

**Jorge Adrihan N. Moraes**  
**Patricia Vesz**  
**Pedro Carlos Pereira**  
**ORGANIZADORES**



# **INCLUSÃO OU EXCLUSÃO**

**OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS, DIGITAIS E SOCIAIS**



# **INCLUSÃO OU EXCLUSÃO: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS, DIGITAIS E SOCIAIS.**

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).

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

Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)

Dany Thomaz Gonçalves (SME/Rj)

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (FEUC)

Maria Madalena de Pontes Melo (CECIERJ)

Mario Sergio Mangabeira Junior (SME/Rj)

Monique Siqueira de Andrade (FEUC)

Patricia Vesz (UNIASSELVI)

Pedro Carlos Pereira (UFRRJ)

Soraya Aline de Castro Assis (SME/Rj)

Thamyres Gonçalves Gomes (SME/Rj)

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Inclusão ou exclusão [livro eletrônico] : os impactos na educação do século XXI e suas contribuições educacionais, digitais e sociais / organização Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes , Patricia Vesz , Pedro Carlos Pereira. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, 2021. PDF

Vários colaboradores.  
ISBN 978-65-993426-2-2

1. Educação 2. Educação a distância 3. Inclusão digital 4. Inovação tecnológica 5. Tecnologia I. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. II. Vesz, Patricia. III. Pereira, Pedro Carlos.

21-66979

CDD-371.33

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Tecnologias de informação e comunicação : Métodos de ensino 371.33

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



### 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 do Nascimento de Moraes

Patricia Vesz

Pedro Carlos Pereira

(Organizadores)

# INCLUSÃO OU EXCLUSÃO: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS, DIGITAIS E SOCIAIS.

## Autores:

Andreia Brum Vieira

Camila Henrique Ferreira Santiago

Carlos Estephanio

Claudia Bachetti Cestari

Dione Pinho Ferreira

Eliane Beck Maidano Alves

Geise Ribeiro da Silva

Jones Bispo dos Reis

Jorge Adrihan do N. de Moraes

Luciana da Silva de Araújo Pereira

Madsson Marçal Miguel

Mariana Cerva

Milena Ferreira Santos Lima

Patrícia G. Branches da Silva

Patricia Vesz

Patrine Vargas

Pedro Carlos Pereira

Rosilene Lima da Silva

Tatiana Simões Pavesi

Thamyres Gonçalves Gomes

Victor França Mendroni Sbrana

Yanka Slompo de Souza



## SUMÁRIO

<b>SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO.....</b>	<b>7</b>
<b>Um olhar inclusivo para a importância do Mercosul no aprimoramento docente brasileiro em grau stricto sensu, com foco na melhoria da educação básica.....</b>	<b>9</b>
<i>Carlos Estephano</i>	
<b>Formação de professores para a educação de pessoas com deficiência: perspectiva para uma educação inclusiva.....</b>	<b>23</b>
<i>Camila Henrique Ferreira Santiago</i>	
<b>Análise da produção científica sobre a evasão de alunos com deficiência no ensino superior, entre 2009 e 2019.....</b>	<b>35</b>
<i>Patrine Vargas</i>	
<b>Competência em informação e educação: campo de interlocução entre bibliotecários e educadores.....</b>	<b>53</b>
<i>Geise Ribeiro da Silva</i>	
<b>O retrato da vida carcerária da mulher na cidade de São Paulo: Estudo sobre a penitenciária da capital (Carandiru) e penitenciária feminina de Sant'ana (Carandiru).....</b>	<b>69</b>
<i>Yanka Slompo de Souza</i>	
<b>A tecnologia assistiva e a educação inclusiva.....</b>	<b>85</b>
<i>Milena Ferreira Santos Lima e Rosilene Lima da Silva</i>	
<b>Inclusão e educação: interstício entre o desejo utópico e a realidade concreta.....</b>	<b>97</b>
<i>Tatiana Simões Pavesi</i>	
<b>A inclusão escolar na atualidade e a perspectiva dos responsáveis.....</b>	<b>115</b>
<i>Thamyres Gonçalves Gomes</i>	
<b>A contribuição da educação progressista no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista.....</b>	<b>132</b>
<i>Victor França Mendroni Sbrana</i>	
<b>A leitura na era digital: práticas de multiletramentos na perspectiva inclusiva.....</b>	<b>154</b>
<i>Jorge Adrihan do N. de Moraes, Patricia Vesz e Pedro Carlos Pereira</i>	

<b>As mídias contemporâneas como contribuição no processo ensino-aprendizagem: uma proposta para a educação não formal.....</b>	<b>167</b>
<i>Luciana da Silva de Araújo Pereira e Jones Bispo dos Reis</i>	
<b>A inclusão do surdo no mercado de trabalho.....</b>	<b>180</b>
<i>Eliane Beck Maidano Alves e Mariana Cerva</i>	
<b>A escola e o menor trabalhador.....</b>	<b>197</b>
<i>Dione Pinho Ferreira e Patrícia G. Branches da Silva</i>	
<b>Surdos no ensino superior: o paradigma da inclusão.....</b>	<b>210</b>
<i>Madsson Marçal Miguel, Andreia Brum Vieira e Claudia Bachetti Cestari</i>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES.....</b>	<b>223</b>



## ***SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO***

O Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP) é uma instituição reconhecida na rede acadêmica pelo desenvolvimento de pesquisa e reflexões interdisciplinares em educação.

O IDEHP desenvolve várias ações presenciais e virtuais. No entanto, nos dias 17 e 18 de novembro de 2020, de forma 100% virtual, organizou o I Congresso Nacional de Tecnologia e Comunicação na Educação Inclusiva (CONTECEI) que abordou o tema: *Inclusão ou Exclusão: os impactos na educação do século XXI e suas contribuições educacionais, digitais e sociais*. O congresso promoveu um ambiente de reflexões e debates científicos onde pesquisadores, professores, profissionais que atuam na área ou em áreas afins, discutiram o tema considerando não somente a inclusão educacional, mas também a inclusão social, profissional e tecnológica em diferentes contextos, assim como o caráter interdisciplinar deste campo de pesquisa.

Os participantes do evento expandiram e concretizaram a inter-relação existente entre as pesquisas científicas realizadas nas universidades, institutos de pesquisas e os profissionais que atuam nesta área, discutindo sobre a inclusão ou exclusão de alunos e quais são os possíveis impactos que geram na educação brasileira no século XXI e que contribuições educacionais, digitais e sociais podem gerar, dando a dimensão nacional da realidade que nos encontramos.

### ***Sobre o Livro***

Estamos vivendo dias de um mundo que vem sofrendo grandes transformações, notadamente nas relações humanas, onde o mais primário instinto humano, o da sobrevivência, tem perdido muito valor.

No nosso meio educacional, esta situação não é tão diferente, pois a educação de uma pessoa, pobre ou rica, criança ou adulto, é, em muitas das vezes, precária, tendo em vista um número cada vez maior de indivíduos que desprezam os princípios que regem a vida e que por isto, supostamente, não tem nada a perder e acabam comprometendo o desenrolar da vida de pessoas inocentes por meio de atos vis e desumanos. Estes aspectos são transpostos por muitos profissionais da educação onde os conceitos básicos são sólidos. É fácil constatar

esta valorização pelas ações humanitárias e sociais que são realizadas em nossas escolas em detrimento do automatismo tecnológico.

Por estas ações, e outras tão relevantes, que propomos em nosso livro possíveis discussões sobre a melhor formação e qualificação dos professores e profissionais da educação que atuam na educação inclusiva.

Os artigos que compõe este livro é uma coletânea das comunicações apresentadas no I Congresso Nacional de Tecnologia e Comunicação na Educação Inclusiva (CONTECEI), que trouxe reflexões sobre práticas educacionais e como elas se entrelaçam no âmbito pedagógico e profissional.

Acreditamos que a formação continuada do professor, e dos profissionais da educação inclusiva, mereçam a devida atenção e respeito pelo trabalho de qualidade que desempenham em suas funções.

Esta publicação é promovida pelo Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP), e tem apoio do Instituto Ideia, Instituto Santa Ana, Única Faculdades, Faculdades Prominas, Turma da Vesz e a Editora IDEHP que será a responsável pela publicação do livro em formato *e-book*.

*Pedro Carlos, Jorge Adrihan e Patricia.*

# UM OLHAR INCLUSIVO PARA A IMPORTÂNCIA DO MERCOSUL NO APRIMORAMENTO DOCENTE BRASILEIRO EM GRAU STRICTO SENSU, COM FOCO NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Carlos Estephanio

## INTRODUÇÃO

Procuramos averiguar a importância da formação docente continuada para profissionais da educação básica, para além da graduação, num momento em que o país ainda permanece muito aquém, por parte dos estudantes, dos melhores índices educacionais em certames de avaliações de competências e aprendizados, como apresentaremos.

Se uma das funções da educação básica é a de levar crianças e jovens a uma condição de entender e transcender ao que é explícito, há de compreendermos que mudanças precisam ser inseridas e aplicadas, respeitando-se as peculiaridades regionais, dada a dimensão do país, mas valorizando-as em seu contexto funcional docente e discente.

Dessa forma, a pesquisa buscou explorar os resultados da participação do Brasil no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual o Brasil participa desde 2000.

Consideramos também os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a necessidade de melhoria dos profissionais da educação formal básica, como possível caminho para o avanço no citado nível o que sinaliza, necessariamente, para uma permanente atualização docente, na busca de novos saberes, novos olhares e novas práticas, em especial através de cursos de mestrados e doutorados oferecidos no âmbito de outros países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Há de se entender que tais cursos se apresentam como uma alternativa qualitativa, amparados pela filosofia integradora que deve nortear um bloco econômico, e como opção às poucas oportunidades em universidades brasileiras.

A fundamentação teórica se deu em relação às legislações vigentes atinentes ao tema e em relação aos últimos resultados dos certames acima descritos, com especial importância para a educação continuada docente e da necessidade premente de se aceitar os

profissionais que cursam os graus de mestrados e doutorados em outras nações como uma busca para um novo aprendizado necessário, já que por si só o Brasil não é capaz de atender essa demanda.

Nosso objetivo é examinar como os cursos de mestrados e doutorados realizados no âmbito do Mercosul, podem colaborar para a melhoria dos profissionais da educação básica brasileira. Assim como, interpretar comparativamente os baixos resultados de estudantes no PISA e no IDEB, demonstrar a relevância de cursos *stricto sensu* à luz da legislação brasileira e do Mercosul e avaliar a importância da atualização e aprimoramento de docentes atuantes na educação básica.

O método utilizado na pesquisa se baseou em legislações vigentes em território brasileiro, no âmbito do Mercosul e no desempenho dos estudantes brasileiros no PISA e no IDEB, acrescido de alguns autores que defendem a importância do contínuo aperfeiçoamento docente para a melhoria da educação, configurando-se, assim, como uma pesquisa qualitativa e documental.

Como o presente artigo trabalha, no âmbito geográfico, com um recorte restrito ao Mercosul, e no âmbito profissional na importância da formação e aperfeiçoamento de docentes da educação básica brasileira, há de se considerar um fato histórico e político basilar, qual seja o que resultou na criação do Mercosul.

Isto posto, retrocedendo na linha do tempo histórico, um dos fatores que contribuíram significativamente para a formação do Mercosul em 1991, segundo CANDIA (Candia, João Paulo, 2009), professor do Departamento de Ciências Políticas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, foi o fim da Guerra Fria com a União Soviética. É o que o mesmo nos traz ao bojo do conhecimento:

O início dos anos 90 foi um período de grande efervescência e otimismo com a nova ordem mundial que se anunciava. O pensamento era de que a integração dos mercados traria maior crescimento econômico e desenvolvimento social, e a formação de blocos era a melhor resposta dos países e regiões.

Em uma ótica então prospectiva, com propostas relativamente integradoras entre os estados membros, o Mercosul vem, entretanto, caminhando, em especial o Brasil e na área da pós-graduação *stricto sensu* em educação, de forma fleumática, em decorrência de uma burocracia incompatível com a dinâmica moderna, o que vai comprometer, por consequência,

a produção acadêmica e científica no país; a melhoria do aprimoramento docente e dos índices educacionais pelo que demonstram os resultados do PISA e do IDEB.

## A PESQUISA

É constatado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apenas 42,8% das metas do IDEB foram alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações, sempre efetuadas nos anos ímpares e compreendidas entre 2007 até 2019, aplicáveis aos estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Ao nos reportarmos ao PISA, evento internacional viabilizado pela OCDE, que avalia nossos estudantes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 15 anos e 3 meses até 16 anos e 2 meses, teremos também uma interpretação bem negativa e realista da necessidade de melhoria de nossa educação básica, visto que no último PISA, aplicado em 2018 e com periodicidade a cada 3 anos, no âmbito da América do Sul o Brasil obteve a última colocação em Matemática e em Ciências, e a segunda pior colocação em Leitura.

Vale destacar, de forma complementar, a inexpressiva posição do Brasil no ranking de impacto mundial em publicações de pesquisas de educação quando, por exemplo, no ano de 2016 o Brasil ficou posicionado em 53º lugar entre 54 nações, retratando o fato de que aproximadamente 4 de cada 5 artigos de educação do Brasil não receberam citação, considerando o contexto de seis principais revistas internacionais avaliadas.

Jogando luz sobre o acima narrado e a uma pesquisa desenvolvida pela empresa Clarivate Analytics, a mesma nos informa que o Brasil, no período de 2011 a 2016, publicou mais de 250 mil artigos na base de dados Web of Science em todas as áreas do conhecimento, incluindo, assim, a da educação, sendo o seu fator de impacto <sup>1</sup> de forma paradoxal à quantidade, de apenas 0,19%.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://propesq.ufsc.br/educacao-tamanho-nao-e-documento-nossas-universidades-produzem-milhares-de-pesquisas-mas-impacto-global-e-pequeno/>

<sup>2</sup> Fator de Impacto é um método usado para qualificar as revistas científicas com base nas citações que ela recebe. O cálculo é feito somando-se as citações dos artigos recebidas no ano do cálculo do fator de impacto e dividindo esse número pela quantidade de artigos publicados nos dois anos antecedentes a esse cálculo.

Mas a questão que aí reside não é apenas o aspecto quantitativo, mas, qual o percentual de aplicabilidade do teor desses artigos em favor da ciência, da melhoria da educação e da sociedade já que os estudos apontam um ínfimo resultado alusivo à produção e publicação científica do Brasil?

Ainda a esse respeito, apresenta-se como oportuno trazer ao conhecimento o texto proferido pelo Professor Dr. Leandro Lobo quando afirmou, em 2018, como secretário regional da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência - Rio de Janeiro (SBPC-RJ): *“É preciso aproximar a população e as empresas privadas das universidades públicas e dos outros centros de pesquisa. Esse diálogo é essencial para a valorização da ciência brasileira.”*

Ousando opinar acerca dessa oportuna colocação, o conteúdo da afirmação *“...é preciso aproximar a população[...][...]das universidades públicas...”* não só é fundamental, como a recíproca é legítima, qual seja a de aproximar a universidade da população, o que colaboraria para fortalecer a efetividade da prática da extensão universitária, em geral o componente menor da trilogia basilar da universidade brasileira - ensino, pesquisa e extensão - que deveria legitimamente compor a indissociabilidade entre os referidos entes, segundo o artigo 207 de nossa Carta Magna.

E, se assim fosse, poderíamos ter pesquisas contextualizadas com cunho social e educacional, por exemplo, bem mais relevantes, eis que seriam direcionadas para as necessidades mais prementes do país e das comunidades, incluindo a melhoria da educação através de projetos extramuros às universidades.

Como o Brasil ainda forma poucos mestres e doutores, como demonstraremos a seguir, e cria, por vezes, acintosas situações para o reconhecimento de títulos estrangeiros, decisões efetivas e inclusivas precisam ser tomadas muitas vezes pelo judiciário, como a que abaixo transcrevemos, após pronunciamento da Corte Superior de Justiça Brasileira no que se refere à validade automática dos diplomas de doutorados para a docência, o que por corolário, há de entendermos que se aplique também aos mestrados, para o mesmo fim:

Tratando-se de revalidação como registro apenas para fins de docência, é de se prestigiar o Acordo Internacional, haja vista o depósito de sua ratificação expressa pelos países participantes.

Quanto a essa matéria, registro do diploma exclusivamente para fins de docência, resta aplicável o Tratado de Assunção (Decisão no Resp nº 1.126.731 – PR (2009/0042475-3),

Oportuno esclarecer que onde se lê “revalidação” entenda-se como reconhecimento, eis que essa é a denominação correta estabelecida em nossa LDB, em seu artigo 48 - § 3º. Contudo, o problema do Brasil não reside apenas em leis ou em outros elementos jurídicos, mas sim no respeito que as mesmas devem merecer no foco presente no cenário acadêmico, eis que o Brasil não carece desses instrumentos legais.

Especialmente em relação aos processos de reconhecimento de diplomas, a ausência de neutralidade e de respeito dos avaliadores é o que sobressai, com uma vaidade exacerbada, o que queremos crer pelo uso indevido da denominada autonomia universitária, que não concede, entretanto, legitimidade e direitos às transgressões aos preceitos legais existentes.

Ignoram, especialmente, o que preceituam a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior de 16 de junho de 2016 e a Portaria MEC nº 22 de 13 de dezembro de 2016, que podemos ilustrar como alguns avanços que ocorreram em relação ao reconhecimento de mestres e doutores brasileiros em instituições estrangeiras.

À época da assinatura da Portaria Ministerial, o então Ministro de Estado da Educação da República Federativa do Brasil, Dr. Mendonça Filho afirmou em discurso que:

O passo que consagramos a partir de hoje é muito importante e vai na direção da facilidade para pesquisadores, professores e acadêmicos que estudam no exterior. A burocracia não pode atrapalhar a vida das pessoas; devemos ter uma burocracia que proteja o Estado, que resguarde os direitos do cidadão, mas que não crie situações em que as pessoas levem dez anos para ter o reconhecimento de um diploma. Isso é coisa do século passado ou retrasado e é inaceitável.

E na mesma data em que foi assinada pelo então Ministro de Estado de Educação a Portaria Ministerial nº 22, a Coordenadora de Avaliação Internacional da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação e da equipe responsável pelo desenvolvimento da Plataforma Carolina Bori, Dra. Elizabeth Balbachevsky, assim se pronunciou em relação à burocracia reinante para reconhecimento de diplomas estrangeiros: *“O que acontece hoje, no Brasil, é uma situação completamente arcaica e anômala e não ajuda nada no avanço do conhecimento”*.

Também nesse mesmo evento, foi implantado um Portal Web cujo objetivo era, e apenas ficou na intenção, de facilitar os processos de reconhecimento de diplomas de mestrados e doutorados - o PORTAL CAROLINA BORI -, nome que carrega em si a utilidade e relevância que deveria ter, por ter sido a Dra. Carolina Bori respeitável pesquisadora brasileira.

Ressalte-se que por ser um Portal de adesão voluntária por parte das universidades públicas e privadas com competência para efetuar reconhecimento de diplomas, apenas 31%<sup>3</sup> das 413 universidades que oferecem mestrados e doutorados no Brasil aderiram ao mesmo.

Resta clara é a inoportuna prevalência de um processo que poderíamos chamar de exclusão ou xenofobia acadêmica por parte dos profissionais responsáveis pelas avaliações de processos de reconhecimento.

Ademais, um processo de reconhecimento de diploma de mestrado ou doutorado, seja do Mercosul ou de qualquer outra nação, deve se restringir à análise que comprove a legalidade do título em seu país de origem, o que o Apostilamento pelo Tratado de Haia na origem em parte favorece, além de documentos pessoais e acadêmicos complementares.

Jamais os membros de uma banca ou comitê de avaliação de um requerimento de reconhecimento em uma universidade pública ou privada brasileira, poderão avaliar a dissertação ou tese já aprovada em outro país, sob risco de afronta à soberania do país de origem do título e à qualificação dos membros da banca examinadora que concedeu aprovação.

## **UMA BREVE DISCUSSÃO**

Não há que entendermos que basta a formação de novos mestres e doutores em educação para a superação dos tais índices inexpressivos já citados no PISA e no IDEB, mas há que se compreender que diante desse pretendido e necessário aprimoramento docente, novos cenários poderão e deverão ser descortinados, com muitos desses profissionais contribuindo com os conhecimentos desenvolvidos nas discussões acadêmicas, ainda mesmo durante a realização de seus cursos *stricto sensu* em outros países, através de atores sociais

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://carolinabori.mec.gov.br>

detentores de culturas diversas e advindos de diferentes origens, o que nos leva a compreender a essência da afirmação de Albert Einstein de que "*A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.*"

Interessante destacar que entre as seis medidas previstas pelo MEC com base nos resultados do PISA 2018, para melhoria no próximo evento, não há nenhuma ação ou política social que se referencie à melhoria da formação docente, constatada, por vezes, a sua fragilidade formativa e involuntária.

Um maior avanço, com qualidade e mérito, na formação de novos mestres e doutores em educação pelo Brasil, ou fora dele, colaboraria, por certo, para a melhoria da educação básica. Mas se tal não é praticado em nosso território, os demais países do Mercosul tendem a preencher, e preenchem, com competência esse espaço.

Nesse eixo, não podemos deixar de destacar que se a contínua formação docente exerce papel fundamental na qualidade da educação básica, em contraposição muitas vezes não resulta de forma mais satisfatória pela pouca valorização dos professores no cenário profissional do país. É o que nos traz o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019.

A média salarial dos professores da educação básica é mais baixa (69,8%) que a do conjunto dos trabalhadores brasileiros com ensino superior. Enquanto docentes tem rendimento médio de R\$ 3.823,00, o segundo grupo tem R\$ 5.477,05. Na comparação com o salário médio de profissionais das áreas de Exatas e Saúde, a defasagem chega a 50%.

