a ser um direito de todos e deve ser assegurado pelo Estado, como cumpridor de uma lei federal, em todas as instâncias, sendo elas públicas ou privadas.

Além de cumprir com as obrigações legais, a inclusão nos traz outros sentimentos, como o receio do novo, da sensação de não estar preparados para receber os alunos com deficiência, de não saber, enquanto docentes, o que é como deve ser feito esse processo. Estes sentimentos são muito comuns e os docentes não devem se culpar. A proposta de inclusão no nosso país é recente e muito ainda tem-se para caminhar.

É preciso levar em conta que o processo de inclusão é recente em escolas técnicas, porém a literatura limitasse nessa área, o que às vezes restringe o conhecimento dos docentes e os alunos com deficiência acabam evadindo das escolas.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos/Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.: il. Color.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 de outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. - 2. ed. - Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p.

CAMPOS, Marcela. **Negar matrícula a aluno deficiente passa a ser crime.** Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/negar-matricula-a-aluno-deficiente-passa-a-ser-crime-4t8cl2p8q06wza1elsqhkpq5t> no dia 29 de novembro de 2015. Texto publicado na edição impressa de 30 de novembro de 2015. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993 - **Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** - <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/leis/lexdh7.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O trabalho protegido do portador de deficiência.** Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub60.html>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

HONORA Márcia. FRIZANCO Mary Lopes Esteves. **Ciranda da Inclusão: Esclarecendo as deficiências.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G. **As Competências para Ensinar no Século XXI.** A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

**RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA**/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPCD, 2012. 334 p.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br) Acessado em: 22 de setembro de 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## CAPÍTULO 15

### A VISÃO DOS RESPONSÁVEIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Thamyres Gonçalves Gomes

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Passamos por muitos problemas na educação de uma maneira geral. Trazer igualdade para a sala de aula está se tornando uma tarefa cada vez mais difícil, por isso, resolvi escrever esse artigo para trazer algumas questões para discussão.

É preciso falar mais a respeito de educação e das dificuldades que enfrentamos dia-a-dia para oferecer uma educação de qualidade para todos. É preciso falar mais sobre educação inclusiva e do conceito de inclusão para que esse assunto seja, cada vez mais, internalizado em nosso pensamento e na maneira de viver a educação.

Portanto, esse trabalho tem o objetivo de trazer à tona assuntos que necessitam ser discutidos e pensados por todos os profissionais da educação e por todos que estão envolvidos com ela, direta ou indiretamente. Tem como objetivo, também, ampliar a visão a respeito da inclusão escolar, bem como as possibilidades e as impossibilidades dos docentes diante da escola contemporânea. Analisar a educação e a inclusão nos tempos de covid-19, também é um objetivo do presente trabalho.

Pensando na educação que vem sendo oferecida no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, algumas questões surgem: Será que todos os alunos estão recebendo uma educação de qualidade? A educação escolar chega a todos da mesma maneira? Os alunos com deficiência estão sendo incluídos nesse período de pandemia? Os alunos da escola pública estão recebendo a mesma atenção que os alunos de escola privada?

Para responder a esses questionamentos, pretendo olhar a situação através dos olhares dos responsáveis dos alunos que se encontram em fase escolar, ou seja, estudam ainda na educação básica nas turmas de berçário até as turmas de 3º ano do ensino médio. Além disso, pretendo utilizar a minha experiência como professora da educação básica, atuando como docente dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

A partir disso, compreende-se que a investigação possui cunho qualitativo, em que o instrumento utilizado foi as entrevistas. Logo, de início, é realizada uma pesquisa bibliográfica, para a fundamentação teórica e, depois, são realizadas as discussões dos dados coletados.

## **2. AS DIFERENTES VERTENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR**

No decorrer de toda a história da humanidade é possível perceber o preconceito e a discriminação com as pessoas diferentes, principalmente com as pessoas portadoras de alguma deficiência. De acordo com Moussatché (1997), os deficientes eram condenados à morte nas sociedades primitivas. Na Europa Medieval, essas pessoas eram consideradas ora como enviadas do divino e ora como obras do demônio, um pensamento bem típico da época. No final da Idade Média os deficientes deixaram de ser assassinados por conta de suas condições físicas ou psíquicas, mas se tornaram culpados pela própria deficiência.

Pessoti (1984), em seu livro, recorda que num período antes da era cristã as pessoas com deficiência eram tratadas como coisas e não como seres humanos/ pessoas. Nessa época, eles eram muito maltratados e humilhados. Somente no final do século XVIII é que surgiram pesquisas tentando entender as especificidades dessas pessoas e então algumas atitudes mais humanas surgiram.

Sendo assim, durante o século XIX e boa parte do século XX, a educação inclusiva começou a ganhar destaque e ser observada com outros olhos. Ainda era possível observar o distanciamento das pessoas com deficiência das demais pessoas, elas não eram bem-vindas à sociedade. Nas décadas de 80 e 90 é que a educação inclusiva ganha repercussão, pois os profissionais começaram a tentar entender as características dos deficientes e começaram a tentar oferecer uma mesma educação para todos.

Foi então que dois documentos foram criados e publicados com o objetivo de garantir um atendimento igualitário a todas as crianças: a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que visava integrar ao sistema educacional a educação de pessoas com deficiência, promovendo uma educação igualitária para todos.

Por todo esse histórico, hoje em dia, quando falamos em inclusão escolar, logo vem à mente os alunos com deficiência que precisam ser incluídos na sociedade e o fazem através das escolas, uma vez que esses espaços, na atualidade, são vistos como um espaço com maior probabilidade de estimular as habilidades dessas crianças.

Pensando nessas circunstâncias, esquecemos que a verdadeira inclusão escolar é feita quando tratamos todos os alunos de maneira igual a partir de suas diferenças. Não só os alunos com deficiência, como também os alunos sem deficiência que sofrem com outras situações que os distanciam de uma educação inclusiva, necessitam desse tratamento sem exclusões. Nossa igualdade se mostra justamente nas diversidades.