Ainda no contexto do aperfeiçoamento docente, pertinente é considerarmos o que segue abaixo, extraído da Resolução CNE / CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

CAPÍTULO VI: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:  
Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

Outro fator a considerar com especial relevância, é o horizonte do interesse em exercer a carreira docente e que deixa transparecer uma conjuntura relativamente nebulosa em relação ao exercício da profissão de professor, o que pode ser interpretado pelo fato de que

apenas 3% dos estudantes brasileiros desejam ser professores em diferentes níveis, índice que cai para 2,4% quando se trata do interesse em atuar na educação básica<sup>4</sup>

De forma antagônica ao exposto e como exemplo da boa e permanente necessidade de formação e aprimoramento docente para a educação básica, substancial também se torna a análise das palavras proferidas pelo Andragogo e Mestre em Educação Caio Beck:

Em um espaço de 30 anos, a Finlândia transformou um sistema educacional mediocre, elitista e ineficaz, que amargava resultados escolares comparáveis a países como o Peru e a Malásia, em uma incubadora de talentos que alçou o país para o topo dos rankings mundiais de desempenho estudantil, e alavancou o nascimento de uma economia sofisticada e altamente industrializada onde antes jazia uma sociedade substancialmente agrária.

Apenas os melhores estudantes (média de 10%) conseguem chegar à carreira de formação do professorado, pois o acesso é feito por uma seleção criteriosa, definida pelas qualificações do bacharelado e por um exame de ingresso aos estudos.

Todos os programas de formação de professores, que anteriormente eram realizados fora do âmbito do ensino acadêmico superior, foram levados para dentro das universidades, todas elas gratuitas. Mais: obter um mestrado tornou-se a qualificação básica e obrigatória de um professor para poder ensinar nas escolas finlandesas – mesmo na educação pré-escolar.

No que concerne ao Brasil, segundo o INEP, no censo referente a 2017, o panorama em relação aos professores atuantes no Brasil era o seguinte:

**Tabela 1:** Docentes, por formação, em atuação no Brasil

População	Formação Profissional	Quantitativo	
		absoluto	por
		formação	Quantitativo percentual por formação
Docentes atuantes nos diferentes níveis	Graduação	43.000	1,2%
	Especialização	654.000	19,2%
	Mestrado	1.284.000	37,7%
	Doutorado	1.434.000	41,9%
	Sem graduação	10	0,0%
<b>TOTAL</b>		<b>3.415.000</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo INEP 2017

Se considerarmos o que estabelece o item II do artigo 52 da LDB de que as universidades devem ter *“um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica*

<sup>4</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/apenas-33-dos-estudantes-brasileiros-querem-ser-professores>

de mestrado ou doutorado”, extrai-se do quadro acima que, portanto, dos profissionais com formação em graus de mestrados e doutorados, ambos abaixo de 50%, muitos estarão atuando no nível superior por exigência de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Consequentemente, poucos na educação básica, o que se contrapõe frontalmente com a realidade reinante em países que exigem e valorizam, no mínimo, o grau de mestrado para atuar no correspondente ao que é aqui no Brasil denominada de educação básica.

Vale ressaltar a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024 que sem explicitar se o nível de pós-graduação nela aludido é lato sensu ou stricto sensu estabelece.

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Objetivando conceder uma percepção mais objetiva e pragmática em relação ao que vem sendo exposto, a tabela a seguir nos traz também uma visão do quão diminutos são os percentuais que o Brasil possui no que tange à titulação de mestres e doutores em geral, comparados com países membros da OCDE, da qual o Brasil, por não ser membro efetivo, participa como associado, participante ou convidado dependendo da ação.

**Tabela 2:** Percentual de mestres e doutores do Brasil e de países da OCDE

POPULAÇÃO E GRAUS	FAIXA ETÁRIA	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR GRAUS
População no Brasil com mestrado	25 AOS 64 ANOS	0,8%
População média dos 35 países da OCDE com mestrado		13%
População no Brasil com doutorado		0,2%
População média dos 35 países da OCDE com doutorado		1,1%

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da OCDE

Evidente se apresenta que esses reduzidos percentuais no Brasil poderiam ser quantitativa e qualitativamente mais densos se fossem os reconhecimentos de diplomas de

mestrados e doutorados estrangeiros efetuados de forma alinhada com os instrumentos legais que os balizam.

E não se trata apenas de robustecer os percentuais, mas de se entender que um maior quantitativo de mestres e doutores atuantes na educação básica, por certo retrataria maior produção acadêmica, melhor desempenho docente, novas metodologias e novas práticas em sala de aula e, por consequência, melhores resultados em certames de avaliação dos estudantes como no PISA e no IDEB além do conhecimento que carregarão para seus futuros.

Trazemos ao cerne deste artigo, como exemplo, o que possibilita a Declaração de Bolonha <sup>5</sup> em relação ao cenário de cursistas de mestrados e doutorados em nação diversa da sua origem.

Promover a mobilidade dos estudantes (no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlatos), professores, investigadores e pessoal administrativo (no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de pesquisa, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários);

Promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

Promover as dimensões europeias do ensino superior, em particular:

- Desenvolvimento curricular;
- Cooperação interinstitucional;
- Mobilidade de estudantes, docentes e investigadores;
- Programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

No que diz respeito ao trânsito de estudantes e docentes entre os países signatários do hoje denominado Processo de Bolonha, destaque-se as ausências das burocracias e distorções ainda vigentes no âmbito do Mercosul, cuja dimensão é infinitamente menor em número de signatários, mas carece de neutralidades políticas e comerciais, o que vai confrontar também com o que preceitua o artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos da ONU: “...A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...”

Oportuna se apresenta, não só a interpretação, mas a importância da colocação em prática do abaixo transcrito, segundo LAGO, Zita apud RODRIGUES, Lago / 2012:

---

<sup>5</sup> A Declaração de Bolonha foi assinada em [19 de junho](#) de [1999](#) por 29 países europeus e desencadeou o denominado Processo de Bolonha.

A formação de profissionais professores e educadores deve ser analisada como um ato contínuo, ininterrupto, objetivando fazer desse processo algo permanente, viabilizando o crescimento pessoal e profissional daqueles que educam e se educam em comum ação, fazendo assim o desenvolvimento qualitativo da profissão docente e da ação pedagógica...

No que tange às legislações pertinentes ao tema abordado neste escrito acadêmico as mesmas seguem no quadro abaixo:

#### Quadro 1: Legislações a respeito

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996	República Federativa do Brasil	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991.	República Federativa do Brasil	Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (Tratado do Mercosul).
Decreto Presidencial nº 5518 de 23 de agosto de 2005	República Federativa do Brasil	Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul.
Resolução CNE/CES nº 3, de 22 de junho de 2016	Conselho Nacional de Educação da República Federativa do Brasil	Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Portaria Normativa MEC nº 22, de 13 de dezembro de 2016	Ministério da Educação da República Federativa do Brasil	Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu(mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em sites oficiais da República Federativa do Brasil

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos uma educação básica muito aquém do que poderia ser considerada ao menos razoável, em cujo âmbito os resultados dos participantes tanto do PISA como do IDEB deixam a desejar.

É, portanto, premente, tanto quanto legítima, a valorização da classe docente da educação básica, já há muito apregoada politicamente, mas não viabilizada, e naquilo que se relaciona às suas formações e aprimoramentos em graus de mestrados e doutorados.

Nestas considerações finais, podemos entender que o nosso país por si só não faz seu dever de casa em relação à formação *stricto sensu* nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para a área da educação básica, alicerce da futura geração produtiva, acadêmica e científica, ainda que alguns cursos de mestrados profissionais em áreas diversas de conhecimentos tenham sido implantados com essa finalidade a partir de meados da década de 1990.

Portanto, por quais razões não serem valorizados e respeitados os vários Acordos e Tratados Internacionais que já foram assinados e incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, após as devidas ratificações, em relação aos diferentes níveis da educação e vigentes entre os países do bloco econômico em foco, incluindo os que se referem à formação e atuação em âmbito nacional de novos mestres e doutores em educação?

Uma consideração que o autor traz à luz, e que deve ser entendida como proposta, seria a maior transparência dos dados referentes aos reconhecimentos de diplomas de mestrados e doutorados estrangeiros no Brasil, de todas as origens e com configuração especial no contexto do Mercosul.

Isso de tal forma que fosse criado um Portal da Transparência de Reconhecimentos de Títulos Estrangeiros, se tornando acessível por qualquer cidadão e obrigatória e mensalmente atualizado por todas as universidades, até para que reinasse com mais propriedade e visibilidade o que estabelece a legislação em termos de tramitação simplificada nos processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros, explicitada na Portaria Ministerial MEC nº 22, de 13 de dezembro de 2016, em sua Seção III.

Ou, ainda, que todos os reconhecimentos de diplomas estrangeiros fossem objetos de publicações mensais em Diário Oficial da União, o que não ocorre em graus de mestrados e doutorados, mas é exigido nos cursos de graduação.

Afinal, como se buscar uma universidade estrangeira com títulos já reconhecidos no Brasil se não são disponibilizados esses dados explicitamente, configurando-se dessa forma uma verdadeira 'caixa preta acadêmica'?

Por todo o exposto, o autor entende que urge a melhoria e a devida valorização dos profissionais docentes para além da graduação, como elementos propulsores do fortalecimento da educação básica e da melhoria dos resultados dos certames entre estudantes comparativamente com outras nações ou de forma restrita ao Brasil, aspirando serem cabíveis novos estudos que venham robustecer e aprofundar o que ora é apresentado.

## REFERÊNCIAS

- AGENCIA BRASIL - Publicado em 15/10/2018 - 07:05 Por Mariana Tokarnia – Brasília Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/apenas-33-dos-estudantes-brasileiros-querem-ser-professores>> Acesso em 20 de setembro de 2020.
- BECK, C. (2015). A história da Andragogia *in* Andragogia Brasil. Publicado em 2015: <<https://andragogiabrasil.com.br/a-historia-da-andragogia/>>. Acesso em 17 de setembro de 2020.
- BRASIL - Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição do Mercado Comum do Sul – Mercosul.
- \_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 5.518, de 23 de agosto de 2005. Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul.
- \_\_\_\_\_. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 15 de setembro de 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações / CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Mestres e Doutores 2015. Estudos da Demografia da Base Técnico-Científica Brasileira. Disponível em [https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres\\_CGEE\\_MD2015\\_SBPCvfvrev.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres_CGEE_MD2015_SBPCvfvrev.pdf). Acesso em 25 de setembro de 2020.
- \_\_\_\_\_. Portaria Ministerial Normativa nº 22, do Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, de 13 de dezembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior nº 3, de 16 de junho de 2016.
- \_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara Plena nº 2, de 1º de julho de 2015.
- CANDIA, João Paulo. 2009. apud Eliza Kobayashi in <<https://novaescola.org.br/conteudo/2274/como-surgiu-e-como-funciona-o-mercosul>>. Acesso em 20 de setembro de 2020.
- LAGO, Z. Formação Contínua de Professores e Educadores. Manaus: Aprende Brasil. 2020. Disponível em <[https://rdstationstatic.s3.amazonaws.com/cms%2Ffiles%2F59519%2F1590182121Palestra\\_21.05.2020\\_-\\_Dra\\_Zita\\_Lago\\_1.pdf](https://rdstationstatic.s3.amazonaws.com/cms%2Ffiles%2F59519%2F1590182121Palestra_21.05.2020_-_Dra_Zita_Lago_1.pdf)> Acesso em 20 de setembro de 2020.
- ITÁLIA - Declaração de Bolonha. Bolonha, de 19 de Junho de 1999. Disponível em <[https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema\\_graus/processo-bolonha/](https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema_graus/processo-bolonha/)> Acesso em 19 de setembro de 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em <<https://brasil.un.org/>>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Camila Henrique Ferreira Santiago

## INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte do trabalho de conclusão dos estudos bibliográficos realizados na disciplina de Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente, no curso de mestrado acadêmico, do programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Pará.

A escolha do tema coaduna com a prática pedagógica na área da educação especial e visa problematizar acerca da formação de professores para o desenvolvimento dessa prática com pessoas que apresentam deficiência, segundo a perspectiva da educação inclusiva.

Neste contexto, o processo educativo inclusivo requer ações pedagógicas voltadas à exercícios que promovam o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem de forma plena e igualitária para todas as pessoas, possibilitando uma educação que seja transformadora e emancipadora. No entanto, muitos são os fatores que impedem o trabalho dos professores na efetivação de um fazer pedagógico verdadeiramente inclusivo.

Historicamente, o processo de escolarização de pessoas com deficiência iniciou-se com instituições especializadas para Surdos, em 1770, e de Cegos, no ano de 1784. Outras iniciativas surgiram, como a de Pestalozzi em 1777, que a partir de suas experiências no Instituto Sverdon, voltados para o mercado de trabalho, democratizou o ensino, mostrando que todos podem aprender de acordo com suas características. (MAZZOTTA, 2011)

No Brasil, os movimentos em defesa da escolarização das pessoas com deficiência ocorreram mais tardiamente, com influência do modelo europeu, com a fundação da primeira instituição, em 1904, o Pavilhão-Escola Bourneville, situada dentro do Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, como um dos acontecimentos principais da educação especial brasileira. Depois de 17 anos, é criado em São Paulo, junto ao Hospital de Juqueri, o primeiro núcleo de classes especiais do estado e, Ulisses Pernambuco, funda em Recife, em 1925, “Escola de Crianças Anormais”, a primeira escola para deficientes mentais, como eram

chamados na época as pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual. (MAZZOTTA, 2011)

Outro acontecimento relevante para a educação de pessoas com deficiência refere-se à Declaração de Salamanca, em 1994, que direcionou sob princípios políticos as práticas da educação inclusiva. Dessa forma, garantindo a todas as crianças deficientes o direito a aprendizagem junto a uma sala regular, ressaltando que:

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, e, que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade dessas características e necessidades (p.8).

A partir do exposto e por acreditarmos no ideal de educação ao qual defendemos com compromisso ético, moral e crítico, voltado para a transformação da realidade e para emancipação humana de todas as pessoas deficientes, utilizamos como referenciais teóricos para o desenvolvimento do nosso estudo, na formação de professores no Brasil, os autores Shiroma e Evangelista (2017), Garcia (2016) e André (2010). Para complementar este estudo, acerca da formação de professores voltada para educação inclusiva, Mantoan (2015), Rodrigues (2008) e Denari (2006). E a leitura de autores que utilizam em seus trabalhos a fundamentação teórico-metodológica da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

As autoras Teixeira e Mello (2016), discutem a importância de uma teoria para orientar a prática e apresentam a relevância para os cursos de formação de professores, e o papel que o domínio de uma teoria tem na atuação desses professores, ressaltando:

Quando entendemos que o processo de educação é responsável pelo processo de humanização – ou seja, quando nos damos conta de que a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade constituem uma possibilidade para cada um e todos os seres humanos e que esta formação e desenvolvimento dependem da educação, passamos a entender que a educação é uma atividade essencial na esfera da vida das pessoas que contempla o que está além dos atos de sobrevivência: a formação das qualidades humanas das pessoas. (p. 3)

Vygotsky, o criador da teoria histórico-cultural que traz a educação e o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano como centralidade, defende que “a educação não apenas ‘influencia’ os processos de desenvolvimento, mas também é capaz de orientá-los em uma direção determinada e de reestruturar as funções psicológicas superiores” [...] (p.183).

Desta maneira, acreditamos ser essencial na formação de professores, inicial e continuada, uma teoria que os oriente ao desenvolvimento de uma metodologia que promova a aprendizagem e o crescimento dos alunos, pautado no que ainda não alcançaram e possam vir a desenvolver por meio das relações vividas em seus diferentes contextos sociais. E Vygotsky (apud TULESKI et al, 2015):

[...] considera essencial a distinção de dois níveis de desenvolvimento: o 'nível de desenvolvimento real', atual ou efetivo, e a 'zona de desenvolvimento próximo', imediato ou proximal. O nível de desenvolvimento real faria referência às funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos. Ele pode ser detectado quando se observa o que a criança é capaz de fazer sozinha, pois já internalizou determinados processos de raciocínio ou modos de conduta. (p.181)

Ele “considera que aquilo que está na zona proximal hoje será uma habilidade da zona de desenvolvimento real no futuro.” (p.183) Este conceito é significativo para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que não esteja pautado no que os alunos não conseguem fazer, mas sim no que ainda não realizam e que se encontram em processo de desenvolvimento, o que pode vir a alcançar e realizar sozinho com o apoio de outras pessoas do seu convívio. Este conceito de teoria histórico-cultural de Vygotsky é o que defendemos para a formação dos professores que atuam numa perspectiva inclusiva, visando sempre ‘influenciar’ na melhoria do processo de aprendizagem do aluno e não limitar devido a presença de algum diagnóstico de deficiência.

Estudiosos, como Rodrigues (2008) e Mantoan (2003), apontam que a fragmentação do conhecimento na formação inicial e continuada dos professores, péssimas condições de serviço, classes superlotadas e a ausência de uma metodologia adequada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais é o que acentua nas barreiras do processo de inclusão.

Denari (2006), enfatiza que tradicionalmente a educação especial vem sendo vista como um tipo diferente de educação, que caminha paralelamente à educação geral em que esta separação representa a constituição histórica ao qual a educação especial se desenvolveu e que ainda apresenta características marcantes de uma educação segregada e diferenciada para as pessoas com deficiência. Neste sentido, a formação docente precisa contemplar o saber metodológico e didático para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

que valorize a formação da pessoa na sua totalidade, ações que priorizem a inclusão e adequadas para cada especificidades dos alunos com e sem deficiência.

Sobre a formação dos professores de educação especial, Denari (2006), expõe que é uma questão pontuada por dificuldades, devido a diversidades de opiniões adotadas em diferentes realidades, pluralidades de modelos e titulações que nela acabam incidindo.

Acerca da formação docente para a atuação em educação especial, observa-se a influência significativa do modelo médico na educação, supervalorizando os diagnósticos da deficiência para o desenvolvimento da prática pedagógica que acaba se restringindo em atividades reducionistas na aprendizagem dos alunos. Desta forma, ressaltamos como significativo o acúmulo teórico e o trabalho colaborativo entre os professores, tanto da sala regular quanto da sala de recursos multiprofissional para que ocorra o desenvolvimento de práticas que verdadeiramente estejam voltadas para a transformação da realidade educacional e social das pessoas com necessidades especiais.

Diante do exposto, este estudo apresenta como problema de pesquisa compreender como vem sendo desenvolvida a formação de professores para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Ou seja, para discutir acerca de questões fundamentais sobre a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, estruturamos este artigo abordando pontos que pensamos ser importantes para o entendimento da atuação destes profissionais, ressaltando um breve histórico da educação especial, seguindo para as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva de educação inclusiva, refletindo sobre alguns documentos que orientam o trabalho dos professores com os alunos com e sem deficiência, buscando relacionar estas práticas e alguns pontos sobre a formação dos professores.

## **SOBRE O TRABALHO E A DISCIPLINA DO CURSO**

Este estudo tem por objetivo analisar como se discute a formação de professores no Brasil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltado para as pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

Para alcançar o objetivo deste estudo, buscou-se:

- ✓ compreender historicamente o processo de constituição da educação especial no Brasil;
- ✓ refletir acerca de alguns documentos que orientam o trabalho dos professores com os alunos com e sem deficiência;
- ✓ relacionar as orientações discutidas nos documentos à formação de professores no Brasil.

Para a realização deste trabalho, apresentado na conclusão da disciplina de Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com a leitura de autores que discutem acerca da formação, da profissão, do trabalho docente, políticas de formação de professores em organismos nacionais e internacionais, teorias e práticas pedagógicas. As análises dessas leituras se deram para a complementação dos debates realizados durante as aulas e em conjunto com a evolução histórica da educação especial no Brasil e as leis que regem e orientam a educação inclusiva no nosso país.

Autores como Shiroma e Evangelista (2015), ao discutir acerca da formação de professores no Brasil e o trabalho docente, compreendem este afazer atrelado ao compromisso com a educação da classe trabalhadora e a formação da consciência crítica nos cursos de formação docente pautado numa formação acadêmica com acúmulo teórico para o desenvolvimento de uma prática orientado por uma teoria e não somente voltado apenas para o saber experiente.

Para Imbernón (apud ANDRÉ, 2010), a formação docente é concebida “como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida” (p.175), destacando que não isolam-se a determinadas formações pontuais de aperfeiçoamento.

Neste contexto, André (2010), ressalta a definição de Marcelo Garcia (1999) sobre o objeto da formação docente como:

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (p.26)

Para Shiroma et al. (2017), a visão dos professores como profissionais desqualificados foi bastante difundida e se intensificaram no início do século XXI como um profissional que não estaria preparado para desenvolver um bom trabalho que fosse compatível com as mudanças exigidas pelas inovações na sociedade, impulsionando diversas formações pontuais nas quais se privilegiava a fragmentação do conhecimento prático e o esvaziamento teórico necessário para o exercício profissional docente, expondo que “foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma.” (p.23) No entanto, o que se buscava era o esvaziamento teórico do professor e uma formação fragmentada. Ressaltamos que a formação para o conhecimento e desenvolvimento de atividades práticas são fundamentais e necessárias para o desempenho do trabalho docente e para a formação de professores de forma inicial e continuada, desde que este conhecimento venha embasado por uma teoria que oriente o trabalho do professor, oportunize uma orientação na sua ação pedagógica e promova a transformação da escola com uma formação crítica e emancipadora humana.

Nesta perspectiva, chamamos a atenção para as colocações de Mantoan (2015):

ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que tenham o conhecimento por fios colorido, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente. (p.78)

Assim sendo, a formação inicial e continuada dos professores voltados para uma educação inclusiva precisa ser embasada numa perspectiva de formação teórica que oriente o fazer pedagógico. Cabe aqui expor as contribuições de Teixeira e Mello (2016) sobre a formação de professores e a adoção de uma teoria para orientar as práticas dos professores, considerando que “a adoção consciente de uma teoria é, pois, uma necessidade da prática docente” (p.5). Shiroma et al. (2017), apontam para a necessidade de um movimento educativo geral dos professores com um novo modo de pensar o mundo, repondo o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e a necessidade de discutirmos a dimensão política da formação docente.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Durante a realização deste estudo, partindo da leitura de autores que abordam sobre a formação de professores, da inclusão educacional de pessoas com deficiência, levantamento das leis que abordam sobre o direito das pessoas com deficiência e da teoria histórico-cultural, que são referência para este campo de estudo no Brasil, podemos destacar os seguintes pontos principais discutidos como resultado deste estudo:

- ✓ a necessidade de uma formação de professores voltada para o acúmulo teórico e não apenas reduzida a determinadas competências da prática distanciada de um saber teórico ou que fragmenta o conhecimento dos professores que atuam na educação inclusiva;
- ✓ a importância da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva a partir de uma teoria que oriente a prática pedagógica no sentido de valorizar o humano na sua totalidade e promova o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e acreditamos que a teoria histórico-cultural de Vygotsky seja uma abordagem que orienta o trabalho dos professores e estimule o potencial de todos os alunos;
- ✓ o conhecimento da história da educação especial entendendo a importância dos movimentos sociais organizados por pais, alunos e profissionais da educação na busca e efetivação de leis e políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a frequência na escola regular e o direito de uma educação inclusiva.

Acreditamos que os resultados deste estudo possibilitou uma maior compreensão da importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e a melhoria no desenvolvimento profissional a partir da utilização de uma teoria que oriente o trabalho pedagógico de uma forma verdadeiramente inclusiva, com ações, atos e atitudes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência.

As práticas pedagógicas voltadas para a educação de crianças e jovens com deficiência, precisam pautar-se nas especificidades e necessidades de cada pessoa. Sendo assim, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, devem ser o meio mais capaz para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas ao diálogo e a transformação social, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todas as pessoas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB 9394/96, o Capítulo V, trata exclusivamente da Educação Especial, a qual é definida por modalidade da educação escolar

sendo oferecida na rede regular, para as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. A escola deve oferecer estrutura física adequada, sala de aula de recursos, professor capacitado para trabalhar com educação especial, e acima de tudo, deve ter em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma política verdadeiramente inclusiva, que ofereça à sociedade a inclusão educacional e social dos alunos. Porém, se faz necessário refletir acerca das reais condições de trabalho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivamente promova o processo de inclusão educacional. Esta reflexão fundamenta-se nas palavras de Garcia (2016), ao pontuar acerca dos determinantes políticos e econômicos que norteiam as políticas de educação especial vigente no país, expondo sobre três categorias de análise: a privatização na educação, a responsabilização dos professores e a precarização do trabalho docente.

Acerca da privatização na educação, o autor analisa os valores difundidos que privilegiam o mercado privado em detrimento do setor público, esta valorização do privado concentra-se na lógica de que ele organiza a educação pública. Sobre a categoria da responsabilização dos professores, Garcia, analisa a partir das avaliações de desempenho docente e discentes, como definição de profissionalismo e qualidade educacional, ocultando as reais condições de precariedade para o desenvolvimento do trabalho as quais os professores vivenciam cotidianamente. Evangelista et al. (2017), ao discutir sobre as reais condições dos professores da educação básica pública quanto à formação, ao trabalho e atuação política, destacam como face da tragédia docente o professor multiprofissional, caracterizando o professor do atendimento educacional especializado como um profissional polivalente em que valoriza-se fundamentalmente as questões relativas aos usos de recursos e acessibilidades, sem aprofundamento às transformações de informações em conhecimentos, a predominância de uma perspectiva prática, instrumental, tecnicista e o ecletismo teórico e o entendimento da educação especial pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico, valorizando-se desta forma os diagnósticos, em detrimento dos elementos sociais e educacionais.

Neste sentido, ao abordar a formação dos professores para atuar na perspectiva da inclusão, Mantoan (2015) ressalta que:

na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. (p.79)

Desta forma, muitos são os obstáculos que dificultam o processo inclusivo, dentre estes a formação destinada aos professores destaca-se como excessivamente centrada na fragmentação do conhecimento e na praticidade do trabalho pedagógico, esvaziando teoricamente o trabalho docente. Nos cabe o entendimento de que para a efetivação real das mudanças e ações pedagógicas que beneficie todos os alunos de maneira inclusiva, é preciso a compreensão da não responsabilização única do professor como apresenta Evangelista et al. (2017):

o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier e enfrentar, em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital. (p.33)

De acordo com as orientações da Resolução Nº 400, do Conselho Estadual de Educação, a inclusão escolar envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas, mudanças atitudinais, posturais do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem deficiência. Esta resolução orienta que a escola deve possuir apoio técnico e especializado para trabalhar com crianças deficientes, isso fica bem esclarecido no Artigo 9º, quando afirma que:

o serviço pedagógico especializado realizar-se-á em espaços destinados como suporte para as atividades educacionais, comportando recursos didáticos, equipamentos e materiais diversificados, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, individualmente ou em grupo, supervisionado por professor especializado (p. 4).

Sobre os profissionais que atuam na educação, Evangelista et al (2017), discutem que existe uma indefinição que não é exclusiva dos profissionais da educação especial que atuam nas escolas, mas que os técnicos em assuntos educacionais, o auxiliar de sala, o

estagiário, o monitor, entre outras pessoas que atuam na educação como por exemplo no programa Mais Educação, voluntários, etc., conduzem para a docência, pessoas que não tiveram formação pedagógica, o que gera reflexos negativos para o desenvolvimento de uma prática docente que esteja preparada para o processo educativo inclusivo. Desta forma, as autoras ressaltam que:

as possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com a formação da consciência crítica. (p.48)

Destacamos também as colocações de Salgado (2008), sobre inclusão e processo de formação, em que na formação permanente o professor constrói sua identidade pessoal e profissional, não como um produto, mas como um lugar de lutas, conflitos e construção de sentidos. Klein e da Silva (2012), já afirma sobre a concepção de humanidade fundamentada pelo entendimento de homem que se constitui histórico e socialmente estabelecendo relações de interdependência com outros sujeitos humanos em um esforço comum de produção de condições de existência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo sobre a formação de professores apontou para a compreensão de aspectos relevantes acerca das práticas pedagógicas implementadas e voltadas para a aplicabilidade de um conhecimento experimentado em conjunto ao aprofundamento teórico necessário para orientar de forma crítica o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao estudarmos sobre os autores aqui citados, que abordam a formação de professores no Brasil, passamos a compreender melhor a intencionalidade das políticas de formação direcionadas para uma educação a serviço do mercado, em que se prioriza a educação como um instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza a partir do capital humano com aprendizagens de competências. Portanto, a formação docente que perpassa primordialmente ao treinamento para a sala de aula, o professor torna-se um aprendiz, um profissional multitarefeiro em que a formação continuada se volta para atender as demandas do mercado. Garcia (2016), nos faz refletir acerca dos determinantes econômicos e políticos na educação inclusiva a partir das categorias de análise supracitadas. Categorias presentes

em todo processo educativo que relacionam as práticas desenvolvidas na educação inclusiva, em que se observa uma formação orientada para a praticidade do fazer pedagógico a partir de metodologias centradas no modelo-médico, ou psicopedagógico, na formação para o trabalho.

Desta forma, cabe-nos desenvolver uma prática pedagógica que modifique esta realidade com consciência crítica, não somente para questionar acerca da precariedade na formação e no trabalho pedagógica, mas para desenvolver uma práxis comprometida com a transformação da realidade, buscando entender os problemas na sua essência e não superficialmente o que se apresenta na aparência das relações sociais vivenciadas no contexto educativo.

Esta compreensão na formação de professores no Brasil redefine o trabalho docente para o entendimento de uma prática inclusiva com o desenvolvimento pleno na aprendizagem do aluno com ou sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set/dez. 2010.
- KLEIN, Lígia Regina. Graziela Lucchesi Rosa da Silva. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: As armadilhas da inclusão. In Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem. Sonia Mari Shima Barroco. Nilda Sanches Tessaro Leonardo. Tania dos Santos Alvarez da Silva. (orgs.) Editora da Universidade Estadual de Maringá. 2012.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Capítulo V, p. 11.
- BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 400, de 20 de outubro de 2005. Belém, PA, 20 de out. De 2005.
- EVANGELISTA, Olinda. Allan Kenji Seki. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Junqueira & Marin editoras, 2017.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. Comunicações. Piracicaba. V.23 n. 3 número especial. P. 7-26. 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. Mônica Pereira Santos. Marcos Moreira Paulino (orgs.) - 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto. Olinda Evangelista. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. Revista contemporânea de educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

TEIXEIRA S.R.S. MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. Grupo de estudos e pesquisas em teoria histórico-cultural- GEPEHC, Belém-PA, 2016.

TULESKI et al. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da psicologia Histórico-cultural. *In* Materialismo Histórico Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa / Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves, Hilusca Alves Leite, (organizadoras). – Maringá: Eduem, 2015.

# ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EVASÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, ENTRE 2009 E 2019

Patrine Vargas

## INTRODUÇÃO

A educação tem sido marcada pela desigualdade de acesso e permanência em todos níveis de ensino da população mundial. Entretanto, o processo de inclusão de pessoas com deficiência, advindo do movimento histórico da humanidade, vem modificando esse cenário. De modo geral, para Silva et al. (2015) a intenção é que a educação contribua para ações que possibilitem a transformação das situações de opressão, permitindo a inserção crítica, o desnudamento do mundo e a participação democrática. No imaginário coletivo, prevalece a percepção da diferença como atributo negativo do sujeito, pelo pouco que, popularmente se sabe a respeito das deficiências (CARVALHO et al. 2000, p. 101). Ainda são visíveis ações de segregação, exclusão e preconceito por parte da sociedade que, no entendimento de Costa et al. (2014), se torna fator inconveniente, pois, a visão das pessoas frente à deficiência, bem como, a compreensão a respeito do assunto vai, automaticamente, refletir no desenvolvimento desses indivíduos, em diversas esferas da sociedade.

Carvalho (2007), define que uma inclusão efetiva atende à todas as necessidades educacionais do estudante, seguindo sua trajetória: acesso, ingresso, permanência e saída. O acesso diz respeito à rota acadêmica, que antecede o terceiro grau. O ingresso, semelhante ao vestibular, ou provas para acesso à universidade, e a permanência como a continuidade que esse aluno dará aos estudos. As recentes políticas de inclusão, tomaram força nos anos 90 sendo substanciais para a expansão da educação, através das ações governamentais e das instituições. Os direitos sociais e educacionais, no Brasil, emergiram a partir desta década, originados de inúmeros instrumentos legais nacionais e internacionais sancionados no país.

Em 1994, a criação da Política Nacional de Educação Especial teve como objetivo principal assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, garantindo o acesso ao ensino regular (BRASIL, 1994). Dois anos depois, a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) entrava em vigor, com o capítulo quinto; exclusivo a para a Educação Especial, que deliberou deliberando serviços de apoio especializado, atendimento educacional e, a formação dos docentes, atrelada a métodos e recursos para atender às demandas dos alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 1996). A Educação Especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar (MOREIRA, 2011). O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) aparece nos estudos de Lopes (2014), ao apresentar o conceito fundamentado no Relatório de Warnock<sup>6</sup> (1978), que engloba alunos com deficiência e todos aqueles que, ao longo do percurso, apresentarem dificuldades específicas de aprendizagem.

Seguindo a trajetória dos estudos, para Pletsch et al. (2017) a inclusão no ensino superior está presente nos debates nacionais e internacionais, nesse contexto, a universidade é vista como agente impulsionador de desenvolvimento da sociedade e, o movimento para incluir alunos com deficiência mobiliza vários segmentos, o que contribui para a criação de políticas públicas que impulsiona o processo de inclusão (SILVA, et al. 2012). As iniciativas por parte do Ministério da Educação aconteceram a partir da portaria nº 1.793/94, que recomenda a inserção de disciplinas que abordem temas “Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 1994).

Em 2005, outro avanço no âmbito da acessibilidade entrou em vigor. O programa INCLUIR, criado pelo MEC, é voltado para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivo fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições, propondo ações que garantam o acesso de pessoas com deficiência (BRASIL, 2005). Em 2006, aprovada pela ONU, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, ratifica a com Emenda por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e do Executivo nº 6949/2009. Neste, estabeleceu a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, contemplando todos os ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2006).

---

<sup>6</sup> Em 1978 Helen Mary Warnock propõe o abandono do paradigma médico classificado por deficiência e se adote o paradigma educativo – identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais.

Para acompanhar o ritmo desta proposta, em 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento descreve o processo de inclusão no Brasil, acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, promotoras de uma educação de qualidade para todos estudantes (BRASIL, 2008).

Em suma, as políticas públicas defendem um discurso inclusivo e de igualdade em todos os níveis de ensino. Estas práticas estão em evolução contínua, ao passo que, cada vez mais, estudantes partem dos níveis de educação básica, para o ensino superior. Porém, Pereira e Lima (2019) atentam para a grande quantidade de instrumentos legais e normativos, com o propósito de garantir os direitos dos alunos ao ensino, mas que, por muitas vezes, estão condicionados apenas ao papel. As mesmas autoras, ao analisarem o processo de inclusão na UFPB,<sup>7</sup> apontaram defasagem no ensino base de alunos com deficiência, o que demandou grandes esforços para ingressar na Universidade, mostrando que, apesar da importância dos instrumentos legais que, por si só, não garantiram as práticas inclusivas na educação, demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais (MOREIRA et al. 2011).

Alunos com deficiência tem se tornado o principal público da educação inclusiva. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) evidenciam que já há maior número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, quando comparado ao número de matrículas em escolas especiais (SILVA et al. 2015, p.43). Seguindo o curso de estudos, a educação inclusiva nas Instituições de Ensino Superior (IES) representa, atualmente, um desafio de âmbito social, educacional e político, que nos move a uma reflexão sobre o ingresso de estudantes com NEE (SANTOS, 2015).

Ao analisarmos os dados INEP através da Sinopse de Estatística da Educação Superior<sup>8</sup>, os resultados apontam para o crescimento de aproximadamente 212% no número

---

<sup>7</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>8</sup> Produzida pelo INEP desde 1995. Conjunto de tabelas organizadas por tema, fazem referência a instituições, recursos humanos, cursos de graduação presenciais, processos seletivos, matrículas concluintes, cursos de graduação à distância, sequenciais, com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2011).

de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades nos cursos de graduação presenciais e a distância no período de 2009 a 2018 (dados do último censo), passando de 20.530 para 43.633 (INEP, 2018). Para Nozu et al. (2018), o alcance da proposta política das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, efetiva-se no avanço do número de ingressos na educação superior, considerando a primeira publicação dos dados em 2000, na qual havia o registro de 2.155 estudantes com deficiência, contrapostos com os dados atuais. Nesse sentido, configuram uma crescente de mais de quarenta mil matrículas no período de vinte anos. É importante lembrar que, de 2017 para 2018, o aumento foi de 0,46% no número de matrículas, sendo este um dado positivo a curto prazo.

Contudo, ao analisar o ingresso do aluno com deficiência no ensino superior, é indispensável pensar no processo de inclusão, que começa antes mesmo da matrícula. Anache (2013), discute sobre as ações afirmativas nas instituições, indicando as melhorias nas condições de permanência, para que eles possam concluir os cursos. Lamentavelmente, o número de titulados não acompanha na íntegra o de matriculados.

Dando continuidade na análise da Sinopse Estatística do Inep, o ano de 2018 apresentou um resultado de 6.449 alunos com deficiência por programa de reserva de vaga. 5.053 matrículas, 3.335 ingressantes e 165 concluintes, ficando muito distante das perspectivas do número de matrículas realizadas nos últimos anos. Os estudantes ingressantes são considerados aqueles que tenham iniciado algum curso e estejam devidamente matriculados, tendo de 0 a 25% de carga horária mínima do curso. Para Maia (1984), o aluno evadido configura àquele que não efetivou matrícula em dois semestres consecutivos.

Ingressar na educação superior não garante o êxito educacional do estudante, justamente por serem distintas as características desse nível de educação para o fundamental ou médio (TIGRINHO, 2008). Para o mesmo autor, a desistência está relacionada à grande diversidade do sistema, e à especificidade de cada instituição, que promove a acessibilidade de maneiras distintas uma das outras, seguindo apenas as condutas legislativas, o que, por vezes, deixa o processo de inclusão, como ideia utópica. A evasão no ensino superior

brasileiro é um fenômeno grave e que acontece tanto em instituições públicas quanto privadas.

Para Lobo (2012), o abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo. Esta perda coletiva ocorre na medida em que os egressos terão maiores dificuldades em atingir seus objetivos pessoais. Além disso, quando falamos de evasão, nem sempre é possível saber se o aluno abandonou os estudos temporária ou definitivamente, também não há como saber se houve trancamento ou afastamento do curso. Entre os diferentes protocolos e conceitos de evasão que surgiram ao longo do tempo, um dos primeiros foi apresentado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras. Nesta ocasião, analisou as Instituições Federais de Ensino Superior, no que tange o cálculo que se baseava entre matriculados e concluintes, enumerando os evadidos (RANGEL, et al. 2019). Para o INEP, a definição de evasão está caracterizada quanto à porcentagem de alunos matriculados, numa série ou nível de ensino, e que não está matriculado no próximo ano letivo (educação básica e ensino superior). Isso caracteriza evasão apenas quando o aluno deixa o sistema escolar (RANGEL, et al. 2019). O mesmo autor ressalta a importância da verificação sobre a situação real de novos ingressantes, que, em muitos casos, evadiram-se de outros cursos. Este caso, chama-se de mobilidade.

Compreender a evasão dos alunos com deficiência no ensino superior é ir além dos dados mensurados anualmente. Implica superar a postura economicista, derivada da visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, poderia conduzir à extinção de alguns cursos, por exemplo. Os dados de evasão e retenção devem ser examinados em conjunto, para que possam contribuir com a identificação dos problemas a eles relacionados, colaborando com a criação de medidas pedagógicas e institucionais (BRASIL, 1996).

A evasão no ensino superior está configurada como problema mundial, visto que poucas instituições de ensino contam com programas institucionais efetivos para evitar a evasão do aluno. Lobo (2012), comenta sobre a defasagem, não apenas nas políticas de combate, como também o restrito número de pesquisas nas últimas décadas. A evasão é ainda mais preocupante entre alunos com deficiência, pois seu ingresso não apresentou os mesmos índices de crescimento, como visto na pesquisa de Ziliotto et al. (2018), realizada de

2009 a 2015, que resultou em um crescimento, passando de 0,8% para 1,9% de ingressantes, no período pesquisado, para 55% de egressos, o que corresponde a um aluno com deficiência evadido para dois que continuam o curso cursando. Em contraponto, um aluno sem deficiência evadido, corresponde a seis cursando o ensino superior.

Lobo (2012) compara a evasão com as doenças chamadas silenciosas, pois não existem indicadores prévios de que ela ocorrerá, ou se já está em processo e sugere o acompanhamento dos alunos que começam a dar sinais como faltas ou notas baixas, por exemplo. No caso de alunos com deficiência, além da atenção a estes fatores, um recurso eficaz é observar a ação do professor e coletivo das universidades, também ater-se a sensibilidade dos núcleos que o acompanham e ao olhar da família, que presta suporte fundamental nesta trajetória. Para a autora, “não podemos deixar de estudar o problema e medi-lo, para isso, não é possível trabalhar apenas com dados passados. É preciso fazer projeções e, para fazê-las, é necessário usar uma metodologia que permita calcular a evasão atual” (LOBO, 2012). Com isso, discute-se a respeito das evasões de alunos com deficiência no ensino superior, em conjunto com a análise das publicações sobre o referido tema, desde a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2009, até a atualidade (junho de 2020).

## **DESENVOLVENDO A PESQUISA**

Este estudo apresenta uma discussão qualitativa sobre o cenário das produções científicas em relação a evasão de alunos com deficiência no ensino superior. Foi realizada por meio de uma pesquisa descritiva que foi desenvolvida através do recurso metodológico Estado da Arte, o qual é caracterizado como um levantamento bibliográfico e sistemático, que permite localizar diferentes trabalhos sobre determinada área de estudo (COSTA, 2018). Segundo Ferreira (2002), o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento, buscando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e em diferentes épocas ou lugares. A realização destes balanços contribui para a organização e análise na definição de um campo, de uma área, além de indicar possíveis contribuições às pesquisas (ROSSETTO; et al. 2016).

O recorte temporal contemplou os anos de 2009 até 2019, que corresponde a um ano após a data de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As bases de dados acessadas para levantamento das produções foram: Scientific Directory of Open Access Journals (DOAJ)<sup>9</sup>; Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>10</sup>; e base de periódicos da CAPES<sup>11</sup>. Sendo estes os descritores definidos para busca: Evasão; Ensino Superior e Deficiência e depois realizou-se o cruzamento das palavras-chave.

Os critérios de inclusão correspondem aos artigos que envolvem a evasão de alunos com deficiência, no ensino superior. Os estudos estão disponíveis na íntegra, dentro do recorte temporal, todos eles com foco no panorama nacional, revisados por pares, excluindo, portanto, os não vinculados a estes critérios. Desse modo, a sistematização do processo contemplou duas etapas: a seleção de descritores, e pesquisa nas bases de dados e a segunda etapa, com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, para a seleção do material relevante a ser utilizado. No primeiro momento, após busca nas bases de dados, 689 artigos foram identificados e destes, com a inserção dos filtros nos campos de busca para refinamento, apenas 32 pesquisas contemplaram os critérios de seleção já citados, classificando para próxima etapa as pesquisas que tratam direta ou indiretamente da temática de evasão de alunos com deficiência no ensino superior. Depois da leitura integral dos textos, três artigos serão analisados nesta pesquisa. O quadro 1 resume o processo de busca nas bases, o refinamento e o número de pesquisas que foram utilizadas neste estudo:

QUADRO 1 – Resultados após pesquisa nas bases de dados

Base de dados	1º Levantamento	Refinamento	Repetidos	Usados no Estudo
SciELO	62	11	1	2
CAPES	509	6	-	1
DOAJ	118	15	2	0
<b>Total</b>	<b>689</b>	<b>32</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>9</sup> Diretório de periódicos que hospeda uma lista com curadoria da comunidade de periódicos de acesso livre e mantida pelos serviços de infraestrutura para acesso público.