Ser diferente é normal, são as diferenças que nos fazem ser únicos e, por tanto, desenvolver uma identidade. A partir do momento em que aceitamos as diferenças dos

seres humanos, podemos dizer que estamos tratando da maneira correta a inclusão. É necessário que a inclusão seja vista de uma forma mais abrangente, envolvendo todas as pessoas de fato.

A inclusão escolar, como dito anteriormente, não envolve somente os alunos com deficiência, ela envolve alunos de raças ou etnias diferentes, envolve as questões sociais, econômicas, culturais, morais ou religiosas. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: sociedade, profissionais da educação, profissionais da saúde, familiares e a própria pessoa a ser incluída. Quando tratamos todos da mesma maneira, de igual para igual, aí sim podemos dizer que estamos incluindo.

É muito triste perceber que ultimamente a educação até fala/ discute mais a respeito da inclusão, mas, de certa forma, age menos. O sistema, ao invés de incluir, acaba excluindo os alunos nas classes vistas como “minorias”. E ponho minorias entre aspas porque não vejo que essas classes tenham um número menor de integrantes, esse termo, particularmente para mim, acaba trazendo a ideia de que essas pessoas representam as classes menosprezadas e, portanto, são “minorias”, ou seja, menores inclusive se vistas a partir um olhar escolar.

O sistema também exclui os alunos com deficiência que, a partir do momento que tem um laudo médico comprovando o seu transtorno ou a sua deficiência em qualquer área, pode ser tratado como o aluno que não reprova e recebe uma aprovação automática. Esse tipo de ação acaba “deixando de lado” os alunos que tem alguma necessidade educacional especial, tendo em vista que os professores, em sua maioria, acabam não dando a atenção devida a esse aluno por conta da correia do dia-a-dia, mas também porque esse aluno acaba não sendo afetado na sua vida escolar, tendo em vista que ele não ficará atrasado por não receber um atendimento especializado.

Penso que para que a inclusão social ocorra de fato, devemos parar de ver a sociedade separada em grupos. Essa preocupação de separar o grupo dos negros, dos brancos, dos índios, dos pobres, dos ricos, o grupo da religião de descendência americana ou o grupo da religião de descendência africana, é o que acaba fazendo as pessoas, de maneira geral, terem uma visão separatista.

Acredito que nós podemos afirmar com convicção que estamos vivendo em uma sociedade inclusiva ou em uma escola que trabalha a inclusão efetivamente, a partir do momento em que todos nós consigamos olhar todos os humanos como iguais a partir das suas diferenças e, com isso, observar que nós fazemos parte de um único grupo com suas diversidades. Não são as palavras que vão mudar o que está acontecendo com relação a inclusão ou qualquer outra situação na sociedade, o que vai mudar a forma

como as pessoas são tratadas é justamente a atitude que devemos tomar diante das situações variadas uns com os outros.

### **3. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Quando falamos em crianças com deficiência que são colocadas nas escolas regulares com o intuito de serem incluídas, percebemos que a inclusão está longe de ocorrer. As escolas são as primeiras a detectar os sintomas na maioria das vezes e são os educadores que orientam os responsáveis a procurar um especialista, são os educadores que incentivam os responsáveis a buscar um laudo médico que comprove, através de um documento, a deficiência daquele aluno e, na maioria das vezes, faz isso para, de certa forma, se livrar do “problema”, pois aquele aluno tendo um laudo “pode ser deixado de lado”, pois no final do ano será aprovado da mesma maneira. Essa é uma visão que muitas pessoas têm, mas esse não é o correto a ser feito. Um aluno com deficiência vai aprender sim, igual aos alunos, ditos, regulares, porém aprenderá em um ritmo diferente. Cada pessoa tem o seu tempo determinado para aprender os conteúdos e os alunos com deficiência podem levar um tempinho a mais ou a menos para desenvolver certas habilidades, uma vez que o cérebro vai funcionar de uma maneira diferente. É preciso ter paciência e agir com cautela.

Cada aluno é um caso diferente e precisa de atenção em cada detalhe do seu agir. É preciso observar a necessidade de cada aluno em particular para trabalhar as habilidades que ele realmente necessita ter acesso. Para isso, é imprescindível que os alunos com deficiência possam ter uma avaliação diferenciada e isso não envolve ter uma avaliação escrita produzida de maneira diferente ou a mesma avaliação escrita, que está sendo disponibilizada para os outros alunos, sendo lida oralmente. Uma avaliação de qualidade a ser oferecida para esses alunos, seria uma avaliação feita a partir da observação do professor mediador em que ele tira as conclusões de acordo com o desenvolvimento do aluno em questão, mesmo que o progresso tenha sido pequeno.

Qualquer progresso deve ser notificado e comemorado, pois é melhor o progresso que a estagnação. Sendo assim, a meu ver, a avaliação deveria ser feita em forma de relatório, onde o professor relata quais foram os avanços alcançados pelo aluno e quais habilidades esse aluno conseguiu desenvolver, pois cada passo que esse aluno dá é de extrema importância e merece mérito. Esse relatório deve trazer, também, quais as habilidades que foram trabalhadas, mas que não obtiveram sucesso e, se for possível, o porquê de não ter dado certo, pois seria através desse documento que seria montado o planejamento e, portanto, uma base para desenvolver atividades que trabalhem algumas habilidades específicas.

Essa sim é uma avaliação digna para ser aplicada para um aluno com deficiência, pois não é necessário fazer uma avaliação tão reduzida e simplificada como é feita normalmente, em que o aluno é obrigado a fazer uma avaliação escrita ou essa mesma avaliação escrita feita de maneira em que o aluno responda oralmente.

É preciso que os educadores e a sociedade entendam que “passar um aluno de ano”, ou seja, aprovar um aluno com deficiência automaticamente não é o suficiente para integrá-lo à sociedade. De que adianta essa pessoa ter um diploma em mãos que não vale de nada, tendo em vista que não podemos dizer que essa pessoa possui as habilidades que qualquer aluno regular vai possuir ao concluir determinada fase da educação básica? De nada adianta ter esse diploma se não conhece os conteúdos e as habilidades que são trabalhadas nesse meio. É direito desse aluno ter acesso a todas as habilidades que são desenvolvidas, mesmo que para isso leve mais tempo que o comum para concluir.