<sup>10</sup> Portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos.

<sup>11</sup> Biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Após a categorização dos artigos, fica evidente a escassez de produções científicas acerca da evasão dos alunos com deficiência no ensino superior ou publicações nos diversos eixos que abarcam este assunto, o que confirma a presença de lacunas entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos (SILVA et al. 2012). Ainda assim, a delimitação do estudo restringe-se às pesquisas sobre evasão, diminuindo a quantidade de artigos selecionados. O quadro 2 apresenta o resultado final, as bases de dados, os autores, o ano de publicação e o tema principal da pesquisa.

QUADRO 2 – Resultados da categorização. Por ano de publicação.

Base de dados	Autores	Ano de publicação	Título
SciELO	Ziliotto; Souza; Andrade	2018	Quando A Inclusão Não Se Efetiva: A Evasão De Alunos Surdos Ou Com Deficiência Auditiva No Ensino Superior
SciELO	Oliveira	2019	Análise Da Produção Científica Com A Temática Inclusão No Ensino Superior: Reflexões Sobre Artigos Publicados No Período De 2016 A novembro De 2018
CAPES	Maciel; Júnior; Lima	2019	A Produção Científica Sobre Permanência E Evasão Na Educação Superior No Brasil

Fonte: elaborado pelo autor.

Alguns artigos não fazem parte desta amostra, pois o critério principal para a exclusão está ligado ao fato de apenas contemplarem a evasão no ensino superior. Porém, produções como as de Pena, et al. (2020), analisam o percurso do universitário cotista após o ingresso no curso de graduação e ações afirmativas no ensino superior, esquecendo-se, em sua análise, das políticas afirmativas relacionadas à inclusão ou à evasão de alunos com deficiência.

Outro estudo relevante, mas que não atende aos critérios de seleção desta pesquisa, por não se tratar do ensino superior, foi publicado por Silva e Dore (2016), ao analisarem os fatores associados à evasão de estudantes com deficiência na educação profissional técnica, de nível médio, em Minas Gerais. Nos últimos anos, a democratização das escolas técnicas

expandiu o leque para acesso de pessoas com deficiência, visto que a educação profissional destes indivíduos se dava de forma precária e com práticas segregadas, por meio da forma de estruturação da sociedade, que direcionava a educação para estes indivíduos.

As políticas de educação profissional no país, são marcadas pela organização de trajetórias distintas para grupos sociais. Já para pessoas com deficiência, restavam os mecanismos de exclusão (SILVA; DORE. 2016). Estes alunos eram considerados inaptos e incapazes apenas ao desejarem ingressar na educação profissional e depois, eram remanejados para escolas especiais. As autoras citam a implementação das oficinas no Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854<sup>12</sup> e Imperial Instituto dos Meninos Surdos<sup>13</sup> em 1857, as quais favoreciam a formação profissional da pessoa com deficiência em instituições especializadas de caráter assistencial, privadas ou filantrópicas.

O modelo de oficinas foi adotado e ampliado no Brasil, tornando-se referência para a formação no trabalho das pessoas com deficiência, nas Diretrizes Básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial<sup>14</sup> (2001). O estudo de Silva e Dore (2016) foi realizado com base nos dados de uma pesquisa mais abrangente que examinou a permanência e evasão de alunos com deficiência, em 41 Instituições Federais de Educação Profissional, em Minas Gerais. Do total de 9.950 alunos, as autoras selecionaram, aleatoriamente, 1000 estudantes evadidos para aplicação dos questionários. As autoras tiveram, assim como Ziliotto et al. (2018), algumas dificuldades no contato com os estudantes. Obtiveram com isso uma cobertura de apenas 76% dos estudantes selecionados, correspondendo a 762 respondentes, destes, 8 assinalaram ter algum tipo de deficiência.

---

<sup>12</sup> Criado em 1854, pelo decreto n. 1.428, de 12 de setembro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris (BRASIL, 1854).

<sup>13</sup> O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos, inaugurado em 1º de janeiro de 1856 como instituição de caráter privado (BRASIL, 1847).

<sup>14</sup> Educação profissional como direito do aluno com necessidades educacionais especiais, visando integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Devendo se efetivar nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas e privadas bem como acesso a cursos de nível básico, técnico e tecnológico para inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2011).

A análise descritiva dos questionários mostra alguns fatos relevantes, por exemplo, os dados revelam que 88% dos egressos eram do sexo masculino e solteiros. A metade dos respondentes afirmaram ter filhos e a faixa etária correspondeu de 25 a 54 anos. Desta amostragem, apenas 12,5% tinham pós-graduação, 25% respondeu ter ensino superior incompleto, dado que será discutido a seguir, com as pesquisas do ensino superior tratando da evasão e suas vertentes.

Os resultados apresentados por Silva e Dore (2016) delineiam o perfil de estudantes com deficiência, que se afastam da educação profissional. Eles são do sexo masculino, negros, com renda mensal de até três salários mínimos e de uma faixa etária acima da média, quando comparados aos alunos evadidos sem deficiência. Os fatores associados para a evasão estão relacionados à necessidade de trabalhar, aos problemas de saúde ou reabilitação, como também a ausência de atendimento educacional especializado.

Em síntese, devido à escassez de produções referentes à evasão de alunos com deficiência no ensino superior, fez-se necessário discutir os estudos de Silva e Dore (2016), que representam a evasão de alunos com deficiência no âmbito da formação profissional. Após realizar as considerações sobre os artigos que não estão presentes na amostra, propõe-se a discussão baseada na literatura que aborda a evasão de alunos com deficiência no ensino superior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A princípio, a pesquisa de Ziliotto et al. (2018) que analisa a evasão de alunos com deficiência auditiva, em instituições de ensino superior (IES) privadas, é por meio de estatística descritiva. De início, os autores expõem a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e a Expansão das Universidades Federais (REUNI), que entrou em vigor a partir do ano 2000, criado com intuito de gerar novos cursos de graduação, consequentemente, aumentando as vagas e tentando reduzir as evasões.

A pesquisa mostra o crescimento de 933,6%, do número de matrículas de alunos com deficiência, no ensino superior, de 2000 a 2010. Os dados correspondem a 6.884 na rede pública de educação e 13.403 na privada. Como citado anteriormente, a linha de ingressos no

ensino superior é crescente e contínua. Contudo, as taxas de evasão em 2015 chegaram a 39,2% e este dado pode ser considerado preocupante.

As lacunas nas investigações acerca da evasão estão em evidência também em outras esferas acadêmicas, como na educação de jovens e adultos ou em modalidades à distância, que para Lobo (2012) mereceriam um estudo próprio. Entre os motivos citados para a ocorrência da evasão do público em questão, estão alguns aspectos externos e internos, como fatores determinantes, por exemplo, as instituições públicas e privadas, responsabilizam as condições financeiras dos alunos para justificar o número de egressos e se abstém, *a priori*, de sua própria responsabilidade. Por outro lado, para autores como Nunes (2006), o real motivo das evasões acontece por vias educacionais, como por exemplo, o baixo aproveitamento em sala de aula, as dimensões pessoais ou as escolhas equivocadas, bem como aspectos psicológicos e comportamentais. Ziliotto et al. (2018) apresenta o panorama do ingresso do aluno surdo no ES, o definindo como sujeito que já superou diversas barreiras e leva em consideração sua trajetória escolar pregressa, para sua inserção institucional.

Cada vez mais, os olhares voltam para a educação base e escolarização dos alunos com deficiência quando pensado nos meios de ingresso ao ensino superior, visto que a qualidade da educação pode sugerir uma defasagem no ensino necessário, o que dificulta o alcance do aluno aos resultados exigidos ao ingressar no próximo nível de ensino. Ainda, prosseguindo com as discussões sobre a pesquisa de Ziliotto et al. (2018), os achados apresentam a faixa etária dos estudantes, sendo de 20 a 39 anos (57,58%) com predominância de um público jovem, o que indica ser este o primeiro contato do estudante com o ensino superior, fator esse que deve ser levado em consideração se tratando do processo adaptativo que esse aluno irá passar. O público em maior proporção é o feminino (57,58%), vindos em grande maioria de escolas de educação especial (61%) e como forma de ingressar na universidade a realização do vestibular. Se tratando da evasão, a pesquisa mostra que ela ocorre exclusivamente nos dois primeiros semestres cursados, neste caso, equivalente a 42% no primeiro e 58% no segundo. Este dado preconiza o acompanhamento do estudante em todas as etapas de ingresso, em especial, no período adaptativo, visto que é nele que os alunos evadem.

Os autores ressaltam as práticas atitudinais na adaptação com uma cultura inclusiva do coletivo social, ao fornecimento de tecnologias assistivas aos alunos e garantia de acessibilidade, ferramentas que possam reverter os índices de desistência. Os cursos de licenciatura foram os de maior escolha entre os alunos neste contexto, eles apresentam políticas de ingresso facilitadoras, entretanto as expectativas sociais remetidas aos profissionais com deficiência preocupam, já que em muitos casos demonstram certa resistência no reconhecimento de suas competências. Embora poucos alunos informem o motivo da evasão, grande maioria assente para recursos financeiros ou troca de estado/cidade (ZILLOTTO et al. 2018).

Prosseguindo com os artigos catalogados, Maciel et al. (2019) objetivaram a descrever, através do levantamento da produção acadêmica, a permanência e evasão na educação superior no país, as fontes de pesquisa se concentraram nas bases de dados: SciELO; GT 11/ANPEd; Oasisbr; Portal de Periódicos CAPES/MEC e Domínio Público. Os resultados quantitativos analisados focalizaram para teses de doutorado, dissertações e artigos. As vertentes temáticas que se sobressaíram estão relacionadas a *permanência e EaD e ProUni e estudantes com deficiência*. No que concerne a artigos e dissertações, a permanência de estudantes com deficiência foi mais discutida, correspondendo a 31% diferentemente da evasão, que abarcou o tema em um conjunto de cursos, correspondendo a 26,6%. Outro dado importante refere-se aos anos de publicação, quanto a permanência, o início correspondeu ao ano de 2004 dos artigos encontrados pelos autores, e crescimento significativo em 2012 e 2016, contudo, se tratando da evasão dos alunos, o princípio das publicações brasileiras aponta para a década de 70 com crescimento em 2011 e 2014.

Estes dados encontrados por Maciel et al. (2019) apontam para inúmeras direções, primeiro, a expansão do ensino superior ao longo do tempo, sendo investigada por diferentes perspectivas, como estudos de caso, análises de políticas específicas, por exemplo. Depois, que estão em evidência preocupações quanto ao acesso para permanência e a evasão que é descrita pelos autores como representativa de um fenômeno que determina faturas na expansão da educação superior no país. Através da produção científica sobre os índices de permanência e evasão no ensino superior é possível analisar os dados referentes aos alunos com deficiência, na pesquisa de Maciel et al. (2019) observou-se 31% entre o montante de

publicações relacionadas a permanência dos educandos, número esperançoso na temática, porém, se tratando de egressos, a pesquisa não encontrou dados significativos, conseqüente do baixo nível de estudos pertinentes a evasão, que precisa ser compreendida, discutida e repensada, para que então seja possível qualificar a permanência e padronizá-la como política e ação indispensável à expansão da educação (MACIEL et al. 20019).

Oliveira (2019) analisou a produção científica brasileira no que tange à proposta de inclusão no ensino superior, recorrendo a duas bases de dados (Capes e Google Acadêmico) em sua pesquisa, reforça atenção para às propostas de promoção da inclusão em níveis iniciais de ensino, sendo portanto digna do exercício de cidadania. Na educação superior a lei 13.409 de dezembro de 2016 que alterou a anterior 12.711 de agosto de 2012, dispõe de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016) em decorrência disso, ampliando o número de alunos com deficiência nas redes de ensino. O autor discute o comportamento dos gestores destas organizações, visto que, os desafios presentes a cada lei criada e sancionada com finalidade de facilitar o ingresso do estudante, precisam ser convertidos em mudanças atitudinais para atender as demandas individuais e coletivas, oferecendo ao aluno acessibilidade e oportunizando o acesso ao conhecimento.

Os desafios de inclusão são claros, e como já visto, as mudanças nas políticas de acesso e permanência são recentes no país, contudo, a evasão de alunos com deficiência no ensino superior, pode ser relacionada também ao ambiente universitário que ele passa a ser inserido, diferentemente do ensino infantil, básico e médio, as universidades exigem maior locomoção entre salas de aulas, laboratórios, auditórios ou bibliotecas por exemplo (OLIVEIRA, 2019) lembrando que estes percursos nem sempre estão de acordo com as leis de acessibilidade, apresentando obstáculos no caminho ou ambientes inacessíveis, o que de fato pode contribuir para os alunos abandonarem a educação superior.

A pesquisa de Oliveira et al. (2019) nas bases de dados resultou em 975 artigos encontrados e 36 selecionados, com recorte temporal de 15 anos (2001 a 2016) à partir desta análise, a densidade numérica de trabalhos abarcou a inclusão, e o eixo temático elegido pelo autor foi correlacionado aos impeditivos para a permanência e sucesso acadêmico, apesar disso, apenas um artigo correspondeu à evasão de alunos deficientes no ensino superior, o

qual já pertence a este estudo, e foi discutido anteriormente, escrito por Ziliotto et al. (2018) mostrando a existência de elevados níveis de evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva nos primeiros semestres da graduação. O estudo de Oliveira et al. (2019) deixa evidente a escassez de pesquisas sobre evasão de alunos com deficiência no ensino superior, dificultando a identificação do que leva isso a acontecer.

Para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos recorrentes, Lobo (2019) sugere a criação de ações e mudanças, mas que estas só acontecerão se entendermos claramente o que está acontecendo (LOBO, 2012). Esta passagem do autor resume a necessidade de estudos que possam auxiliar na identificação das causas da evasão, para então eleger um planejamento de forma eficaz, não apenas respaldados pelas leis de acesso e permanência. Para autoras Pereira e Lopes (2011) fica claro sobre a perspectiva inclusiva que os motivos de evasão ou repetência dos alunos não está ligada especificamente a sua condição, mas que resulta de variáveis inerentes ao próprio sistema, como metodologias inadequadas, currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas da população.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação propôs analisar as publicações referentes às produções científicas envolvendo a evasão de alunos com deficiência no ensino superior. Foi apresentado no transcorrer deste trabalho as discussões sobre artigos encontrados nas bases de dados Scientific Directory of Open Access Journals (DOAJ); Scientific Electronic Library Online (SciELO); e base de periódicos da CAPES no espaço de 2009 até os dias atuais. Com esta pesquisa foi possível identificar o avanço no número de matrículas de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior desde a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio do último censo disponível realizado pelo INEP, bem como as políticas públicas que fomentam o acesso destes estudantes no curso natural dos estudos. Também, os incentivos do governo com a implementação de programas como o INCLUIR auxiliando na criação dos núcleos de apoio nas universidades federais, ou REUNI com investimentos na infraestrutura das universidades, que apresentam melhorias, porém, ainda estão distantes de atender as demandas dos estudantes quanto às

barreiras físicas encontradas na locomoção entre salas ou espaços universitários, ou as barreiras atitudinais que ainda estão presentes por parte de docentes, servidores ou outros estudantes, são exemplos do que ainda precisa ser feito, visto que as instituições precisam organizar os espaços e se adaptar aos ingressantes e não o oposto disso.

O volume maior de publicações referentes a evasão no ensino superior não relata ou alarga as discussões sobre alunos com deficiência, poucos estudos apresentaram o cenário atual do ensino superior brasileiro, considerando os tipos de deficiência ou os motivos pelos quais os alunos evadem, que podem estar relacionados diretamente às condições de permanência que as instituições oferecem. Ainda assim, dos poucos estudos catalogados nesta pesquisa, as atenções estão voltadas para o ingresso e permanência do aluno, o que por muitas vezes não colabora com sua inclusão efetiva, quando ainda são perceptíveis as taxas de evasão, que permanecem altas. Muitos egressos não informam o motivo da desistência, dificultando a criação de ações para corrigir as lacunas presentes na educação superior.

Das pesquisas que apresentaram os motivos para a evasão, muitos estão relacionados à problemas financeiros ou de saúde e reabilitação, ocorrendo com maior frequência nos dois primeiros semestres do curso, o que preconiza as práticas atitudinais por parte do coletivo social que o aluno está se inserido. Os autores enfatizaram para reforços quanto a educação a nível fundamental e médio, uma vez que os alunos ao participarem dos processos seletivos em universidades, sentem-se despreparados para dar o passo ao próximo nível de ensino.

Por fim, mesmo com os avanços legislativos, é possível observar que muitos deles permanecem no papel mesmo com o número de matrículas aumentando, o qual não acompanha na íntegra o de concluintes por ano letivo. Cada vez mais, a demanda da operacionalização dos processos a serem executados aumenta, para que os dados de ingresso e conclusão se equivalham. Em termos gerais, as instituições não apresentam políticas comprovadas de combate à evasão, que foram comparadas a doenças silenciosas presentes na educação superior. Devido a carência de produções quanto a evasão de alunos com deficiência, futuros estudos são sugeridos para posteridade, com intuito de ampliar as discussões nesse tópico que apresenta lacunas na produção brasileira, e de modo urgente,

precisa ser compreendida e discutida, para uma permanência qualificada e acessível a todos os níveis de ensino a todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANACHE, Alexandra A. Deficientes e a educação no Centro-Oeste. Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.
- BRASIL. Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.
- BRASIL, MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.096. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2020.
- BRASIL. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. outubro 1996.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação Diretrizes nacional para educação especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses do ensino superior. Censos do ensino superior. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.
- BRASIL. Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994. Ministério da Educação. Brasília, 1994.
- BRASIL. Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília, 2005.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CARVALHO, R. E. Temas em educação especial – Rio de Janeiro: WVA ed. 2000.
- COSTA, M. F. L.; SOUZA, C. T. R. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, n. 2, p. 459-469, 2014.
- DE ANDRADE ALMEIDA, J. G.; BELLOSI, T. C.; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. 5, p. 643-660, 2015.
- DE OLIVEIRA, J. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. Revista Educação Especial, v. 32, p. 73-1-27, 2019.
- FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, DF, v.27, n.4, p.636-647, 2007.
- FERREIRA, A. S. N. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto de 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censup- Censo da Educação Superior 2018.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos, v. 25, 2012.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 737-750, 2014.

MACIEL, C. E.; CUNHA JÚNIOR, M; LIMA, T. S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

MAIA, M. F. A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1984.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educar em revista, n. 41, p. 125-143, 2011.

NOZU, W. C. S.; DA SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 2, p. 1421-1435, 2018.

OLIVEIRA, A. S. R. de; SILVA, I. R. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. Educação em Revista, v. 33, 2017.

PENA, M. A. C; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. Avaliação (Campinas), v. 25, n. 1, p. 27-51, 2020.

PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. de. Da exclusão ao acesso à educação. O papel da informação na inclusão da PcD na Universidade. Informação em Pauta, v. 4, n. especial. 2, 152 – 175, 3. 2019.

PEREIRA, M. B; LOPES. E. Evasão escolar dos alunos com deficiência intelectual do ensino regular: relato de experiências VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina de 08 a 10 novembro de 2011.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1610-1627, 2017.

RANGEL, F. O de; STOCO. S.; SILVA, J, A; TESTONI. L, A; BROCKINGTON. J, G, O de; CERICATO. I, L. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. Ciência & Educação (Bauru), v. 25, n. 1, p. 25-42, 2019.

ROSSETO, G. R. A; FIGHERA, A. C. M; POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. V. P; DESAFIOS DOS ESTUDOS “ESTADO DA ARTE”: ESTRATÉGIAS DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO. Educação: Saberes e Práticas. V. 2, N. 1 2013.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEU, R. Inclusão no Ensino Superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. Revista Portuguesa de Educação, v.28 n. 2, p. 251-270, 2015.

SILVA, I; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. Revista Educação Especial, v1, 203-214. 2016.

SILVA, A. M. M; COSTA, V. A; CROCHIK, J. L; JACOBO, Z. Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. 1º Edição. São Paulo. Editora Cortez. Agosto 2015.

SILVA, H. M; SOUZA, S. M. Chaves; PRADO, F.; RIBEIRO, A. L.; LIA, C.; CARVALHO, R. L. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 10, n. 2, p. 332-342, dez. 2012.

TIGRINHO, L. M. V. Evasão escolar nas instituições de ensino superior. Revista Gestão Universitária, v. 173, p. 1-14, 2008.

WARNOCK et al. Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

ZILLOTTO, D. M; SOUZA, D. J; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, p. 727-740, 2018.

# COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: CAMPO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E EDUCADORES

Geise Ribeiro da Silva

## INTRODUÇÃO

A competência em informação (*information literacy*), como conceito, nasceu a partir de discussões de bibliotecários americanos nos anos 1970. Expandida para outras áreas de conhecimento, essa temática ainda está em processo de exploração em muitos países e vem sendo repensada frente a muitos contextos. Trata-se de um tema que convém discutir, aprimorar e executar, sua teoria e prática, a fim de fomentar ações nos âmbitos educativo, profissional e social.

A competência em informação traz, em sua essência, a disposição de que um indivíduo competente em informação não é apenas depositário de um conjunto de habilidades informacionais, mas capaz de aplicar os seus conhecimentos de forma ética a fim de ganhos individuais e coletivos e criticando os problemas que encontra ao longo da sua vida.

A crítica se faz necessária, tendo em vista o impacto da informação na atualidade, facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, e sobre o potencial da informação como subsídio para decisões na vida e na perspectiva de aprendizado ao longo dela. Indivíduos “providos” de competência em informação são conscientes de seu papel social e, como atores sociais, identificam necessidades informacionais para suas ações, sendo criativos no ato de desvencilhar os nós que impedem o acesso e o compartilhamento da informação e a geração de conhecimento novos.