O que mais importa é que esse aluno tenha condições de viver a sua vida com qualidade, que ele consiga arranjar um emprego digno e, também, que ele consiga se comunicar com outras pessoas. Por isso é necessário que o professor/ mediador observe cada detalhe nas ações do aluno para desvendar quais habilidades são as mais adequadas a serem trabalhadas com aquele aluno em específico. É necessário aplicar uma boa quantidade de estímulos e dar o suporte necessário. É necessário que olhemos a grade comum curricular de maneira diferente e a adequar para cada aluno de forma mais específica, colocando o foco nas habilidades que são mais adequadas ao estilo de vida e a deficiência daquele aluno.

Cada caso é um caso e por isso devemos dar um passo de cada vez para ver como o indivíduo vai reagindo e a partir disso ir traçando a caminhada acadêmica. O foco não deve ser o conteudismo, pois não tem como ser aplicado o mesmo conteúdo para os alunos com e sem deficiência. Na verdade, não tem como aplicar o mesmo conteúdo nem para os alunos com deficiência de maneira geral, porque vai depender da deficiência de cada um e da maneira como cada aluno vai receber os estímulos e como vão reagir. Logo, a expressão “cada caso é um caso” se reafirma.

Por isso conclui-se que o sistema exclui ao invés de incluir, pois tendo em vista que os alunos serão aprovados automaticamente, é possível perceber que boa parte dos educadores não se importam com as habilidades que esse aluno precisa adquirir e o deixa de lado. É possível reparar nas salas de aula que os alunos com deficiência são sempre postos em uma parte da sala afastada dos demais alunos, como se eles fossem muito diferentes da maioria. E isso acaba atrapalhando, de certa forma, a inclusão. Porquê dessa maneira não é possível que eles sejam vistos de maneira igual e nem serem avaliados da mesma maneira, isso para mim não é inclusão.

Como dito anteriormente, a inclusão não envolve só alunos com deficiência, envolve também os alunos sem deficiência que passam por outras situações na vida, alunos com situações econômicas diferentes, com situações sociais diferentes, com culturas diferentes, com religiões diferentes ou até de raças/etnias diferentes. Esses grupos vistos como minorias, são os grupos que merecem uma grande atenção, pois como dito anteriormente esses alunos ocupam a maior porcentagem nas salas de aula. Esses alunos também são vistos com olhos recriminadores, e, portanto, são excluídos, principalmente quando olhamos para esse tempo de quarentena dentro da pandemia do covid-19 (no período entre 2020 e 2021).

#### **4. A INCLUSÃO DE ALUNOS QUE VIVENCIAM AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS**

Como já foi dito, a inclusão social e, por consequência, a inclusão escolar não se dão somente para os alunos com alguma deficiência. Envolve também outros alunos sem deficiência que passam por outras situações excludentes.

Atualmente ouvimos uma expressão que está ficando bastante popular que é a “minoria”, tratada também como classes minoritárias ou grupo das minorias. Para a sociedade atual, esse grupo determinado por essa nomenclatura, ao contrário do que aparenta não tem uma quantidade menor de pessoas participantes. Essa nomenclatura surge tendo em vista que esses grupos de pessoas se encontram em uma situação de dependência ou de subordinação de outros grupos.

Fazem parte das minorias os grupos de negros, indígenas, mulheres, deficientes, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e outros. A meu ver não é justo tratar esses grupos de maneira diferenciada. Ninguém é melhor que ninguém e a coletividade é sempre melhor que a individualidade. Por tanto, é necessário nos unirmos ao invés de nos separarmos. Como já foi dito aqui, eu acredito que quanto mais afirmamos as diferenças e separamos a sociedade em grupos, menos fazemos a inclusão. Cada vez menos vamos ver a sociedade integrada. É necessário agir ao invés de falar, ou seja, vale mais a pena viver a vida de maneira simplificada, tratando todas as pessoas com respeito e dignidade do que viver para julgar o outro ou menosprezá-lo.

Como a sociedade, que está com gana de revolucionar, acaba colocando uma pressão desnecessária em cima de algumas causas, isso reflete nas atitudes dos alunos nas salas de aula, que acabam por praticar ou sofrer as múltiplas violências. Essas situações acabam trazendo a discriminação e a falta de respeito às outras pessoas que os cercam, para o ambiente escolar e a partir disso a exclusão vai surgindo.

Existem vários casos de alunos que sofrem essas múltiplas violências no contexto escolar. Os alunos que fazem parte de um grupo social com situação financeira mais baixa são recriminados por não estarem tão envolvidos no meio tecnológico ou por não

saberem os assuntos do momento ou até, por não assistirem aos programas da tv fechada. Os alunos negros sofrem racismo de diversas maneiras, direta ou indiretamente. Os alunos que são filhos de mães solteiras, sofrem por não tem a presença masculina em casa e na sua educação. Os alunos que demonstram alguma característica homossexual sofrem por conta do seu jeito. Ou seja, existem alunos com situações de vida diferentes que sofrem múltiplas violências justamente por não viverem em uma sociedade justa. Logo, pode-se perceber que está bem difícil alcançar a inclusão social e, por consequência, a inclusão escolar.

Com isso, fica evidente que é necessário repensarmos a maneira de agir e de tratar as pessoas de uma maneira geral. E precisamos fazer isso o mais rápido possível. De acordo com Sartoretto (2001), a escola deve abrir espaço para a diversidade humana e os professores devem estar continuamente em busca de aprendizado sobre como se deve ensinar para proporcionar um ensino de qualidade a todos.

## **5. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DOS OLHARES DOS RESPONSÁVEIS**

Com a quarentena sendo experimentada no meio da pandemia, me peguei pensando nas diversas situações em que os responsáveis por alunos em fase escolar de todo o Brasil, sendo de escola pública ou privada, estavam passando. Com isso, resolvi enriquecer esse artigo trazendo a visão de 49 responsáveis que responderam a um formulário produzido por mim no google forms com 15 perguntas.

Para iniciar a pesquisa, deixei um texto inicial no formulário explicando o meu objetivo geral com a pesquisa, de perceber a educação inclusiva através da visão dos responsáveis por alunos que estejam na fase escolar, ou seja, que estejam estudando desde o berçário até o 3º ano do ensino médio. Logo em seguida havia a pergunta de confirmação para garantir que a pessoa que fosse responder o formulário fosse responsável por alguma criança na fase escolar. E, posteriormente, perguntei se a criança referida estudava em escola pública ou privada, justamente para separar as visões dentro dessa diáde.

Das 49 pessoas que responderam, 40% eram responsáveis por estudantes de escola pública e os outros 60% eram responsáveis por estudantes de escola privada. Segue o gráfico representativo:

Essa criança estuda em escola particular ou pública?

49 respostas

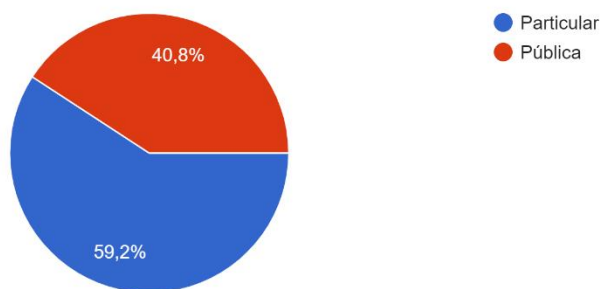


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Essa criança estuda em escola particular ou pública?” contida no formulário de pesquisa.

A primeira pergunta, pertinente a pesquisa, que foi feita foi a seguinte: “Como essa escola está fazendo o atendimento durante a quarentena?” A maioria das respostas constavam que o atendimento estava sendo feito de maneira remota através de diversas plataformas como: whatsapp, facebook, teams, google classroom, hangouts, youtube. E essas respostas foram dadas com base tanto no atendimento da escola pública quanto da particular. Sendo que nessa última foi possível perceber um certo aprofundamento, tendo em vista que pude notar, através das respostas, que o atendimento nas escolas privadas, mesmo que feitos remotamente, eram feitos diariamente e em alguns casos até com a mesma carga horária que o presencial.

A segunda pergunta foi “Seu (a) filho (a) está conseguindo acompanhar as aulas remotas?” Das 49 respostas, 34,7% que correspondem a 17 respostas, eram negativas. Segue o gráfico representante.

Seu(a) filho (a) está conseguindo acompanhar as aulas remotas?

49 respostas

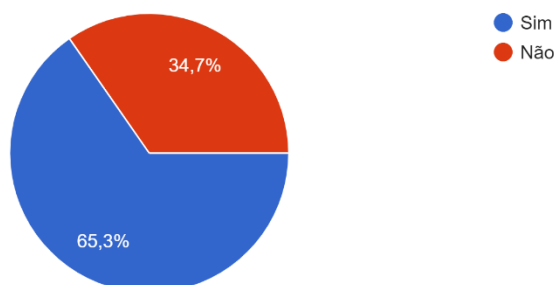


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Seu(a) filho(a) está conseguindo acompanhar as aulas remotas?” contida no formulário de pesquisa.

Esse resultado é bem preocupante para a educação como um todo, tendo em vista que são muitos alunos que não conseguiram acompanhar as atividades remotas, ou seja, são muitos alunos que estão com dificuldades para compreender os conteúdos ou com dificuldades para ter acesso as atividades e, portanto, com a vida acadêmica atrasada.

A terceira pergunta foi *“Se não está conseguindo acompanhar, porque?”* As 17 pessoas que responderam a essa pergunta deram respostas distintas, mas todas compreensíveis. Alguns alunos não conseguem acompanhar por falta de aparelhos eletrônicos, outros por falta de internet, outros porque o aluno(a) não se concentra, outros acreditam que as aulas são cansativas demais e por isso o aluno não consegue acompanhar. Além desses, tem os que os pais trabalham e acabam não tendo tempo para ensinar ou acompanhar as atividades com o filho(a). Todas essas situações são reais e tornam a situação bastante complicada, uma vez que tudo isso pode acabar virando uma bola de neve e, portanto, pode ser cada vez mais difícil correr atrás do “tempo perdido”.

A quarta pergunta foi *“Você acha que a educação está chegando para todos igualmente?”* Das 49 respostas, 45 respostas (91,8%) foram negativas, o que acaba por reafirmar que a inclusão ou a educação igualitária não existe no nosso ambiente escolar ainda. Segue o gráfico representativo:

Você acha que a educação está chegando para todos igualmente?  
49 respostas

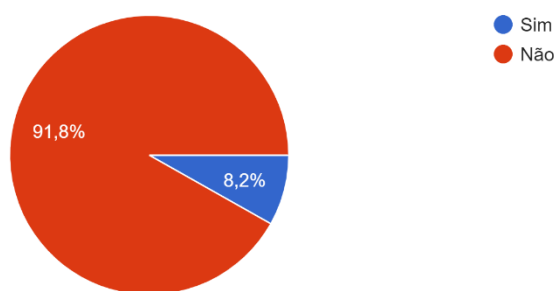


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Você acha que a educação está chegando para todos igualmente?” contida no formulário de pesquisa.

A quinta pergunta foi *“O que você acha que pode ser feito para melhorar a educação no país? O que você acha que está faltando?”* Por se tratar de uma pergunta que obteve respostas longas, não tive como trazê-las para cá, mas farei um resumo das ideias enviadas através das respostas a esse questionamento.

Uma questão que apareceu bastante nos comentários foi a questão de trazer a igualdade para os tipos de instituição, ou seja, na visão dos responsáveis, o governo deveria criar algum documento ou legislação que fizesse com que o ensino oferecido nas escolas tanto da rede privada quanto da rede pública fossem o mais próximo possível um

do outro. Tendo em vista que assim não haveria a discrepância que existe hoje do ensino aplicado em ambas as instituições.