O estudo da competência em informação se mostra necessário diante do cenário de avanço científico, tecnológico e técnico, em que a sociedade se encontra. Comunidades científicas de diversos países já incluíram essa temática em pesquisas e vários países já a incluíram em suas agendas políticas.

Refletindo sobre o potencial da competência em informação, com possibilidades de redução de incertezas, de amenizar situações de vulnerabilidade social, de facilitar o preenchimento de lacunas do conhecimento, multiplicar o acesso à informação e melhorar a qualidade de vida das pessoas, objetivou-se identificar como a temática competência em

informação está relacionada à Educação, nos relatos, relatórios e declarações, dos principais eventos e organizações, nacionais e internacionais, no século XXI, que discutem esse tema.

O aprender a aprender, focado na autonomia e na liberdade, evoca discussões sobre quais estratégias devem ser empreendidas para que haja aprimoramento constante no uso de tecnologias de informação e de comunicação para “saber fazer, saber conhecer e saber ser”, exigência deste século. Dentro dessa perspectiva, a escola e a universidade tem um papel fundamental na formação de pessoas competentes em informação e é campo de interlocução entre dois profissionais: bibliotecários e educadores.

Acreditando que esse diálogo vá além da instrumentalização de usuários, em ambientes como bibliotecas escolares e universitárias, através de dinâmicas de fomento à competência em informação, se busca identificar especificamente quais níveis escolares são mencionados nos documentos que defendem e direcionam a competência em informação, no Brasil e no mundo, em sua prática.

Aqui, se apresenta pesquisa básica, qualitativa, com delineamento bibliográfico documental, abordagem descritiva e exploratória e que aplica análise de conteúdo nos documentos localizados na busca. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: revistas científicas disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, especialmente aquelas do Web of Science, a Base Referencial de Artigos de Periódicos de Ciência da Informação (BRAPCI)<sup>15</sup>, *Scientific Electronic Library Online*<sup>16</sup> (SciELO), *E-prints in Library & Information Science*<sup>17</sup> (E-LIS) e anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB). As discussões apresentadas são preliminares.

## **COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: POR ONDE ANDAMOS, ONDE ESTAMOS?**

A “Era de Ouro do Capitalismo” ou “*boom* econômico” pós-Segunda Guerra Mundial, fase estendida entre os anos 1945 até meados de 1970, caracteriza-se pela prosperidade econômica, principalmente em países do Ocidente. Esse episódio histórico acabou com o desmantelamento dos acordos de *Bretton Woods* (em que representantes de quarenta e quatro nações, incluindo o Brasil, traçaram uma nova ordem econômica global), em 1971,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/>.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://eprints.rclis.org/>.

com a crise do petróleo, e com a queda da bolsa de valores, entre os anos 1973 e 1974 (VILLELA, 2014). Em virtude do aprimoramento industrial e tecnológico, desse período, houve multiplicidade de informações, advindas dos processos e das atividades que a economia passou a exigir. A isso se denomina “*boom informacional*”.

O desenvolvimento em ciência e tecnologia nos anos 1970 promoveu a criação do primeiro videogame do mundo, *Odyssey 100*, lançado em janeiro de 1972; a exploração do planeta Marte, pela missão espacial *Viking I*, em 1975; e a fundação da *Apple*, uma das maiores empresas de computação vistas até hoje, criada em 1976. (ACERVO..., c1996-2017).

Mais ainda, depois dos eventos citados, passou-se a cogitar o indivíduo em relação as suas dinâmicas de aprendizado. No mercado, a indústria ganhou modelos de controle e avaliação. Padrões e metas estabelecidos em longo prazo exigiram o reconhecimento do indivíduo e suas formas de interação com a sociedade, através das informações recebidas e trocadas.

Nesse contexto, o bibliotecário americano Paul Zurkowski (1974) apresentou a expressão *information literacy*, traduzida para a língua portuguesa falada no Brasil como “competência em informação”, ressaltando a importância de um programa universal de alfabetização informacional ou educacional voltado à “indústria da informação” e elevando as funções cotidianas das bibliotecas e dos bibliotecários dessa época. Conceitualmente, o termo fundamenta-se num conjunto de habilidades a tornar indivíduos autônomos em relação à identificação de necessidade, de busca e de uso de informação.

A temática propõe nova perspectiva junto à noção da educação de usuários, até então empreendida na Biblioteconomia, visto que implica não somente o treinamento de usuários no uso de ferramentas, vinculadas a produtos e serviços de unidades de informação, como também, e principalmente, pressupõe instigar usuários ao uso eficiente e eficaz de fontes de informação, dado o aprendizado ao longo de sua vida. A biblioteca escolar e universitária e os bibliotecários, nesse sentido, também assumiram um novo papel: auxiliar professores nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, a partir de fontes de informação, para além da sala de aula, fomentando a ligação dos saberes para toda a vida.

Bruce (2000) ressaltava a necessidade de um pensamento coletivo em torno da competência em informação, iniciando por pesquisadores e se encaminhando a um

engajamento com a sociedade, e projetava o aprimoramento das discussões, no ambiente internacional. A partir de análise sobre a produção intelectual sobre competência em informação, Bruce (2000) distingue quatro períodos de desenvolvimento, dos quais se pode tomar como orientação para uma visão geral nas discussões internacionais sobre o tema.

A primeira fase de estudo da competência em informação, “dos precursores”, localiza-se em toda a década de 1980. Caracteriza-se pela investigação conceitual e pelas noções de *information skills* e *bibliographic instruction*, dedicando-se à busca e ao uso de informação. Trabalhos publicados nessa fase são utilizados até então, como o importante trabalho empreendido pela educadora e pesquisadora Carol Collier Kuhlthau, na perspectiva do aprendizado, no âmbito educacional. (BRUCE, 2000).

A segunda fase, situada entre os anos 1990 a 1995, a que Bruce (2000) chama de “experimental”, sobre competência em informação, caracteriza-se pela necessidade de dar significado ao tema. Nessa fase, os estudos sobre a temática iniciam a dispersão geográfica. Desse modo, suscitam eventos e debates entre pesquisadores, sobre o assunto, na Austrália, já com tentativas de aplicação de seus ideais em locais de trabalho e programas educacionais. O tema é ligado à alfabetização e percebe-se uma iniciação ao uso do termo “*information literacy skills*”.

Doyle (1992, apud DOYLE, 1994) delinea o caráter da competência em informação, em sua prática, quando os indivíduos reconhecem necessidades de informação, devendo adquiri-las de forma precisa e completa para que subsidiem a tomada de decisão inteligente: sabem formular perguntas com base nessas necessidades, identificam potenciais fontes de informação e sabem acessá-las (incluindo computadores e outras tecnologias), desenvolvem estratégias de pesquisas bem sucedidas, avaliam, organizam e integram informações novas ao corpo de conhecimento já existente e usam essas informações em reflexão crítica e resolução de problemas. Roseto (2013) atenta ao período em que se identifica a conceituação para a competência em informação, se estendendo desde os estudos de Christina S. Doyle nos anos 1990 até os anos 2000.

A terceira fase, no estudo de competência em informação, denominada exploratória, distribui-se entre os anos 1995 a 1999 (BRUCE, 2000). É caracterizada pela presença do tema em agendas de Estado e de inúmeros projetos de aplicação, incluindo alguns da

*American Library Association (ALA)*. O principal documento estabelecido ao final deste período foi o relatório do Comitê Presidencial da ALA, na tentativa de ampliar e definir o conceito de competência em informação:

para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter capacidade de localizar, avaliar e usá-la efetivamente. Gerar cidadania exigirá que as escolas e faculdades apreciem e integrem o conceito de competência informacional em seus programas de aprendizagem e que desempenhem um papel de liderança em instrumentalizar indivíduos e instituições para tirar vantagem das oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação, e como usá-la de tal maneira que outros possam aprender com ela. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, online, tradução nossa).

A quarta fase, a partir do ano de publicação do trabalho de Bruce (2000) - até então -, projeta-se em um cenário em que os pesquisadores admitem uma “consciência coletiva” em torno da competência em informação, para o desenvolvimento de comunidades colaborativas a fim de aplicar o conhecimento adquirido em torno do tema, integrando-o à educação, ao trabalho e à comunidade, e ampliando a prática da competência em informação.

Bruce (2000) traduz a competência em informação como um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos, para acessar, avaliar e utilizar a informação, a partir de uma variedade de fontes. Muitas conceituações sobre a temática foram vistas, mesmo no âmbito internacional, muitas delas baseadas em pontos de vista, em formas práticas e necessidades sociais.

Enquanto as discussões, em torno da competência em informação, estavam avançadas em países como Estados Unidos, Austrália, Inglaterra e Canadá, o termo foi citado pela primeira vez no Brasil, por Caregnato (2000), apresentado diante do ambiente universitário, ressaltando a importância do desenvolvimento de habilidades informacionais, frente à era digital. Dudziak (2001) já mencionava em sua dissertação de mestrado a necessidade de se discutir um novo paradigma educacional a partir das bibliotecas no Brasil.

O livro “Alfabetização digital e acesso ao conhecimento”, publicado em 2006, cujos organizadores são Antônio Lisboa Carvalho de Miranda e Elmira Luzia Melo Soares Simeão, compõe o quarto volume da coleção “Comunicação da Informação Digital” e pode ser

considerada uma das primeiras publicações brasileiras nesse formato a reunir diferentes vieses em torno da competência em informação. Esse livro apresenta os ideais de cidadania e inclusão digital, através da alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Aida Varela (2006), no mesmo livro, afirma que a competência em informação está ligada à “capacidade de criar significado a partir da informação”, na perspectiva do fenômeno da “explosão informacional” e da “mediação na construção do conhecimento”, sendo seus componentes: “[...] o processo investigativo (ou de pesquisa), o aprendizado ativo, o aprendizado independente, o pensamento crítico, o aprender a aprender, a educação continuada.” (MIRANDA; SIMEÃO, 2006, p. 20).

Os conteúdos e autores dos demais textos que compõem o referido livro são: Aurora Cuevas Cerveró debate às alfabetizações e analfabetismos; Miguel Marza trata de novas tecnologias e outros recursos midiáticos voltados à educação; Joep Vives i Gràcia aponta a necessidade de novos formatos de educação; Javier Calzada Prado aponta objetos de aprendizagem; Emir José Suaiden e Cecília Leite Oliveira apresentam a Escola Digital Integrada; Sandra Lúvia Rebel Gomes discute o acesso à informação em bibliotecas virtuais, como novos espaços na internet; Leilah Santiago Bufrem analisa as revistas científicas, para o fazer e o pensar ciência; Jian Qin e Javier Calzada Prado discute aspectos sintáticos e semânticos, em padrões específicos para a construção de tesouros e metadados; Maria Jesús Colmenero Ruiz trata de padronização de softwares; João Alberto de Oliveira Lima aborda as bases de dados relacionais e sua aplicação no tratamento da informação jurídica; Ilza Leite Lopes discute especificidades da indexação de fotografias; Sofia Galvão Baptista e Antônio Miranda tratam sobre “poesia visual” ou “poesia como fonte de conhecimento”; e Elmira Simeão trata de “informação e amarras simbólicas”. (VITORINO, 2006).

Em 2006, as comunicações científicas brasileiras relacionavam à competência em informação os termos “*information literacy*”, “alfabetização informacional” e “competência informacional”, entre outros, fruto de debate inicial do tema pelos pesquisadores que buscavam a tradução adequada para o termo que vinha da língua inglesa, conforme Vitorino (2006). A mesma autora atenta para conceitos atrelados à competência em informação no século XXI: cibercultura, sociedade em rede e representações sociais, como construtores da realidade do “objeto-mundo”.

Mais tarde, Vitorino e Piantola (2009; 2011) investigam a competência em informação em quatro perspectivas: técnica, estética, ética e política. A partir de revisão de literatura em textos internacionais publicados entre 1996 e 2008, as autoras afirmam que os estudos iniciais sobre o tema se dedicam a conceituá-lo ou discutir sua pertinência, enquanto os estudos na última década que analisam se propõem a argumentar sobre iniciativas e modelos para sua implantação. Verificam, ainda, o progressivo aumento do número de publicações sobre o tema, em campos de estudos além da biblioteconomia, em áreas como a Pedagogia, Psicologia, entre outras. Pode-se dizer, que o tema pode e deve ser discutido em outras áreas do conhecimento, a fim de ser um propulsor de discussões integradas como a dinâmica da vida exige. Assim:

a competência em informação constitui-se em processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida. (BELLUZZO, 2005, p. 38).

Segundo Belluzzo (2001), as competências em informação ligadas aos nichos científicos favorecem a autonomia intelectual, voltada à capacidade de iniciativa, de decisão, de domínio cultural, lógico e psicológico, permitindo o desenvolvimento em maior escala da ciência e da tecnologia.

Morigi *et al.* (2012), percebe em análise sobre comunicações científicas brasileiras sobre competência em informação, na área de Ciência da Informação, que o tema está atrelado à biblioteca escolar, à atuação bibliotecária e às habilidades e competências individuais, na maioria dos estudos investigados. Rosetto (2013) ressalta o potencial estratégico da competência em informação, tanto nos ambientes tradicionais como virtuais. E, aponta a integração desta como disciplinas nos currículos em todos os níveis de educação.

## **COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES NO SÉCULO XXI**

Diante do cenário de incertezas e potencialidades, principalmente tecnológicas do século XXI, foram constituídos padrões e indicadores internacionais sobre as realizações acadêmicas para esse século, como exemplo pode-se citar os estabelecidos pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA): Competência em leitura; Competência

matemática; e Competência científica (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2000).

No ano de 2000, a *Association of College & Research Libraries* (ARCL) da ALA atualizou a *Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy*. Esse documento é subdividido em quatro partes: aluno, ensino, contexto organizacional e avaliação. Discute questões que envolvem práticas de ensino e estilos de aprendizagem, principalmente em torno da instrução bibliográfica (*bibliographic instructions*), no ensino superior e envolvendo o papel da biblioteca. Sugere métodos e formas de avaliação de resultados e apesar de se constituir como um documento sucinto, representa um incentivo aos pesquisadores sob o olhar de experiências com múltiplos métodos e variáveis e da busca pela colaboração entre instituições. (ASSOCIATION OF COLLEGE..., 2000).

O *Council of Australian University Librarians* (CAUL) ampliou o conceito para competência em informação construído pela ALA (2000), sugerindo a acepção de indivíduos críticos, éticos e preocupados com seu papel social, além do espaço da biblioteca (COUNCIL..., 2001). Desde 2003, a CAUL mantém o *Information Literacy Working Group*, com uma série de planos de ação em torno do tema. A proposta estabelecida em 2001, no documento intitulado *Information literacy standards*, foi revista em colaboração com o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIL) e se constitui no livro denominado *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (2004)<sup>18</sup>, considerado como uma segunda edição do documento publicado em 2001.

No mundo algumas declarações foram proferidas pelos ideais do tema, tais como: a Declaração de Praga “Rumo a uma Sociedade da Informação Alfabetizada” (2003), a Proclamação de Alexandria (2005) e a Declaração de Paris (2013). Em 2009, o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, declarou outubro como o mês dedicado à competência em informação (UNITED STATES OF AMERICA, 2009), em que várias atividades principalmente em escolas e universidades ganham vigor como parte de um Programa de competência em informação nesse país.

---

<sup>18</sup> Este trabalho possui versão em espanhol, realizada em julho de 2004, por Cristóbal Pasadas Ureña, da *Facultad de Psicología*, da *Universidad de Granada*, Espanha. Concebida para o *Grupo de Bibliotecas Universitarias de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*.

A Declaração de Praga é um documento estabelecido a partir do “*Information Literacy Meeting of Experts*”, evento organizado pela *National Commission on Library and Information Science* e pelo *National Forum on Information Literacy*, dos Estados Unidos, com apoio da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), realizado em Praga, República Checa, de 20 a 23 de setembro de 2003. A Declaração de Praga se propõe a representar vinte três países, dos sete continentes do mundo, que tiveram participação no evento. Propõe princípios para a competência em informação, que incluem a criação de uma Sociedade da Informação, para tratar de questões sociais, culturais e econômicas; o desenvolvimento de nações e comunidades, instituições e indivíduos partir do século XXI; abrangência do conhecimento das preocupações e necessidades de informação, desses indivíduos, e sua capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar, criar, usar e comunicar informações para resolver problemas; participar, aos indivíduos, a Sociedade da Informação como direito humano básico e aprendizagem ao longo da vida; o acesso às informações essenciais e uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação, como fundamentais para a redução das desigualdades dentro e entre países e povos, para a tolerância, reciprocidade e compreensão social, em contextos multiculturais e multilíngues; governos devem criar programas interdisciplinares para promover a competência em informação no país, com inclusão digital para a cidadania e trabalho competitivo; competência em informação é uma preocupação de todos os setores da sociedade e deve ser adaptada por cada um, especificamente, também, deve ser parte integrante da “Educação para Todos”, o que pode contribuir criticamente para a realização dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas” e “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. (NATIONAL COMMISSION ON LIBRARY..., 2003).

A Declaração de Praga chamava governos e sociedade civil para o debate e ações sobre competência em informação e recomendava políticas e indicações, dentre elas que se verificasse a possibilidade de inclusão do tema nos programas da Organização das Nações Unidas (ONU) e alertava que o que fosse feito no período de 2003 a 2012 seria crucial para os anos seguintes. (NATIONAL COMMISSION ON LIBRARY..., 2003).

Vitorino (2007) enfatiza a importância dada aos temas que dão nome à Declaração de Alexandria (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY..., 2008) sobre competência em

informação e aprendizado ao longo da vida, como “faróis da Sociedade da Informação”, com valor público para o desenvolvimento, prosperidade e liberdade. Indaga quanto aos conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos dos bibliotecários com relação ao desenvolvimento do tema em voga, a qual Vitorino (2007) chama de “info-competências”, focada na “atualização de saberes” no conjunto da realidade social, além de habilidades pessoais.

Internacionalmente, observa-se uma série de palestras, conferências, simpósios, congressos, condicionados unicamente a estudar a temática competência em informação. O *Department of Information Management* da *Hacettepe University* e o *Department of Information and Communication Sciences* da *Zagreb University* organizam a *European Conference on Information Literacy*<sup>19</sup> (ECIL), evento totalmente dedicado às discussões sobre a temática, realizado sempre no mês de outubro, e com debates ampliados sobre todos os níveis de educação e diferentes lugares do mundo.

O *Information for All Programme* (IFAP) é um programa da UNESCO, criado em 2000, para que organizações governamentais e não governamentais (ONGs) integradas se comprometam a aproveitar novas oportunidades em comunicação e informação. Esse programa conta com especialistas em gestão e preservação da informação, com a participação da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA). (UNESCO [2018]).

A partir das parcerias, entre as organizações interessadas, são formados os Comitês Nacionais da IFAP que servem como ponto de encontro para a transferência de conhecimento entre os países membros; discutem políticas de informação e comunicação e suas implementações; propiciam compartilhamento informacional do ambiente internacional para o nacional, com desenvolvimento de missões de especialistas; consolidam planos setoriais e programas de ação orientados para o futuro; criam metas a curto e longo prazo, com uso de ferramentas *benchmarks* de acordo com necessidades e condições dos países em questão; fomentam a cooperação regional e internacional dentro do Programa; e planejam e divulgam atividades próprias e da UNESCO, para gerar interesse e apoio ao do Comitê. (UNESCO, 2010).

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.ecil2013.org/index.php/home>.

A UNESCO mantém uma lista com 59 comitês nacionais, vinculados ao IFAP, do qual o Brasil faz parte, através do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no eixo América Latina e Caribe. Especificamente dedicado ao grupo sobre competência em informação existe representação de quatorze países, os quais o Brasil não está presente.

Segundo a UNESCO (2018) o mundo enfrenta o desafio de garantir o acesso justo às oportunidades vinculadas à informação, a todas as pessoas, para a sustentabilidade e a sobrevivência tecnológica. Para a entidade, o IFAP “[...] é a resposta da UNESCO aos desafios e oportunidades das sociedades do conhecimento [...]”, no “caminho para a compreensão e a paz”. (UNESCO (2018), online, tradução nossa). Corroborar com a IFLA, outra importante instituição, ao relatar que:

a competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ela capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY..., 2005, online).

O secretário-geral da IFLA, Gerald Leitner, moderou uma sessão de debates em torno das competências em mídias, na conferência *Global MIL Week*, em 2017, juntamente com representantes das bibliotecas escolares e acadêmicas, sublinhando que capacitar os indivíduos com informações e habilidades para usá-las é providencial para o desenvolvimento centrado nas pessoas promovido pela ONU. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY, 2017).

Iniciativas no âmbito brasileiro de eventos e declarações em torno da competência em informação ainda são poucas, temos como exemplos a “Declaração de Maceió sobre Competência em Informação” (CONGRESSO BRASILEIRO..., 2011), o “Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias” (CONGRESSO BRASILEIRO, 2012) e as “15 Ações de Competência em Informação da Declaração de Havana”, traduzida para o português pelas pesquisadoras Regina Célia Baptista Belluzzo, Maria José Vitorino e Isabel Mendinhos (CONGRESSO INTERNACIONAL, 2012). Ambos os documentos conclamam a importância das instituições e profissionais ligadas à informação para fins educacionais.

Na intenção de promover uma discussão integrada em torno da temática, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB), organizou um evento após o XV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), denominado “Competência em informação: integrando as redes dos pesquisadores: proposta de monitoramento e intercâmbio de atividades de pesquisa no Brasil”. O evento foi realizado em 2014 e, nele, se apresentou o diagnóstico dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalhos do ENANCIB, entre os anos 2003 a 2013, com especial dedicação ao âmbito escolar. Os organizadores do ENANCIB mantêm o evento agregado para as discussões sobre competência em informação, consolidado no formato de seminário.