A minha visão a respeito desse último questionamento é que já existem documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o PNE (Plano Nacional da Educação), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação- lei nº 9.394) que determinam os conteúdos a serem aplicados em cada seguimento de escolaridade e como a escola deve agir com os alunos dentre outros. Porém o que falta é valorizar mais a educação, valorizar mais a capacidade dos alunos e dos professores. A distância que existe entre o ensino privado e o público está justamente no valor dado a um e a outro, a começar pela quantidade de alunos que é atendida em cada sala de aula. O professor consegue dar mais atenção aos alunos quando tem uma quantidade menor para dar conta, isso é fato.

Um outro ponto é o valor que os próprios alunos e família dão a educação. Quando o aluno estuda numa instituição privada recebe muito mais apoio familiar e respeito do que se estudasse na escola pública, digo isso de maneira geral. Fora outras questões sociais que envolvem esse distanciamento.

Outra questão que surgiu foi a falta de dedicação e atenção por parte dos governos para oferecer uma educação de qualidade, com recursos adequados para trabalhar nas escolas, com uma boa infraestrutura, com planejamento, com capacitação para os professores e tomando todos os cuidados necessários para que todos recebam uma boa educação, inclusive os alunos que sofrem múltiplas violências ou os alunos com deficiência.

A sexta pergunta foi “*Você acha que existe alguma diferença entre a instituição particular e a pública?*” Das 49 respostas, 47 foram positivas, ou seja, essa foi mais uma pergunta, que mesmo através do olhar dos responsáveis fica evidenciado a falta de igualdade dentro da escola, a começar pelas diferenças que surgem de um tipo de instituição para a outro. Segue o gráfico representante:

Você acha que existe alguma diferença entre a instituição particular e a pública?  
49 respostas

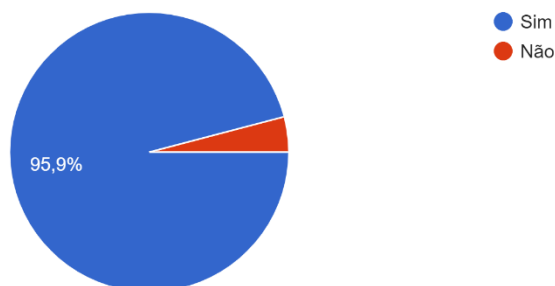


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “*Você acha que existe alguma diferença entre a instituição particular e a pública?*” contida no formulário de pesquisa.

A sétima pergunta foi *“Se você vê diferença entre os dois tipos de instituição, pode descrever o que acha sobre isso?”* Nessa questão os comentários que surgiram foram bem próximos aos da pergunta *“O que você acha que pode ser feito para melhorar a educação no país? O que você acha que está faltando?”* Ou seja, os responsáveis demonstram sempre sua insatisfação com relação as diferenças impostas no que diz respeito aos tipos de instituições. Porém, como já vimos anteriormente, é uma situação delicada demais de ser discutida, pois envolve muitas questões que não estão sob controle de uma só pessoa ou instituição.

A oitava pergunta foi *“Como você vê a educação no Brasil hoje em dia? E a maioria das respostas foi de cunho negativo, tendo em vista que a maioria das pessoas responderam que a educação é precária, ruim, sem estrutura, dentre outras coisas.*

A nona pergunta foi *“Para você, como está a educação nos tempos de covid-19, na quarentena?”* As respostas aqui, de uma maneira geral mostravam a insatisfação dos responsáveis à educação nesse momento. Alguns chegaram a dizer que a educação está caminhando a passos lentos, uma vez que as escolas e, principalmente os professores, estão tentando se adaptar as mudanças e encontrar novos caminhos para melhor organizar a educação, para que essa chegue aos alunos da melhor maneira possível. Porém, os educadores encontram muitas dificuldades pelo caminho, o que atrapalha essa conexão. Muitas das vezes essas dificuldades se dão justamente na comunicação com os alunos que não tem acesso à internet ou à aparelhos eletrônicos. Portanto, o que pude perceber ao ler os comentários foi que os responsáveis por esses alunos estão bastante preocupados com a educação de seus filhos. Todas as respostas foram negativas, todos acreditam que a educação durante a quarentena do covid-19 está precária, muito ruim ou péssima. Algumas pessoas ainda relataram a dedicação dos alunos e dos professores com o intuito de fazer dar certo, mas concluindo ser muito difícil manter o nível da educação nas condições que são impostas nesse momento de pandemia.

A décima pergunta foi *“Você acha que é possível uma criança ser alfabetizada com aulas remotas?”* Segue o gráfico que representa as respostas dadas:

Você acha que é possível uma criança ser alfabetizada com aulas remotas?

49 respostas

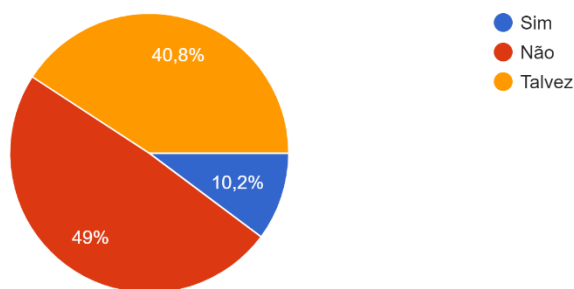


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Você acha que é possível uma criança ser alfabetizada com aulas remotas?” contida no formulário de pesquisa.

Como fica evidenciado no gráfico, 49%, ou seja, basicamente metade das pessoas que responderam a essa pergunta acreditam *não* ser possível alfabetizar uma criança durante a quarentena. Outros 40,8% das respostas diziam que *talvez* fosse possível e apenas 10,2% das pessoas acreditaram ser *sim* possível a alfabetização à distância.

Essa dúvida é comum entre os responsáveis uma vez que existem muitas variáveis nessa questão. Para que alfabetização realmente ocorra será necessário um grande envolvimento de todas as partes. Será necessária a dedicação dos professores alfabetizadores para tentar atender aos alunos da melhor maneira possível, e isso envolve desenvolver diferentes técnicas, usar diferentes métodos e até diferentes plataformas para atingir o aluno de diversas maneiras. É necessário também o envolvimento da família que precisará ter bastante paciência, disponibilidade e vontade de mediar a interação do aluno com o professor. E, por fim, cabe ao aluno se interessar pelas aulas, interagir sempre para que possa aprender através da interação com outros alunos e com o professor, além de aprender com os erros que vão surgindo para ir construindo, de maneira sólida, o conhecimento do mecanismo da alfabetização.

A décima primeira pergunta foi “*Se marcou o talvez, o que você acha que é preciso para que a criança seja alfabetizada remotamente?*” Essa questão obteve 22 respostas e em todas elas pude observar que era tratada a importância da participação da família em todo esse processo. A parceria e a dedicação dos familiares nesse momento é imprescindível, sem eles fica impossível fazer dar certo. É óbvio que outras questões são necessárias aqui também, como a dedicação dos professores e dos alunos, mas a base seria a família que fica responsável por essa interação.

A décima segunda pergunta foi “*E os alunos com deficiência, será que conseguem acompanhar as atividades propostas pelas escolas?*” Segue o gráfico representante das respostas:

E os alunos com deficiência, será que conseguem acompanhar as atividades propostas pelas escolas?  
49 respostas

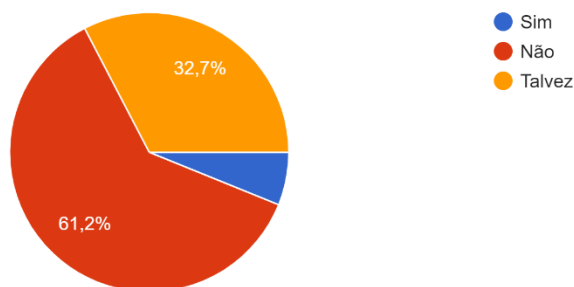


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “E os alunos com deficiência, será que conseguem acompanhar as atividades propostas pelas escolas?” contida no formulário de pesquisa.

Como o gráfico mostra, a maioria dos responsáveis, nesse caso totalizando 61,2% dos participantes da pesquisa, acreditam que não é possível que um aluno com deficiência consiga acompanhar as atividades propostas pelas escolas. De fato, é uma situação bem delicada também, tendo em vista que se os próprios professores em algumas situações não têm a formação necessária para lidar com esses alunos, fica difícil imaginar como os responsáveis conseguiriam mediar esse tipo de trabalho.

A décima terceira pergunta foi “*Se marcou o talvez, como você acha que isso pode funcionar?*” Essa pergunta teve 16 respostas e mais uma vez ficou evidente a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. Porém, pude sentir através das respostas uma dificuldade além com os alunos portadores de deficiência. O que os responsáveis comentaram foi que dependendo da deficiência e dos recursos utilizados com esses alunos, o acompanhamento das atividades poderia ser mais fácil ou ser mais difícil.

A décima quarta pergunta foi “*A tecnologia ajuda ou não a educação? Como você vê isso?*” De todas as respostas dadas, a maioria concorda que a tecnologia ajuda sim a educação, principalmente com os alunos que já nasceram imersos nesse universo tecnológico. Porém, eles acreditam que deve ser dosado o uso das tecnologias, apesar de estar sendo fundamental esse recurso durante a quarentena.

A décima quinta e última pergunta foi “*Pensando a inclusão não só dos alunos com deficiência, como também dos alunos de raças diferentes, religiões diferentes, culturas diferentes ou economias diferentes, o que é possível pensar? Essa inclusão está sendo feita?*” No gráfico que segue abaixo representando as respostas dadas, fica evidenciado que a grande maioria dos responsáveis (83,7%) acredita que a inclusão *não* está sendo

feita, mesmo quando pensamos a inclusão de alunos sem deficiência, mas que sofrem outras violências sociais. Observe:

Pensando a inclusão não só dos alunos com deficiência, como também os alunos de raças diferentes, religiões diferentes, culturas diferente... é possível pensar? Essa inclusão está sendo feita?  
49 respostas

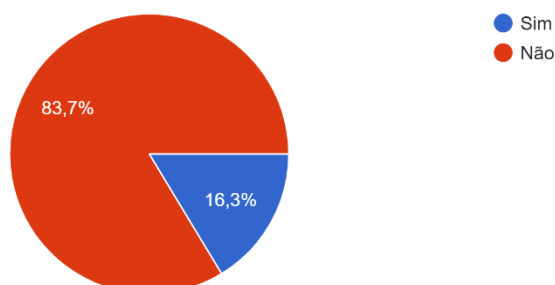


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Pensando a inclusão não só dos alunos com deficiência, como também dos alunos de raças diferentes, religiões diferentes, culturas diferentes, o que é possível pensar? Essa inclusão está sendo feita?” contida no formulário de pesquisa.

Sendo assim, pode-se concluir que a inclusão escolar ainda não ocorre como deveria, nem nas escolas particulares, nem nas escolas públicas. A sociedade, principalmente a comunidade escolar, ainda precisa ser moldada em diversas esferas para que consigamos um dia dizer com propriedade que temos uma educação inclusiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as considerações feitas e a exposição da perspectiva dos responsáveis participantes da pesquisa, fica evidenciado que estamos bem distantes de conseguir promover a inclusão escolar da maneira que se deve. Existem muitas questões que precisam ser vistas e adaptadas para que fique evidente a propriedade de se dizer que é possível incluir alunos com deficiência ou alunos que sofrem múltiplas violências em qualquer contexto escolar.

O que ficou claro, também, foi que a educação de qualidade que é oferecida em algumas escolas depende de algumas variantes. Para que seja oferecida uma educação de qualidade é necessário ter um professor dedicado que se esforce para atingir todos os alunos de maneira que eles entendam o conteúdo e adquiram as habilidades relacionadas a ele. Além disso, é preciso ter uma família participativa e que está disposta a interagir e fazer a mediação entre o professor/ escola e o aluno. E, também, é necessário que o aluno esteja disposto a participar de todo o processo e se entregar para que tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se, também, que durante a pandemia a inclusão ficou ainda mais difícil de ser alcançada. Diversas questões foram expostas ao longo desse artigo mostrando como a inclusão escolar foi dificultada durante a quarentena do covid-19.