O “Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências”, é dedicado à competência informacional e temas relacionados, ocorre na Universidade Estadual Paulista, em Marília, estado de São Paulo. Trata-se de uma proposta de diálogo entre a comunidade científica brasileira que vem sendo empreendida anualmente, desde 2012, e que empreende debates sobre educação principalmente em âmbito regional.

O “I Seminário de Estudos e Pesquisas em Competência Informacional de Santa Catarina”, de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina, teve sua terceira edição integrada aos eventos após ENANCIB, em 2019; e focou-se na avaliação do percurso do estudo do tema competência em informação no Brasil e vislumbrando possibilidades futuras de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, dentre eles os bibliotecários e educadores.

O “Fórum sobre Competência em Informação: Pesquisas e Práticas no RJ” teve sua primeira edição em maio de 2015, no Rio de Janeiro, organizado anualmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e vem discutindo as questões escolares, embora nem sempre de forma direta.

Como análise dos dados coletados até o momento, percebe-se que há movimentos para introdução da competência em informação como disciplina na Educação, como programa de ensino, como política de Estado ou como política pública. Parece haver maior tendência a se tratar o assunto no ambiente escolar, comparado ao ambiente universitário ou outros nichos sociais. No entanto, ainda parece haver mais discussões que fatos empreendidos

principalmente aqueles focados em engajar profissionais de diferentes áreas de conhecimento. e, talvez, a fala de Dudziak (2003) continue uma realidade:

apesar de novos projetos educacionais terem surgido, ainda não se discutiu amplamente a implementação de um projeto educacional voltado para a informação. Isto exige uma transformação nos papéis sociais e profissionais atuais, no âmbito da comunidade educacional e ante a sociedade. (DUDZIAK, 2003, p. 32).

Dessa forma, docentes, educadores, pesquisadores e alunos de educação básica e universitária necessitam competências específicas para compreender e articular informação e conhecimento. Os sentidos técnico e humanístico da informação devem estar presentes e a sociedade deve engajar-se a fim de garantir a igualdade desde a escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relação da competência em informação com a Educação, em especial a educação básica, é factível como forma de facilitar o ensino e aprendizagem desde a infância, à medida que essa temática pressupõe a instrução crítica na busca e no uso interdisciplinar de informações por toda a vida e considerando os contextos inerentes a essas vidas.

Pode-se dizer que a quantidade e a permanência de eventos ligados à competência em informação, no Brasil e no mundo, estejam ligadas, não somente ao interesse pela temática como, também, pelo aumento da produção científica na Ciência da Informação, o que justifica eventos tratando disso primordialmente. Há reconhecimento de que se precisem integrar esforços para pôr em prática os ideais de competência em informação, focados à realidade brasileira, em ambientes escolares e universitários, seja na biblioteca ou na sala de aula.

Pertencem à competência em informação as habilidades para solução de problemas, com crítica, autonomia e continuamente aprendendo, apontando se tratar de princípios educacionais contemporâneos e prementes à Educação e à Ciência da Informação, e que fomentem as capacidades de definir, de planejar e de desenvolver temas de pesquisa, crítica, analítica e eticamente, então, para todos os níveis de ensino.

Se identificam as potencialidades do desenvolvimento da competência em informação para a melhoria dos papéis de educadores, de bibliotecários e da sociedade, dado seu

pressuposto interdisciplinar. Como a competência em informação seria abordada nos Planos Político Pedagógicos da educação básica ou nos currículos de graduações no ensino superior, são indagações para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

ACERVO O Globo. Fatos históricos. c1996-2017. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com>. Acesso em: 14 out. 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy.

Final report. Chicago, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.

Acesso em: 14 out. 2020.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES. Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy. Chicago, 2000. Disponível em:

<http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/projpubs/researchagendalibrary>.

Acesso em: 14 out. 2020.

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO; COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS. Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice. 2. ed. Adelaide: ANZILL; CAUL, 2004. Disponível em: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoliteracyFramework.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BELLUZZO, Regina C. B. A *information literacy* como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: VIII SIMEP. Simpósio de Engenharia de Produção, 8. Bauru. Anais... Bauru, 2001.

BRUCE, Christine Susan. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic & Research Libraries*, v. 31, n. 2, p. 91-109, jun. 2000.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, XXIV. 2011, Maceió. Seminário sobre Competência em Informação. Declaração de Maceió sobre Competência em Informação: cenários e tendências. Disponível em: [http://www.febab.org.br/declaracao\\_maceio.pdf](http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, XXV. 2012, Maceió. Seminário sobre Competência em Informação. Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/issue/current/showToc>. Acesso em: 14 out. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMAÇÃO, XII, 2012, Cuba. Seminário Lições. Aprendizagem Programas Literacia da Informação na Ibero-america. Declaração de Havana. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BweUYcipCswRbDFQbXY2aUdZakU/edit?pli=1>. Acesso em: 14 out. 2020.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS. Information literacy standards. Canberra: CAUL, 2001. Disponível em: <http://www.caul.edu.au/>. Acesso em: 14 out. 2020.

DOYLE, Christina S. Information literacy in information society: a concept for the information age. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information &

Technology, June 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. A *information literacy* e o papel educacional das bibliotecas. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 14 out. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). Faróis da Sociedade da Informação. Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. In: National Fórum on Information Literacy, 9 nov. 2005. rev. 14 fev. 2008. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). Libraries essential to creating informed, independent, information literate citizens. 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.ifla.org/node/12651>. Acesso em: 14 out. 2020.

MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira Luzia Melo Soares (org.). Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. (Comunicação da Informação Digital; 4).

MORIGI, Valdir José *et al.* Competência informacional e cidadania no contexto brasileiro: o bibliotecário como agente mediador. In: XIII ENANCIB. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 13. 2012, Rio de Janeiro. Anais Digitais... João Pessoa; Rio de Janeiro: ANCIB; FIOCRUZ, 2012.

NATIONAL COMMISSION ON LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE (US); NACIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY (US). The Prague Declaration. "Towards an information literate society". Prague, set. 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

VILLELA, Gustavo. Conferência de Bretton Woods decidiu rumos do pós-guerra e criou FMI. Acervo O Globo. 18 jul. 2014. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/conferencia-de-bretton-woods-decidiu-rumos-do-pos-guerra-criou-fmi-13310362#ixzz52dljMTOMstest>. Acesso em: 14 out. 2020.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 24, p. 59-71, 2007.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação e acesso ao conhecimento: resenha. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 11, n. 2, p. 363-365, ago./dez., 2006.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2009.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. Ciência da Informação, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Information for All Programme (IFAP). Paris, [2018] Disponível em: <https://en.unesco.org/programme/ifap>. Acesso em: 14 out. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). IFAP National Committees. 06 out. 2011. Disponível em: [https://en.unesco.org/sites/default/files/ifap\\_national\\_committees.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/ifap_national_committees.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Intergovernmental Council for the Information for All Programme (Sixth Session). UNESCO House, Paris, Room II (Fontenoy Building). 29-30 March 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187069e.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

ZURKOWSKI, Paul. G. The information services environment relationships and priorities: Related Paper No. 5. Washington D. C.: National Comission on Libraries, 1974.

# O RETRATO DA VIDA CARCERÁRIA DA MULHER NA CIDADE DE SÃO PAULO. ESTUDO SOBRE A PENITENCIÁRIA DA CAPITAL (CARANDIRU) E PENITENCIÁRIA FEMININA DE SANT'ANA (CARANDIRU).

Yanka Slompo de Souza

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo buscar o amplo conhecimento sobre nossa sociedade, com seus recursos machistas que interferem na vida da mulher introduzindo um padrão a qual seria o ideal seguir, aquelas que tendem a fugir deste padrão, além de subjugadas são esquecidas pelo estado, tornando sua vida um tanto quanto impossível.

A pesquisa demonstrará a falta de visibilidade da sociedade em relação à mulher que se encontra em cárcere, não oferecendo uma ressocialização digna e adequada para alguém que queira voltar a conviver em sociedade.

Para entender a realidade do Brasil e seu sistema carcerário, precisamos saber como foi o funcionamento do início da sua implementação e de como a sociedade lida com mulheres que possam fugir dos padrões de comportamento que é imposto para as mulheres, e buscando entender como penitenciárias criadas sobre a cultura patriarcal se adequaram para o crescente número de mulheres que entram no cárcere fazendo com que o Brasil se torne o país com o maior volume de mulheres dentro do sistema carcerário.

A realidade brasileira que assombra as mulheres em cárcere é o constante abandono que se ocorre, o abandono em várias condições seja ela físico ou emocional o que possa ter conhecimento é que através de estudos sobre a trajetória de vida, e de falta de oportunidades e políticas sociais justas, em bibliografias há o entendimento da verdadeira vivência de uma realidade dura e frequente na vida das mulheres brasileiras, que seguem a vida do crime para o sustento de sua família e/ou para ajudar seus parceiros afetivos, mesmo que seja arriscando sua liberdade.

O sistema prisional brasileiro tem sua trajetória estabelecida por meios de pensamentos arcaicos e machistas, mas é preciso entender seu caminho desde seu início, contendo qual a finalidade real de sua criação e de sua implementação, até a realidade de hoje do sistema, para se obter o conhecimento do sistema penitenciário e de como a

realidade da visão que a sociedade promove em cima das mulheres também assola um sistema que se torna falho e ineficaz de atingir o objetivo de ressocializar as internas que se encontram dentro do cárcere, sendo um sistema criado pela visão de um homem, as mulheres que se encontram internas, passam a possuir o mesmo aprisionamento de um homem, tendo suas particularidades ignoradas e os tornando invisíveis para o estado como mulheres, para se entender a postura de uma sociedade, de um sistema prisional e de sua criação.

Este estudo será dividido em três partes, a primeira parte terá seu foco na formação da sociedade junto com o crescimento do sistema penitenciário, a segunda parte será a história da população feminina dentro do cárcere e suas razões para adentrar ao sistema, e a terceira parte será focada na vivência das mulheres que estão em cárcere e de suas famílias.

## **INÍCIO DO CÁRCERE**

O cárcere foi pensado antes como forma punitiva, estava longe de ser uma maneira adequada de haver a ressocialização do ser colocado como prisioneiro, visto como o modo de estabelecer o verdadeiro poder, buscando adquirir honra e glórias por ser o responsável pela punição, daquele que cumpria em modo de defender o corpo do estado que era ligado ao corpo do rei, o tempo apresentado por Michel Foucault em seu livro vigiar e punir, a violência era vista de forma atrativa e necessária, modo como o suplício era instaurado como único meio de se fazer justiça, suplício era a forma mais punitiva para a época, em busca de uma confissão dos crimes, mesmo não sabendo quais seriam esses crimes, pois não era do direito do réu ter o conhecimento sobre o que se tratava sua sentença, em diversas vezes eram ações que feriam o estado sendo o alvo o corpo maior de uma monarquia que no caso é o rei, então quando o réu era julgado sua punição era estar em suplício.

Sua punição era dura e poderia ser longa, tendo amarras nas extremidades do corpo, sendo colocadas em cavalos para que pudessem puxar e assim haver o esquartejamento do réu, caso não houvesse a confissão por parte do que estava colocado como detento.

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da poria principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será

atenazado se aplicação chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (Foucault, 1975, p. 01).

Três décadas mais tarde, surgiu uma nova forma de punição para aqueles que cometessem erros perante a sociedade, o trabalho forçado, mas como tantas outras partes da sociedade em sua estrutura de classes iriam depender de seus crimes em sociedade e de qual seria a colocação de classe dentro da sociedade.

Há uma diferença entre as duas formas de punição, o trabalho forçado era regado a cada segundo do dia de um detento, havendo mudança apenas entre o verão e o inverno, mesmo não sendo tão distante o tempo a mudança que acontece em maneiras de ressocializar é grande e perceptível, no trabalho forçado além do detento ser obrigado a trabalhar, era obrigado a frequentar a escola como modo de adquirir conhecimento para que sua inserção dentro da sociedade fosse de modo mais eficaz e mais rápido.

apresentamos exemplo de suplício e de utilização do tempo. Eles não sancionam os mesmos crimes, não punem o mesmo gênero de delinquentes. Mas definem bem, cada um deles, um certo estilo penal. Menos de um século medeia entre ambos. É a época em que foi redistribuída, na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo. Época de grandes “escândalos” para a justiça tradicional, época dos inúmeros projetos de reformas; nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes; projeto ou redação de códigos “modernos”: Rússia, 1769; Prússia, 1780; Pensilvânia e Toscana, 1786; Áustria, 1788; França, 1791, Ano IV, 1808 e 1810. Para a justiça penal, uma era nova. (Foucault, 1975, p. 11 á 12).

Entre as duas formas de punição, em relato no livro, o suplício foi desaparecendo aos poucos dentro de sociedade, a modo que nas sociedades contemporâneas é desconsiderado, e se há força bruta por parte dos que detém o poder dentro do sistema penitenciário, isso ocorre de maneira criminosa, pois o fim do suplício foi visto antes como uma forma exagerada e de muita “humanização” por parte das pessoas, acabando o espetáculo da punição em corpo, e transformando a pena como algo administrativo ao invés de um show para aqueles que desejassem assistir. Portanto, desapareceu o corpo como algo principal na repressão penal, a violência que estava inserida em padrões de punições deixou de ser atrativa.

a punição pouco a pouco deixou de ser uma cena. E tudo o que pudesse implicar de espetáculo desde então terá um cunho negativo; e como as funções da cerimônia penal

deixavam pouco a pouco de ser compreendidas, ficou a suspeita de que tal rito que dava um “fecho” ao crime mantinha com ele afinidades espúrias: igualando-o, ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, acostumando os espectadores a uma ferocidade de que todos queriam vê-los afastados, mostrando-lhes a frequência dos crimes, fazendo o carrasco se parecer com criminoso, os juizes aos assassinos, invertendo no último momento os papéis, fazendo do supliciado um objeto de piedade e de admiração. (Foucault, 1975, p. 13).

## **ORIGEM DAS PENAS E O FUNDAMENTO DO DIREITO DE PUNIR**

A moral política que está inserida dentro de sociedade, não determina e nem proporciona uma vantagem que seja durável, se as penas não forem fundadas sobre sentimentos que é carregado pelos homens.

A lei que não se estabelece sobre essa questão, encontra a resistência e está fadada ao constrangimento de ter que ceder se instaura o pensamento de ter que consultar o coração, pois nele estão os princípios que se tornam fundamentais para se poder punir e por assim não obter alguma resistência na hora que possa inserir como uma lei em sociedade. “As leis foram às condições que reuniram os homens, a princípio independentes e isolados sobre a superfície da terra” (BECCARIA, 2001, p. 26).

Exaustos de viver em meio de temores e inimigos por toda parte, sacrificaram uma parte da liberdade que os homens tinham, para que pudessem gozar tranquilamente do resto de liberdade com mais segurança do que antes a tinham. Com o sacrifício feito para obter o bem geral, foi se formando a soberania da nação e aquele que se tornou encarregado do depósito das liberdades e de toda a administração foi declarado como o soberano do povo.

não bastava, porém, ter formado esse depósito; era preciso protegê-lo contra as usurpações de cada particular, pois tal é a tendência do homem para o despotismo, que ele procura sem cessar, não só retirar da massa comum sua porção de liberdade, mas ainda usurpar a dos outros. (BECCARIA, 2001, p.26 e 27).

Para que dentro da sociedade não tivesse despotismo, eram necessários meios que fossem sensíveis e bastante poderosos para que houvesse ação de comprimir o desejo do despotismo. Esses meios pensados foram as penas estabelecidas contra aqueles colocados pela sociedade como infratores das leis.

Teria que ser por meios sensíveis a criação de leis, pois nem todos estão preparados para se comportarem com uma conduta estável para a sociedade em que se possa residir, qualquer outro meio de tentativa para que se possa implementar a lei na sociedade seria dado

como um fracasso, sendo difícil a resistência por parte da sociedade em seguir com determinada lei que se tenha de criar.

O discurso por mais que exista coesão e coerência caem por terra, enquanto consequência do sentimento não ter sido levada em conta.

quando as paixões são vivamente abaladas, pelos objetos presentes, os mais sábios discursos, a eloquência mais arrebatadora, as verdades mais sublimes, não passam, para elas, de um freio impotente que logo despedaçam (BECCARIA, 2001, p. 27).

Apenas a necessidade maior constrange o homem levando-o a abrir mão de uma parcela de sua liberdade, então quando se trata de deixar no depósito procuram deixar o menos possível, sendo assim tinha o possível para continuar sobre o comando do resto da porção de sua própria liberdade.

O conjunto que se faz com cada parcela das porções deixadas da liberdade, é o fundamento de se poder punir, e todo exercício que seja do poder e se veja afastado dessa base, deixa de ser justiça e passa a se tornar o abuso, se torna usurpação e não um direito legítimo, se perdendo no foco de justiça para todos.

as penas que ultrapassam a necessidade de conservar o depósito da salvação pública são injustas por sua natureza; e tanto mais justas serão quanto mais sagradas e inviolável for a segurança e maior a liberdade que o soberano conservar aos súditos. (BECCARIA, 2001, p. 28).

## **HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO PENAL DENTRO DO BRASIL**

A história penal dentro do Brasil passou por diversas etapas até se estender o que podemos enxergar hoje de uma legislação penal, tendo uma forte influência de países de fora, devido as grandes mudanças que estavam acontecendo e o desaparecimento de recursos antes utilizados como punição, o Brasil sofreu alterações em seu código a partir de 1824, abolindo formas punitivas que fossem expressadas no corpo do que se tornaria réu.

Ainda como um país conhecido por serem escravocratas, suas mudanças penais inovaram por estruturar os poderes, conferir competências e assegurar os direitos individuais, só que permaneceram com a exclusão dos escravos do texto da legislação.

Em 1830, houve uma nova mudança em que os juristas e legisladores brasileiros, forma aos poucos argumentando em prol de uma prática punitiva que levasse em consideração maior a recuperação moral do indivíduo que cometeu o ato delituoso.

A província como São Paulo e a corte do Rio de Janeiro, passaram a se destacar sendo os primeiros no cenário punitivo nacional, a colocar a medida em funcionamento, tendo estabelecimentos quem investiam na correção, principalmente pelo meio do trabalho.

além das cadeias públicas então existentes, São Paulo e Rio de Janeiro Construíram Casas de Correção como espaços-modelo para o encarceramento no período imperial, em consonância com as exigências do Código Penal de 1830, que previa a pena de prisão com trabalho. (ANGOTTI, 2012, p. 43).

No entanto, o fato do Brasil ser um país escravista, refletiu nos paradoxos iluministas que pairavam e que se buscava praticar e a estrutura social vigente. Pois as sociedades que se mantinham escravistas, não buscavam regenerar uma parcela dos detentos, aqueles que fossem escravos não estavam na visão de uma regeneração que o sistema prisional com o pensamento iluminista iria oferecer para os escravos a punição não era um modo de ressocialização, era modo de vingança e intimidação usada contra eles.

No decorrer das mudanças em 1890, o código imperial teria que ser mudado para se adaptar à nova fase do Brasil, o novo cenário político que se instaurava era a República, necessitava de uma mudança legislativa para marcar o momento histórico pelo qual passou e com a abolição da escravidão se tornou o motivo principal para que fosse feita a mudança na legislação.

o Código de 1890, além de eliminar todos os artigos referentes à escravidão, aboliu as penas de galés e o caráter perpétuo das penas, que deveriam limitar-se a trinta anos de cumprimento máximo por condenação; consagrou a privação de liberdade como forma de punição privilegiada no país; instituiu a retroatividade da lei penal diante de uma lei mais benéfica para o condenado; fixou o modelo penitenciário Irlandês como padrão para as penitenciárias brasileiras e previu a progressão de regime para os apenados. (ANGOTTI, 2012, p. 43).

Em relação ao crime, com as mudanças no código imperial de um modo mais humanizado, recebeu inúmeras críticas dos vanguardistas, por ainda permanecer com uma estrutura racista de pensamento com as teorias raciais ainda muito vivas, sendo refletidas na

ideia de que o Brasil ser uma país colocado como mulato era certo atraso para a nação que estava crescendo.

essa insatisfação revela a tensão, que perpassa toda a primeira república, entre a necessidade de constituir uma nação organizada nos moldes jurídicos-políticos contratuais, que colocasse o país na linha do progresso trilhado pelas demais nações civilizadas, e as particularidades históricas, raciais e sociais do contexto nacional que dificultavam, aos olhos das elites republicanas, essa constituição. O desafio era o de institucionalizar os ideais de igualdade, em termos jurídico-penais em face das desigualdades percebidas como constitutivas da sociedade. (ALVAREZ, 2003, p. 71).

## **INÍCIO DO CÁRCERE FEMININO NO BRASIL**

Com o forte investimento feito em cidades como São Paulo, o campo deixou de ser atrativo, sendo deixado por milhares de famílias para uma mudança para a cidade grande, com indústrias a disposições famílias foram atrás de empregos, que estavam sendo proporcionados por esse avanço dentro da cidade, atraindo inclusive imigrantes por toda parte, com o avanço em população principalmente no quesito de imigrantes, cidades como São Paulo trabalhou em seu embelezamento estrutural para oferecer uma cidade com os mesmo recursos e temáticas que uma cidade europeia poderia proporcionar.

Dando continuidade ao avanço e crescimento, se estabeleceu a mulher fora de casa e de apenas seus afazeres domésticos, ingressando na vida do trabalho, mesmo sendo posta como mais do que apenas uma mulher que cuida que se dedica a família e a seus afazeres domésticos, requisitos estruturados e implantados na sociedade ainda eram exigências a serem cumpridas.