De acordo com Mendes (2002), vale ressaltar que o foco da educação inclusiva se refere a possibilidade de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. As escolas, portanto, devem reconhecer e responder as diversas necessidades dos alunos, adequando os estilos e ritmos de aprendizagem para assegurar um ensino de qualidade a todos.

## REFERÊNCIAS

- Declaração de Salamanca** (1994). Acesso em: 23/01/2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >
- Declaração Mundial de Educação para todos** (1990). Acesso em: 23/01/2021. Disponível em <[https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf) >
- MOUSSATCHÊ, A. H. (1997). **Diversidade e processo de integração**. Em M.T.E. Montoan (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon: SENAC.
- PESSOTI, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- SARTORETTO, M.L.L. (2001). **Uma conquista de pais, professores e alunos**. Em M.T.E. Mantoan (org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon.

## **PALAVRAS FINAIS**

A partir das discussões propostas neste livro, esperamos suscitar em profissionais da Educação o engajamento de uma luta em prol de uma educação que considere os sujeitos, enquanto pessoas que precisam ter seus direitos resguardados e garantidos. É na escola que se inicia a luta pelos direitos humanos, através de práticas que levem à humanização dos indivíduos.

Como diz o grande Paulo Freire: “ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”. Lutamos todos os dias, por escolas dignas, por implementação e consolidação de políticas públicas na Educação que realmente enxerguem as realidades. Lutamos para que todos sejam vistos como iguais, para que tenham acesso aos mesmos bens e direitos. Lutamos para que nós educadores e educadoras sejamos reconhecidos em nosso fazer e que tenhamos condições e salários dignos. Os direitos humanos são para todos e todas.

Que nesta obra, tenhamos lhe engajado na luta por uma Educação para os direitos humanos!

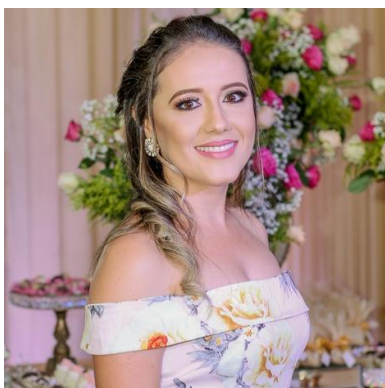
*Jorge Adrihan N. Moraes  
Patricia Vesz  
(Organizadores)*

## GALERIA DOS AUTORES



### **Altanir Gonçalves de Almeida**

Doutorando em Ciências da Educação, pela Universidad Interamericana, Assunção-PY. Mestre em Educação pela Universidad Interamericana-PY. Licenciando em História, FAVENI. Licenciado em Pedagogia, FAC. Licenciado em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Teologia Paulo VI. Especialização em Tutoria Ead e Metodologia do Ensino Superior, em andamento, FAVENI. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica, FBB. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Hélio Rocha. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, UNIASSELVI. E-mail: altanirfam@hotmail.com



### **Annelise Bezerra da Silva Pinheiro**

Mestra em Ciência da Educação, pela Universidade Interamericana (Assunção/Paraguai). Graduada em Pedagogia, pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell – FAVED, Minas Gerais – MG, Brasil. Pós-graduada em Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais, pela Faculdade do Noroeste de Minas. Pós-graduada em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas, pela Faculdade do Noroeste de Minas. Graduada em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Iracema – CE, Brasil.



### **Claudineide Ana Lima**

Doutoranda e Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia delParaguay (Assunção), Especialista em Psicopedagogia (FACINTER – Curitiba – PR).Especialista em Direito Penal e Processo Penal (FACESF). Graduada em Pedagogia (FACHUSC). Graduada em Letras (CESVASF) Bacharel em Direito (FACESF),Advogada, Analista Educacional e Coordenadora Pedagógica da rede Estadual de Educação de Pernambuco. Contato: Claulima10@hotmail.com.



### **Bruna Vidal Teixeira Carvalho**

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana PY; Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual (Network). Graduada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas (UNIBAN); Licenciada em Língua Espanhola (ISEAP); Licenciada em Pedagogia (FALC); Pós-graduanda em Fonoaudiologia Educacional (IBRA). Com experiência de intercâmbio de língua espanhola na Argentina e de língua

inglesa na Europa. Já atuou em Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, já lecionou Língua Espanhola e Língua Inglesa na Rede Privada. Atualmente mora na República da Irlanda e atua em Escola Montessoriana. E-mail: brunavidalto@gmail.com.



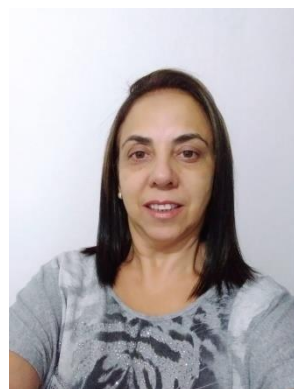
### **Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes**

Doutorando em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia - PY, onde também cursou o mestrado em Ciências da Educação. Mestrando em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, pela PUC - Rio. Especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global. Especialista em Docência do Ensino Superior, pelo Centro de Ensino Superior de Maringá, onde também cursou o Bacharel em Teologia. Graduado em Pedagogia, pela Universidade Estácio de Sá. Graduado em Letras (Português/Espanhol), pelas Faculdades Integradas Campo-grandenses, onde também cursou a Especialização em Língua Portuguesa. Fundador e Gestor Pedagógico do IDEHP - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, ministrando também palestras em todo o Brasil em prol da Formação Continuada de Profissionais da Educação. Diretor e professor do Instituto de Formação Cristã. Professor Tutor das Faculdades Integradas Campo-grandenses. Professor de Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica. Escritor com livro publicado, organizador de obras acadêmicas, com capítulos de livros e artigos publicados em revistas científicas. E-mail: jorgeadrihan@hotmail.com.