Mulheres que se desviasse do padrão imposto pela sociedade, eram consideradas criminosas, “agentes desviantes”, por não se colocarem no lugar que nasceu para pertencer, seguindo de pensamentos classistas e racistas a sociedade alocava quem seriam as mulheres que pertenciam ao grupo de criminosas que estava instaurado na sociedade. A classificação da mulher delinquente estava ligada diretamente em sua conduta dentro de sociedade sendo ela socialmente negativas, e conflituosas em determinado tempo ou espaço, se torna relativo o conceito de crime dentro do período de cárcere.

em suma, nas rotas do desvio estavam aquelas que eram discrepantes na paisagem urbana ideal. As mulheres escandalosas, as vestidas de maneira vulgar, as prostitutas, as

moradoras de favelas e cortiços, as que frequentavam locais masculinos, as que se expunham ao mundo do trabalho, as negras e mestiças, as criadas e empregadas. Em um cenário mais amplo, é possível atribuir a criminalização dessas mulheres não apenas à criminalização dos desvios do feminino, mas também à criminalização da pobreza, uma vez que quem era pobre potencialmente poderia ser criminoso, pois habitava e frequentava locais “degenerados”, como os cortiços e o baixo meretrício. Além disso, a legislação do país criminalizava condutas como a vadiagem e a mendicância, ou seja, agentes que não tinham empregos regulamentados, moradia, e que perambulavam pela cidade, evidenciando a desigualdade social e a desordem no espaço que tanto se buscava “civilizar”. Pela prática punitiva do período é possível pontuar os “agentes do desvio” que se buscava punir, esconder e trancafiar. (ANGOTTI, 2012, p. 89 a 90).

O Brasil se encontrava atrasado referente à penitenciária com local apenas para mulheres, sendo um dos últimos países latino a instaurar uma penitenciária feminina, com o objetivo de separar as mulheres dos homens para se controlar a promiscuidade que estava ao redor, em 1940 surgiram os primeiros estabelecimentos prisionais brasileiros femininos, sendo baseado e com uma enorme semelhança na penitenciária de país vizinho.

No ano de 1937, em Porto Alegre, o instituto feminino de readaptação social foi a primeira instituição prisional que o Brasil teve, sendo separada do ambiente com o homem, era a primeira vez no país em que mulheres eram encarceradas no ambiente totalmente apartadas do ambiente masculino, visto esse como um enorme passo no sentido de avanço no sistema prisional. Já em 1941 na cidade de São Paulo como um improvisado se instituía o presídio de mulheres de São Paulo, instalado em antiga residência dos diretores no terreno da penitenciária do estado, localizada no bairro Carandiru. O decreto previa que o imóvel construído fosse adaptado para abrigar mulheres definitivamente condenadas no sistema.

Sendo subsequente com o avanço na parte criminal em 1942, foi a vez da cidade do Rio de Janeiro inaugurar sua penitenciária apenas para as mulheres, a penitenciária de mulheres do distrito federal, no terreno que foi doação de um conhecido por filantropias brasileiras.

O sistema prisional brasileiro passou a ter a administração e o cuidado feito pela Irmandade Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor d` Angers, instituto formado na França com o objetivo de cuidar de jovens que o mundo de alguma maneira seduziu, tendo a sua principal função de salvação da alma, a cura moral para meninas e mulheres em estado de abandono material e moral, com a intenção de levar a pecadora para um encontro com Deus.

## **A PRESENÇA DA IRMANDADE NOSSA SENHORA DA CARIDADE DO BOM PASTOR D'ANGERS NA PENITENCIARIA BRASILEIRA.**

Com missão de cuidar da moral de mulheres desvalidas, que não se enquadravam na sociedade, rapidamente foram colocadas como administradoras do cárcere feminino no Brasil, levado em conta a sua experiência em ter assumido diferentes missões dentro dos países latinos americanos como a Argentina e Chile, presentes no ambiente de cárcere das últimas décadas do século XIX, um grande fato que serviu como argumentação dos favoráveis para que a administração passasse a pertencer a Irmandade, a experiência no trato de detentas era elemento importante e que justificava a entrega dos cuidados dos cárceres femininos.

Quando a primeira penitenciária em 1930 se ergueu na cidade de Porto Alegre, sua administração foi deixada com a Irmandade que desde de seu primeiro ano no Brasil, já deixavam claro seu desejo de conduzir as penitenciárias, entrando em acordo com o governo do estado do Rio Grande do Sul a irmandade se tornou base do Reformatório para mulheres de Porto Alegre gerando a graça e a garantia de que elas teriam a experiência necessária no cuidado de mulheres desvalidas. (ANGOTTI, 2012).

A finalidade maior da Ordem religiosa é reconduzir à vida social, através de assistência e educação das mulheres que foram abandonadas e descaídas, no mais amplo de sua missão que é a busca pela regeneração da mulher que não está enquadrada nos padrões corretos da sociedade. A opção de colocar a irmandade na administração dos estabelecimentos prisionais, seu deu por razões semelhantes de países vizinhos como Chile e Argentina, por não haver no Brasil, naquele momento, outro grupo de mulheres que fossem capazes de se dedicar ao trabalho com as presas, tendo poucas mulheres que já pertenciam ao mercado de trabalho e raras as mulheres que fossem funcionárias públicas, alocadas em setores mais “femininos” como escritórios. Em busca de uma administração laica que tivesse experiência e trouxesse resultados, Lemos Britto, Ministro da Justiça, apresentou duas propostas para a gerencia da Penitenciária de Mulheres de Bangu, mostrando as vantagens da administração religiosa das Irmãs frente as de uma administração laica:

Senhor Ministro, tenho a honra de pedir a Vossa Excelência orientação, quanto à direção a que deveremos confiar a Colônia Reeducaçãoal de Mulheres, para a imediata elaboração do respectivo regulamento. Duas opiniões se apresentam a este respeito: a da direção laica

e a de direção a cargo de Irmãs do Bom Pastor, especializadas neste serviço em alguns países. Cada qual delas tem por si argumentos valiosos. Pela última depõem a experiência dessa ordem, a simplicidade da organização administrativa, uma certa economia com o pessoal. Pela primeira, o respeito ao regime penitenciário em vigor, as necessidades da instrução e educação das reclusas nos moldes estabelecidos na Lei e no regulamento, a facilidade da fiscalização por parte do Conselho Penitenciário e a fé pública que devem ter as informações, calcadas em estudo individual de cada sentenciada para concessão do livramento condicional. Ainda mesmo confiando-se às veneráveis irmãs a direção e a administração do estabelecimento, forçoso será dar-lhes diversos auxiliares que serão funcionários públicos, como médico, farmacêutico, dentista, armazenista, escriturárias, cozinheira, guardas, de vez que a organização dos serviços públicos, as exigências do regime penitenciário e as relações a serem mantidas com o Conselho Penitenciário e a Justiça, impõem a existência de tais serventuários, com funções previamente definidas (...). Rogo, assim, a Vossa Excelência uma palavra orientadora para que possamos apressar o Regulamento da Referida Colônia, cujas obras estão sendo concluídas (Arquivos penitenciários do Brasil, 1942d, pp.23 e 24).

Apesar de uma ampla atribuição as irmãs, estavam representadas em documentos como “coadjuvantes” do serviço penitenciário, pois o serviço superior cabia a direção da Penitenciaria Central do Distrito Federal, que teria autonomia de interferir o cotidiano do cárcere, outros recursos burocráticos, como saída de presas, ainda pertenciam ao superior, para a irmandade e o estado ter as irmãs na administração se tornou uma troca de favores, a irmandade que visava a sua expansão com a missão de salvar almas, e o Estado que precisava aprisionar as mulheres delinquentes em estabelecimento próprio.

## **SISTEMAS PENITENCIÁRIOS FEMININO NO BRASIL E A SOMBRA DO PATRIARCADO.**

O sistema prisional foi feito pelo patriarcado e para o patriarcado, se mantendo essa postura inclusive em sistema penitenciário feminino, que tem as consequências de ter suas particularidades ignoradas pelo estado, sendo mulheres esquecidas, não possuindo os recursos necessários para que possam manter a sua dignidade como mulher a sua dignidade como pessoa, com a invisibilidade aumentada por ser mulher em cárcere a sua inserção dentro da sociedade se torna prejudicada. “Para o Estado e a sociedade, parece que existem somente 440 mil homens e nenhuma mulher nas prisões do país. Só que, uma vez por mês, aproximadamente 28 mil desses presos menstruam.” (CERNEKA, 2009).

Mulheres internas, isoladas pela sociedade e esquecida pelas famílias, vítimas de um sistema que possui o machismo em sua estrutura, sendo tratadas como homens a consequência que se gera é o desserviço que passa afetar a autoestima dessas mulheres, reflexo do desejo de serem lembradas como mulheres, estão expressas em arriscar uma

advertência em moldar a roupa de detenta para sentir nesta mudança algo que valorize a mulher que ainda é.

A brutalidade a qual é tratada permanece a mesma, na violência física de forma velada encontram o modo de manter a ordem, utilizando dessa força independente se a mulher está grávida ou se acabou de dar à luz, um despreparo por parte do estado e da polícia em como conter uma mulher. “Apanhou tanto que entrou em turbulência. Começou a acreditar que não ia aguentar, que ia falar tudo mesmo, assumir até o que não fez.” (QUEIROZ, 2018, p. 21).

Suas particularidades não são levadas em consideração, gerando a falta de recursos para que se possam ser atendidas de uma forma que seja adequada, se esquecem da diferença biológica entre os gêneros o que gera conflito em um sistema estruturado para homens, tendo como exemplo é a falta de suprir necessidades durante gravidez, por mais que esteja assegurado na constituição os direitos da mãe, a penitenciária feminina brasileira está longe de atender todos os requisitos e não apenas em base estrutural a falta de um treinamento adequado para quem trabalha na penitenciária, que lida com questões como uma gravidez, em alguns casos a penitenciária não está preparada para o ciclo menstrual de uma mulher havendo a falta de absorventes para a grande população carcerária feminina, é o despreparo em relação a utilização de recursos para uma mulher poder utilizar um banheiro.

o sistema carcerário brasileiro trata as mulheres exatamente como trata os homens. Isso significa que não lembra que elas precisam de papel higiênico para duas idas ao banheiro em vez de uma, de Papanicolau, de exames pré-natais e de absorventes internos. (QUEIROZ, 2016, p. 01).

### **A VIDA DE UMA MULHER EM CÁRCERE**

A mulher em cárcere trava uma batalha todos os dias, é o enfrentamento da saudade por 85% (QUEIROZ, 2016) serem mães, é a luta pela sobrevivência em um sistema carcerário que ignora o fato de serem mulheres e a luta pela higiene e dignidade em suas celas, que passa ser uma luta pela saúde.

Celas brasileiras em estado de calamidade para se sobreviver, vira o lar de uma grande população de mulheres, apertadas, malcheirosas, mal iluminadas e até emboloradas, locais que viram suas residências no período da ressocialização da mulher que se encontra

em cárcere, estruturas planejadas para se receber uma certa quantidade, e adequadas para um gênero. “Em muitas delas, as mulheres dormem no chão, revezando-se para poder esticar as pernas. Os vasos sanitários, além de não terem portas, têm descargas falhas e canos estourados que deixam vazar os cheiros da digestão humana”. (QUEIROZ, 2016.)

A maior batalha é o esquecimento, é ser abandonada pelo estado que acredita que dentro de sistema prisional existam apenas homens, então é falta de recursos básicos para que se possa ter uma reinserção bem sucedida, é a falta de apoio em questão de prestação de serviço assegurados na constituição como um advogado público que pouco estuda o caso e pouco prestam o serviço adequado deixando de aparecer inclusive na visita às clientes, que recorrem ao advogado divino, sendo Deus seu único apoio de defesa.

O abandono que está mais presente, e visto como a maior ferida é o abandono por parte da família, sendo de uma classe inferior, a visita é um custo muito alto para a família ficando refém de ter que escolher qual caminho seguir, a visitação ou a continuidade de ter uma refeição. Como 85% (QUEIROZ, 2016) das mulheres são mães, elas encontram o problema na hora de receber a visita, é o gasto com o familiar maior de idade que está indo visitar, é o gasto de levar a criança para fazer a visita para mãe, enfrentando um limite de crianças que podem entrar, então o familiar tem que procurar alguém para cuidar das crianças que não podem entrar para realizar a visita. Ficando um peso extra na renda dessa população, vão deixando de visitar para ter este complemento de renda, sendo assim as visitas se encerram e a mulher passa a estar abandonada pela família.

Não existe um castigo pior o que a vida lhe dá, um castigo físico sejam de modo na solitária, ou seja, de modo de perder benefícios, não chega perto da dor do castigo de não ter sua família passando a te visitar de novo, afinal as mães que estão em cárcere sabe que ninguém irá cuidar melhor dos seus filhos do que ela, então com esse pensamento o pouco que ganha trabalhando pelo presídio é depositado para a família, como modo de ainda manter o pape de sustentar sua família.

(...) — Nana, me dê uma ideia de castigo alternativo e eu prometo para você que a levarei como recomendação à diretora. — Por que não proibem visitas por algum tempo, por exemplo? — Aí é que está: esse castigo a vida já deu pra elas. Quase nenhuma recebe visitas. (QUEIROZ, 2018, p. 109).

## DECLÍNIOS DA MULHER À VIDA DO CRIME

A liberdade conquistada pelas mulheres não foi igualitária para todas as classes, as tornando refém da sociedade que tem seus recursos mal distribuídos, em estudo de ativistas a tese que se encontra é que a mulher com a liberdade e o abandono paterno por parte do homem, se tornou a “chefe” da família sem ter a equiparação dos salários com o do homem, fazendo com que se procurasse uma complementação de renda.

Esta complementação chega rápido e estruturado para lhe render um bom dinheiro, já que o tráfico se faz presente tão facilmente, então é o recurso mais fácil de adquirir dinheiro para continuar o sustento dos seus dependentes, e começa um ciclo, do abandono dos estudos, a gravidez precoce, o isolamento da sociedade a falta de oportunidade de emprego, e visão do colega de escola e vizinho do crescimento financeiro que ele obteve. Com todas essas pautas contra a mulher, emprego se torna algo de sonho não ocorrendo as mesmas oportunidades que ocorre para outras classes, o que se faz pensar que a honestidade nunca as levou a lugar nenhum, principalmente quando já tem filhos e não conseguem fornecer coisas básicas como uma alimentação para suas crianças.

nascera e crescera na favela e nunca tinha feito nada de errado. Conhecia, sabia, mas nunca tinha feito. E aonde a honestidade a havia levado? Sentiu raiva, um embrulho no estômago e um frio na espinha.

Saiu de casa decidida. Passou no barraco de Valdemar antes de buscar o filho. Quando manifestou suas intenções, outro rapaz que estava no lugar protestou: — Não, ela não — e se voltou para Safira, em um apelo. — Você não precisa disso, você sempre batalhou desde novinha, desde criança.

Ao que ela respondeu: — Se eu não tenho nem o que comer dentro da minha casa! Nem o amigo pôde retrucar a esse argumento. Assim era a vida nas favelas de São Paulo, pensou. Era assim pra ele, era assim pra ela.

Deu uma arma para Safira. Ela respirou fundo, pensou no leite e foi assaltar. (QUEIROZ, 2018, p. 16).

A falta de estudo e investimento na educação é que faz o sistema continuar mais precário, o abandona da escola se torna algo recorrente nas periferias que abrem mão da educação para trabalhar, para conseguir trazer algum recurso para a família, não tendo os estudos completos, não obtém as mesmas oportunidades das classes dominantes, e permanecendo na mesma realidade de quando é criança, não tem uma evolução, tendo apenas conhecimento de um crescimento financeiro através do tráfico, que para muitas

mulheres adultas e com a obrigação de sustentar suas famílias se torna o perfeito complemento de renda, pode se utilizar em consumo próprio, se vende muito rápido e se adquire os resultados esperados como dinheiro muito rápido, tornando-se o perfeito aliado para quem precisa de um recurso maior a fim de sustentar sua família.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Baseado nos estudos realizados, por meios de bibliografias e analisando as duas penitenciárias femininas apresentadas, é comprovada a grande invisibilidade que ocorre por parte da sociedade em si quando se trata de mulheres em cárcere, compartilhando do mesmo segmento, ocorre o abandono do estado que não se torna presente, causando uma dificuldade quando o assunto passa a ser a ressocialização da mulher que está inserida no sistema prisional.

O aumento gradativo da população carcerária feminina, vem da não equiparação de salários entre os gêneros, e da falta de investimento para ocasionar oportunidades igualitárias entre classes, deixando a mulher, que hoje é vista como “chefe” da família, refém da possibilidade de abraçar a vida criminal como uma ajuda e complemento de sua renda. “Uma tese em voga entre ativistas da área é a de que a emancipação da mulher como chefe da casa, sem a equiparação de seus salários com os masculinos, tem aumentado a pressão financeira sobre elas e levado mais mulheres ao crime no decorrer dos anos.” (QUEIROZ, 2018).

A análise das mulheres que estão inseridas no sistema prisional, mostra a realidade que em sua grande maioria são mães, que lutam por uma renda que dê para o sustento de todos os seus dependentes. Sendo mães, sua preocupação na cadeia está sempre ligada a seus filhos e suas vidas, nessa análise está inserida mães que tiveram seus filhos dentro das prisões de São Paulo, nascendo uma criança presa. A preocupação com seus filhos é para onde vão ser mandados e qual vai ser a vida que está criança irá ter depois de sair do colo de sua mãe.

pesquisadores estimam que por volta de 85% das mulheres encarceradas sejam mães. Quando detidas, seus filhos são distribuídos entre parentas e instituições. Só 19,5% dos pais assumem a guarda das crianças. Os avós maternos cuidam dos filhos em 39,9% dos casos, e 2,2% deles vão para orfanatos, 1,6% acabam presos e 0,9%, internos de reformatórios juvenis. (QUEIROZ, 2016).

A não preparação da sociedade para lidar com o problema criminal faz com que não percebam o recorrente crime que acontece para levar uma mulher a estar inserida no sistema prisional, que é o tráfico de drogas, que serve para uma mulher apenas como um meio de complementar sua renda para que exista a sobrevivência por parte de sua família, e com esse auxílio passa a ser um aliado de uma grande parcela da população de mulheres que vivem nas favelas de São Paulo, ignorando o fato de ser ilegal, não por perversidade e sim por uma condição de sobrevivência que a vida lhes oferece.

muitas vezes o crime foi a forma de sobrevivência que ela encontrou. Não quer dizer que ela tenha a mentalidade perversa. Ela começou a traficar droga, usava um pouco, conhecia os traficantes... Na periferia o traficante muitas vezes é o seu colega de classe, você brincava com ele no recreio. E de repente ele está no crime. Aí num aperto ou até por vontade de melhorar de vida, a mulher tem ali a pessoa que oferece uma oportunidade de trabalho que ela não teria de outra forma. Sem ter que passar por aquela condição sofrida, com um esforço enorme de deslocamento para ir trabalhar, horas e horas todo dia por um salário ruim. E uma vez que elas começam a ganhar dinheiro traficando, esquece. (VARELLA, 2017).

Em conclusão da análise, a precariedade por parte das penitenciárias e a falta da equiparação em oportunidades em questão de classes é a consequência do abandono do estado em relação às mulheres, o que acarreta na invisibilidade delas e sendo lançadas não só a própria sorte como refém de aceitar um aliado que coloca sua liberdade em jogo. Estando em cárcere sofrem as consequências de serem ignoradas pela sociedade e esquecidas pelo estado e família, acarretando em uma ressocialização não só inadequada quanto difícil de ser superada, o sistema prisional precisa de uma reformulação urgente em sua estrutura e uma rápida modificação em como lidar com mulheres que estão ali alocadas.

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Bruna. Entre as leis da ciência, do estado e de deus. San Miguel de Tucumán: Estúdios penitenciários, 2012. 212 p.
- ALESSI, Gil e ROSSI, Marina: "O único lugar em que a mulher tem liberdade sexual é na cadeia". São Paulo 9 JUL 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/05/politica/1499276543\\_932033.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/05/politica/1499276543_932033.html). Acesso em 20 de setembro de 2019.
- BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. São Paulo: Edipro, 2001. 124 p. Equipe AzMina. "Os presídios femininos são construídos sobre violências de gênero". 18 de abril de 2016. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/os-presidios-femininos-sao-contruidos-sobre-violencias-de-genero/> Acesso em 14 de agosto de 2019.
- FOCAULT, Michel. Vigir e Punir Nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1975. 296 p.

QUEIROZ, Nana. Presas que menstruam. Rio de Janeiro: Record, 2015. 294 p.

VARELLA, Drauzio. Prisioneiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 232 p.

O que aprendi trabalhando com o presídio? Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=85Z7yYktU98>. –

Drauzio Varella. Canal UOL Viva Bem. Acesso em: 16 de agosto de 2019.

# A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Milena Ferreira Santos Lima  
Rosilene Lima da Silva

## INTRODUÇÃO

A inclusão é um assunto que já vem acontecendo em todo o mundo, sendo um direito garantido a todas as pessoas com necessidades especiais e que vem ao longo dos anos se fazendo presente por meio das políticas públicas, pois essa nova perspectiva requer um estudo pautado em muitas decisões que envolvem toda a sociedade (BRASIL, 2015).

Neste sentido, este trabalho tem por finalidade discorrer sobre a Tecnologia Assistiva e a educação inclusiva, na perspectiva de sua funcionalidade dentro das escolas, demonstrado a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais seja efetivada conforme as propostas previstas nas legislações.

Diante disso, destaca-se o objetivo geral que foi compreender a relevância das tecnologias assistivas no espaço escolar como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de metodologias que visam possibilitar a aprendizagem. O uso da Tecnologia Assistiva vem proporcionar a professores e alunos um recurso indispensável nos dias atuais, inúmeros ordenamentos jurídicos e documentos normativos trazem a seguridade de metodologias que considerem as especificidades cognitivas, culturais e sociais dos estudantes por meio do embasamento teórico da perspectiva da inclusão (BRASIL, 1988), (UNESCO, 1994), (BRASIL, 1990), (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2015).

Sob essa perspectiva, justifica-se o tema escolhido, pois os recursos de acessibilidade devem ser usados como mediações instrumentais para a aprendizagem e autonomia da pessoa com deficiência, a partir do acesso a essas tecnologias podem tornar-se sujeitos mais autônomos e independentes, potencializando sua interação social no mundo (GALVÃO, 2009). Neste sentido, Cat (2007) destaca que as Tecnologias Assistivas são recursos de acessibilidade que se destinam ao atendimento de necessidades específicas de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.