### **Kesia de Mello Soares Felix**

Graduada em Jornalismo. Graduada em Direito, Pós-Graduada em Direito Previdenciário. Já participou do convênio entre Defensoria Pública do Estado de São Paulo e OAB na defesa dos direitos dos desamparados. Interessa-se por Direitos Humanos, Direito Previdenciário. Direito Civil.



### **Leila Cordova Maldaner**

Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia del Paraguay (Assunção), Especialização em Educação Especial-Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE (Universidade Federal do Ceará). Especialização em Educação Ambiental e Gestão de Recursos Naturais(FACISA). Curso de Graduação em História( UNOPAR). Curso de Pedagogia-Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Docente há 15 anos.



**Luciene Suzarte Santos**

Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Caieiras. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho. Licenciatura em Artes Visuais, pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Licenciatura em História, pela Faculdade Paulista São José. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional, pela Universidade Nove de Julho. Especialização em Supervisão Escolar, pela FACON – Faculdade de Conchas.



**Patricia Vesz**

Doutoranda e Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia/PY; Especialista em Educação Especial (UFSM), AEE – Atendimento Educacional Especializado (UFC) e Gestão Escolar (Barão de Mauá) e Aperfeiçoamento em TILSP – Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (ISEIB); Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (Unijuí); Tutora do Curso de Graduação Letras Libras da Uniasselvi; Coordenadora da Região Sul do Brasil do IDEHP - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional; Professora da Educação Básica: Língua Portuguesa – Anos Finais e AEE para alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio da Rede de Ensino de Boa Vista do Incra - RS.



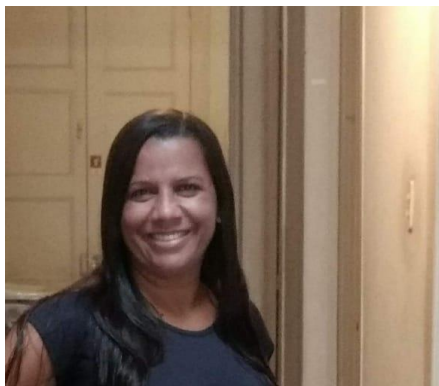
**Maria José Silva Almeida Trindade**

Graduação em Pedagogia pela Unopar (Universidade Norte do Paraná). Especialist Pós-graduação em Psicopedagogia UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Pós-graduação em Gestão Escolar FALC (Faculdade aldeia de Carapicuíba). Pós-graduação em Educação especial Inclusiva FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduação em Arte, Educação e Terapia, pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduação em Alfabetização e Letramento FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduação. Pós-Graduação em Psicomotricidade FACON (Faculdade de Conchas). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Professora de Educação Básica no Município de Caieiras e Município de Franco da Rocha- SP.



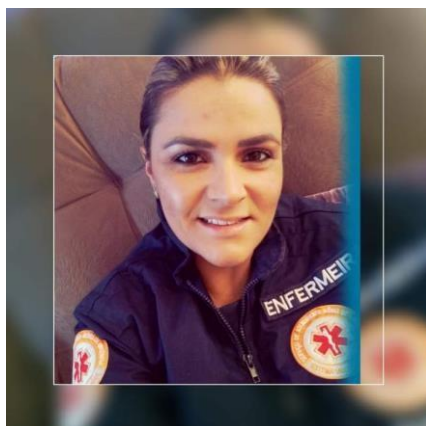
**Maria Solange Nunes de Castro**

Graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Fundação Educacional Unificada Campograndense, Especialista em Língua portuguesa pela Faculdade Educacional Unificada Campograndense, Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada Jacarepaguá, Conversacion Oral y Escrita (CCAA), Curso de Capacitação para professores corretores do ENEM (Fundação Getúlio Vargas,) Professora do Município de Nova Iguaçu RJ, Professora do Governo do Estado do RJ.



### **Michele Mendes Brito de Souza**

Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação - Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Rede Privada do Rio de Janeiro. Graduada em Letras Português/Literaturas (FEUC - Fundação Educacional Unificada Campograndense). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Linguística (FEUC - Fundação Educacional Unificada Campograndense). Mestranda em As Novas Tecnologias na Educação (Unicarioca).



### **Rocheli Alves Wesz**

Formada em Santa Maria RS - Unifra no ano de 2008. Especialista em Urgência, Emergência e Trauma, Especialista em Docência no Ensino Superior, Especialista em Estratégia da Saúde Família. Coordenadora e Responsável Técnica Samu - Uruguaiana, Docente da Escola Senac - Uruguaiana para os Cursos Técnicos em Enfermagem e áreas afins (desde 2010 até o momento). Experiência no pronto atendimento e pacientes críticos. Atuante como Enfermeira Assistencial e administrativa. Cursos de aperfeiçoamentos realizados: ACLS - Advanced Cardiovascular Life Support 2018. Curso avançado em Cardiologia. PALS - Curso Avançado em Pediatria 2018-

AHA. BIS - Suporte Básico de Vida 2018 e APH - Atendimento Pré Hospitalar.



### **Swmayha Roberta Lira Rozario**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade de Columbia - PY. Pós graduada em treinamento desportivos na UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura em Educação Física na Faculdade Metropolitana de Marabá; Técnica nível II de Voleibol indoor pela Confederação Brasileira de Voleibol. Arbitra pela Federação Paraense de Voleibol. Email: [swmayha@gmail.com](mailto:swmayha@gmail.com)



### **Thamyres Gonçalves Gomes**

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2019), Especialista em Língua Portuguesa pela Fundação Educacional Unificada Campograndense - FEUC (2018) e Licenciada em Letras com habilitação em Espanhol também pela FEUC (2015). Docente há 9 anos, leciona atualmente como professora de ensino fundamental - anos iniciais, na prefeitura municipal do Rio de Janeiro. Tendo lecionado, anteriormente, como professora de educação infantil no município de Itaguaí. Escritora com artigos científicos e capítulos de livro publicados a respeito de aquisição da linguagem oral materna (Língua Portuguesa)

relacionada a pragmática e a semântica formal e, também, a respeito de alfabetização e ensino de leitura.