Portanto, pensar sobre as pessoas que precisam utilizar as Tecnologias Assistivas é compreender que existe um público diversificado com inúmeras necessidades que nem

sempre é proveniente de algum tipo de deficiências, neste sentido, o desenvolvimento desses recursos de acessibilidade pode favorecer a toda a sociedade e não apenas seus usuários.

Cabe ressaltar que a educação inclusiva requer professores preparados e conhecedores sobre o assunto de tecnologias, não apenas por aqueles que desenvolvem suas atividades na sala de recursos multifuncionais, como também os demais profissionais que atuam na sala regular de ensino, pois o planejamento e o desenvolvimento de estratégias que permitem o uso de tecnologias podem auxiliar não somente aos estudantes com necessidades especiais, como também a todos os demais alunos. Portanto, refletir, analisar e discutir sobre as tecnologias assistivas podem ser um importante subsídio para tornar as aulas mais acessíveis, atrativas e plurais.

## **UM BREVE RELATO TEÓRICO**

A pesquisa por meio da revisão bibliográfica qualitativa tem o intuito de buscar informações fundamentadas por meio de pesquisas acadêmicas com viés que tratam sobre a inclusão educacional para os discentes com necessidades especiais, onde possa oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos. Este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2007). E ainda de acordo com os autores este tipo de revisão permite que no final se consiga um novo enfoque encima do tema consultado.

Dentro desse contexto, visando alcançar o objetivo geral do estudo buscou-se analisar os estudos que abordam as tecnologias assistivas no espaço escolar como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de metodologias que visam possibilitar a aprendizagem, para isso traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Discutir sobre a importância das Tecnologias assistivas e as suas potencialidades no processo de inclusão;
- ✓ Identificar os diferentes tipos de Tecnologia Assistiva;
- ✓ Analisar a implementação da Tecnologia Assistiva em escolas públicas por meio dos autores que realizaram essa investigação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **A educação inclusiva no contexto da tecnologia assistiva**

A inclusão começa a partir de movimentos sociais que se unem para promover os direitos das pessoas com necessidades especiais em prol de que todos sejam incluídos dentro da sociedade e possam se desenvolver e exercer a cidadania.

conclui que a inclusão é um direito à igualdade de oportunidades, sem que se proponha uma maneira igual de educar a todos, mas responder a cada aluno, com respeito às suas características, bem como às suas necessidades educacionais. (BORGES, 2016, p. 32)

De acordo com o Resolução Nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 2º - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Cabe às escolas abrirem vagas a todos os alunos, inclusive os com necessidades especiais, dando a eles condições adequadas para ser incluídos na escola, isto é, desde a acessibilidade e outras adaptações que se fizerem necessárias para ele ser incluído. Neste contexto, a LDB define no artigo 59, inciso III que:

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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 (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Base da educação determina que os professores especialistas em Educação Especial/Inclusiva é que fará a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum. Uma vez que o AEE é:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO; SARTORETTO. 2010, p. 2).

O AEE é a base que irá favorecer a educação inclusiva dentro das escolas, uma vez que é por meio dele que se identifica as necessidades e possibilidades do aluno com

deficiência elaborando atendimentos que venham priorizar a aprendizagem escolar. Portanto, a função do professor do AEE é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O AEE funciona na Sala de Recurso Multifuncional, dentro das escolas sob a coordenação de especialistas e tem papel fundamental na criação de estratégias que são necessárias a adaptação da pessoa com deficiência, respeitando sempre a individualidade de cada aluno e suas necessidades específicas. Portanto, as salas de recurso multifuncional são definidas como:

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50)

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de tecnologia assistiva, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Por meio do AEE, que o aluno com necessidades especiais terá acesso as ferramentas de tecnologias assistivas, que irá favorecer o seu desenvolvimento. A tecnologia assistiva encontra sentido quando segue com o aluno, no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. (BERSCH, 2017, p. 43).

## **A tecnologia**

A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres. A partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo às tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vimos a tecnologia muito mais avançada. A palavra tecnologia é de origem grega: tekne e significa “arte, técnica ou ofício”. Segundo Blanco e Silva (1993, apud Pimentel; Nascimento, 2018, p. 04), o termo tecnologia vem do grego technê (arte, ofício) e logos (estudo de) e referia-se à fixação dos

termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios.

No entanto, tecnologia envolve todo um conjunto de técnicas que são utilizados para o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas. Neste sentido, Kenski (2012, p. 22) destaca que: “[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Ainda sobre tecnologia para Kenski, ele complementa sua descrição ao defini-la como um conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (KENSKI, 2012, p. 24)

Pode afirmar que a tecnologia é, de um modo geral, todos os aparatos modernos, elétricos e eletrônicos que facilitam a vida, o trabalho e a comunicação entre os seres humanos em seu cotidiano, portanto, seja alguns recursos criados há muitos anos, como: a cadeira de roda, a bengala, os andadores, a lupa manual, etc; Como também, aparelhos criados recentemente e que dispõem de grande tecnologia, como: lupas eletrônicas, softwares ampliadores de telas e de comunicação, pranchas de comunicação digitais, entre outros.<sup>20</sup>

## **A tecnologia e a educação**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N° 9394/96, propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Desse modo, a quinta das competências gerais da Base Nacional Curricular (2018) para todo o ciclo da educação básica refere à utilização e criação de:

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

Dentro desse contexto, não dá para se discutir tecnologia e educação sem considerar nos dias atuais a utilização do computador e da informática educativa como ferramentas

<sup>20</sup> Mais informações podem ser encontradas em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

pedagógicas, pois essas tecnologias podem ser utilizadas para potencializar e enriquecer o desenvolvimento dos componentes curriculares. De acordo Borges Neto (1999, p. 136, apud MARINHO; MIGUEL, 2016, p. 02):

a Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo.

Neste sentido, o uso da informática na educação caracteriza-se pela utilização de uma diversidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento e por isso é necessário observar que os recursos tecnológicos proporcionam condições de informação, novas ideias a serem implantadas com novos pensamentos.

a importância de que com a Internet “devemos começar a modificar a forma de ensinar e aprender, pois a aquisição de informações e de dados dependerá cada vez menos do educador”. A Internet pode fornecer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. Portanto, o papel principal do educador é ajudar o aluno a interpretar os dados obtidos, relacioná-los, contextualizá-los e avaliá-los, sendo um facilitador, para que cada educando consiga avançar no processo de aprender (MORAM, 2004, p. 5 apud MARINHO; MIGUEL, 2016).

Desse Modo, Fava (2012) destaca que a tecnologia está mudando a educação, não apenas na organização, escolha e disponibilidade dos conteúdos, mas também na distribuição. Isso obriga instituições de ensino a se adaptarem ou irão fracassar nos novos conceitos da sociedade digital. Neste sentido, as tecnologias oferecem ao professor, várias possibilidades, como parceria complementar os conteúdos trabalhados e auxiliar na realização dos trabalhos; Freitas (2009, p. 8) ressalta que:

os atuais professores pertencem a uma geração de transmissão no que se refere ao computador e internet. Eles podem ser considerados “estrangeiros digitais” diante de seus alunos “nativos digitais”. Essa diferença de culturas precisa ser enfrentada para que o diálogo entre eles aconteça.

Contudo, percebe-se que os professores e os alunos mesmo com hábitos culturais diferentes precisam dialogar para chegarem a um denominador comum, uma só cultura digital e essa apropriação tecnológica são de extrema relevância no atendimento especializado do aluno com necessidades especiais.

## **A tecnologia assistiva**

O Decreto N<sup>o</sup> 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dá outras providências. Por meio deste Decreto, em 16 de novembro de 2006, foi criada a Portaria N<sup>o</sup> 142, que instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, o qual definiu a Tecnologia Assistivas, como:

“uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (CORDE, 2009 p. 14).

O conceito acima define o que vem a ser Tecnologia Assistivas, bem como vem definir a sua abrangência de seus recursos. De acordo com Bersch (2008, p.2):

Tecnologia Assistivas é ainda um termo novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recurso e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Lauand (2005) salienta que a tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc) as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla.

[...] Tecnologia Assistiva é área do conhecimento, de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada á atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades, ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida de inclusão. (GALVÃO,2005, p. 10)

Neste contexto, cabe ainda destacar as inúmeras aplicabilidades da tecnologia assistiva na vida dos alunos, que seguem para além das salas de aulas, pois, conforme CAT (2009, p.11): estas podem abranger “(...), desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais”.

## **Categorias de tecnologias assistivas**

A classificação que segue foi escrita em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch e foi atualizada por eles para corresponder aos avanços na área a que se destinam, os autores

destacam que as tecnologias assistivas tem uma finalidade didática e em cada tópico, considera a existência de recursos e serviço. (BERSCH, 2017).

No Brasil, por meio da Portaria Interministerial Nº 362, de 24 de outubro de 2012, que trata sobre a linha de crédito subsidiado para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre esse o rol dos bens e serviços destacam-se inúmeras tecnologias com diferentes aplicabilidades:

- ✓ auxílios para a vida diária e vida prática: cuidados pessoais (higiene; incontidência; sexualidade; vestuário) trabalhos de casa (cozinhar; limpar) segurança, dispositivos de alarme e de sinalização;
- ✓ sistemas de controle de ambiente: unidades de controle de ambiente (UCA) interfaces de controle do usuário (reconhecimento de voz, ultrassom, acionadores);
- ✓ projetos arquitetônicos para acessibilidade: recursos de apoio para abrir e fechar portas e janelas, elementos para a construção da casa elevadores/guindastes/rampas equipamentos de segurança pavimentos;
- ✓ órteses que favoreçam a adequação funcional do membro superior, calçado ortopédico estimulação eletro funcional;
- ✓ próteses: (auditivas, visuais e físicas);
- ✓ adequação postural: dispositivos de controle postural e componentes dos sistemas de posicionamento; almofadas antiescaras;
- ✓ auxílios de mobilidade: manual cadeira de rodas, bengalas, bengalas canadenses e andadores, bicicletas e triciclos, cadeiras de transporte, elevadores manuais e ajudas de transferência. mobilidade elétrica cadeira de rodas motorizada ajudas elétricas de transferência interfaces de controle para cadeira de rodas braços de robô para cadeira de rodas;
- ✓ adaptações em veículo: transportes privado controles especiais para condução assentos especiais rampas e plataforma; transportes públicos adaptação de veículos públicos rampas e plataformas elevadores.

Dentro do ambiente escolar, as tecnologias assistivas auxiliam no AEE e deviam estar presentes nas salas de recursos multifuncionais para contribuir no processo ensino-aprendizagem a exemplo:

- CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa: Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.
- Auxílios para cegos ou com visão subnormal: Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.
- Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros. (BRASIL, 2012)

Esta proposta de classificação foi desenhada com base nas diretrizes gerais da ADA, em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA (BERSCH, 2017).

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como o resultado demonstra que os recursos de acessibilidade se destacam os da tecnologia assistiva como mediador enquanto instrumentos que devem ser usados a favor do desenvolvimento de conhecimentos e estas precisam fazer parte da interação social e da aprendizagem das pessoas com necessidades específicas. Diante das leituras realizadas, verificou-se que a tecnologia assistiva e a educação inclusiva ainda é um grande desafio para o sistema educacional como um todo, tendo em vista que as salas de recursos multifuncionais ainda são muito precárias. De acordo com os autores Viana (2019), Mantoan (2015), Silva (2014), Miranda; Galvão Filho (2012), Sartoretto; Sartoretto (2010); Kenski (2012), Sasaki (1999), a questão da inclusão dos alunos com deficiência e a utilização dos serviços e das salas do AEE ainda precisam ser bem discutidas e mais utilizadas como meio de aprendizagem nas escolas brasileiras, como um novo método de ensino.

E de acordo com os autores Bersch (2008; 2013; 2017), Neres e Corrêa (2015), Sartoretto (2014), Galvão Filho (2009; 2012, 2013), Mendes (2012), Miranda e Galvão Filho (2012); entre outros, a tecnologia assistiva ainda tem muito a fazer para os alunos com necessidades especiais, mas para que esta inclusão aconteça as escolas precisam investir mais dentro desta área.

Viana e Teixeira (2009) destacam que por meio das tecnologias assistivas, os estudantes com necessidades especiais poderão desenvolver suas habilidades, potencialidades e favorecer suas ações como estudar, brincar, interagir, comunicar e permitir a convivência em grupo.

Dentro do ofício do educador, o uso das tecnologias assistivas promovem ações para além da facilitação e mediação da aprendizagem, pois a aplicação desses recursos permite a diminuição das dificuldades para o aluno com deficiência, por meio de estímulos, desafios, para que o mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas. E ainda oferecer oportunidades de crescimento, aprendizagem que o levem ao desenvolvimento, pois a inclusão visa promover que o aluno seja tratado igual aos outros, porém sem desconsiderar as suas especificidades de atendimento e adequações. (GALVÃO, 2012).

## **CONCLUSÃO**

Diante das análises e discussões realizadas acerca da educação inclusiva e a implementação das tecnologias assistivas dentro das escolas no Brasil, percebe-se que ainda se tem muito a ser feito, para que os alunos tenham uma inclusão social efetiva. Muitas são as escolas que buscam a qualidade no ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, entretanto os recursos de tecnologia não se encontram acessíveis a todas as escolas.

Esta pesquisa buscou mostrar a importância do AEE no processo da inclusão educacional e a sua função perante a metodologia da educação especial por meio dos especialistas que realizam a mediação entre o debate dos saberes dos alunos com necessidades especiais e o uso das tecnologias assistivas. As salas de recursos multifuncionais são ambientes onde serão trabalhadas todas as dificuldades dos alunos com deficiência e terá o objetivo de fazer com que aconteçam mudanças positivas durante o processo de aprendizagem na escolarização desses discentes, entretanto essas salas precisam estar equipadas com os materiais e recursos tecnológicos.

Ficou explícito que as novas tecnologias aliadas ao conhecimento desenvolvem e ajudam a criança com deficiência estando vinculado a uma prática valiosa de ensinar, incluindo todas as crianças com deficiência, ou que venha a ter algum tipo de falta de mobilidade, por meio da Tecnologia assistivas há a possibilidade desse aluno ter a acessibilidade ao conhecimento.

Na perspectiva da educação inclusiva, esta tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas

aos objetivos educacionais, entretanto, cabe destacar que ainda há muitas barreiras encontradas nos espaços físicos das escolas que impedem a liberdade e autonomia do aluno com deficiência, muitas escolas inclusive necessitam de adaptações estruturais através de rampas, elevadores, reformas nos banheiros entre outras, que proporcionem liberdade e segurança na participação de todos. Neste sentido, incluir Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade nos ambientes escolares certamente será um ganho para todos.

## REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008. Disponível em: [http://soplaar.com/material\\_individual/pdf/144S832O4P507L538A401R111.pdf](http://soplaar.com/material_individual/pdf/144S832O4P507L538A401R111.pdf). Acessado 03 mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. Introdução à Tecnologia Assistiva (atualizado). 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acessado em 05 mai. 2020.
- BORGES, Marilene Lanci. A Educação Inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Produção Didático-pedagógica apresentada à Universidade Estadual de Maringá/PR. Cadernos PDE, vol.2, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_uem\\_marilenelanciborgessenra.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf). Acessado em 23 mar, 2020.
- BRASIL. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm). Acessado em 23 jul. 2020.
- \_\_\_\_\_. LEI n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acessado em 08 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/constituicao>. Acessado em 23 julho. 2020
- \_\_\_\_\_. LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13146.htm). Acessado em 23 jul. 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessado em 20 mar. 2020.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p
- CAT, 2007 a. Ata da Reunião III, de abril de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata.doc>> Acesso em: 18 ago. 2020.
- CAT, 2007 b. Ata da Reunião V, de agosto de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_V\\_CAT1.doc](http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_V_CAT1.doc)> Acesso em: 18 ago. 2020.
- \_\_\_\_\_. DECRETO Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acessado em 22 mar. 2020.
- \_\_\_\_\_. Portaria Nº 555/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948/2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília - janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> Acessado em 23 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORD, 2009. 138 f. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acessado em 04 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012. Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/portaria-362>. Acessado em 05 abr.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em 15 mai. 2020

FAVA, Rui. O ensino na sociedade digital. Disponível em: <https://www3.semesp.org.br/portal/index.php> . Acesso em: 04 abr. de 2020.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Cibercultura e formação dos professores. Belo Horizonte: Autentica, 2009, p. 8.

GALVÃO Filho, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/TA\\_educacao.pdf](http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf). Acessado em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. A Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAUAND, G. B. A. *Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª. Ed, São Paulo: Atlas, 2007.

MARINHO, Carlos Roberto Moreira de Souza; MIGUEL, Antonieta. O uso da informática como instrumento potencializador de aprendizagem histórica: uma experiência na iniciação à docência. In *ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 8., 2016., Anpuh/BA. Anais [...]. – ANPUH/BA, Feia de Santana, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477747862pdf>. Acessado em 05 abr. 2020.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NASCIMENTO, Antonia Eunice de Jesus do. Formação de professores para o uso das tic nos anos iniciais do ensino fundamental. Debates em Educação, Maceió, v.10, nº. 20, jan./abr. 2018, p. 162. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3069/pdf>. Acessado em 26 mar. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam. 2010. Disponível em: [https://assistiva.com.br/AEE\\_Laborat%c3%b3rios.pdf](https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%c3%b3rios.pdf). Acessado em 12 abr. 2020

VIANA, Márcia Lazzari. TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. Sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE): o uso da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. Brazilian Journal of Education, Technology and Society, v.12, n.1, p.72-79, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196993>. Acessado em 17 mai. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

# INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: INTERSTÍCIO ENTRE O DESEJO UTÓPICO E A REALIDADE CONCRETA

Tatiana Simões Pavesi

## INTRODUÇÃO

Fala-se cada vez mais em inclusão social das crianças e adolescentes com deficiência, como forma de garantir que sejam incluídos nas escolas regulares. Isso tem gerado muitos debates, uma vez que nem sempre a escola está preparada para receber esse aluno.

Este estudo, então, atenta para o fato de que a Educação Inclusiva apesar de estar progredindo, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito, ainda é um grande desafio: transformar a escola da atualidade para que haja efetivamente a inclusão escolar de alunos com algum tipo de deficiência.

Neste sentido, há no contexto escolar várias situações que contribuem para que o aluno com deficiência seja limitado em seu desenvolvimento e aprendizagem. Essas limitações se dão por conta de várias barreiras que obstaculizam à efetivação da Educação Inclusiva.

Na visão de Fernandes (2013), o termo barreira é adotado para designar as condições encontradas no espaço escolar que se traduzem em impedimentos ou obstáculos à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao convívio social.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa objetiva, identificar quais são essas barreiras que impedem que a inclusão realmente aconteça no contexto das escolas regulares.

A pesquisa parte da premissa de que a partir do momento que tais barreiras forem identificadas, através de uma análise e reflexão mais verticalizada sobre a realidade das escolas brasileiras, será possível construir estratégias que possam, minimizar essas dificuldades.

Além de oportunizar um estudo mais aprofundado sobre a Educação Inclusiva e as barreiras que constituem entraves à efetivação dessa inclusão, o estudo visa contribuir para que os processos pedagógicos construídos nas unidades de ensino, com o fito de atender a todos os alunos com deficiência, possam ser vistos a partir de uma nova perspectiva.

Acredita-se que o professor é o agente principal do processo educativo e inclusivo, pois em suas mãos está grande parte da responsabilidade sobre os procedimentos de

aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Diante disso, surge o seguinte questionamento: As escolas estão realmente preparadas para esse processo inclusivo? Nas palavras de Mantoan (2003), a inclusão pegou as escolas de “calças curtas”, ou seja, de forma inesperada. Por isso, ser importante uma análise de como estão as escolas diante de todo esse processo de inclusão, tendo como ponto de partida a realidade vivenciada nas entidades educacionais.

Esta preocupação impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, com o fito de ponderar estudos e discussões sobre essa temática, e através deles identificar se as instituições de ensino no século XXI estão prontas para lidar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

## **A PESQUISA E MÉTODOS**

Seguindo a linha de pesquisa de Triviños (1990), o artigo que aqui se propõe se apropria de uma pesquisa exploratória, pois essa permite ao investigador aprofundar e aumentar sua experiência em relação ao assunto pesquisado. A pesquisa a que se apresenta parte de um problema e se aprofunda nessa vertente.

O caminho investigativo utilizado foi da pesquisa bibliográfica que objetiva análise e estudo, de maneira geral, dos principais trabalhos e produções realizadas, que são capazes de fornecer dados relevantes ao tema que se propõe investigar. Esta, por sua vez, utiliza-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, baseia-se em materiais já existentes sobre o assunto investigativo

Em relação ao tipo de abordagem, empregou-se uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de abordagem, a pesquisa possui o ambiente como sendo uma fonte direta de dados. Logo, o pesquisador mantém contato direto com esse ambiente e automaticamente, com o objeto no qual se debruça o estudo proposto.

Segundo Prodanov (2013), no caso de pesquisas qualitativas, as questões são estudadas diretamente no ambiente em que elas se apresentam, sem que haja qualquer tipo de manipulação propositada do pesquisador.

Para Minayo (2002) esse tipo de abordagem proporciona a compreensão das experiências vivenciadas e apreendidas a partir do olhar do pesquisador, traduzindo-se na

captação de fragmentos do mundo/vida ou parte de uma realidade do homem, construída e vivenciada por ele.

## **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS**

A Educação Inclusiva no Brasil e no mundo passou por grandes e importantes mudanças no decorrer da história, e como consequência tem conseguido cada vez mais o respeito à diversidade, objetivando garantir a convivência e a aprendizagem de todos os alunos, sem distinção. No entanto, essa Educação Inclusiva, como modalidade de ensino, ainda enfrenta vários obstáculos que impedem que ela se torne efetiva no cenário educacional do Século XXI.

O processo de inclusão no Brasil, iniciado a partir de 1961, com a promulgação da LDB N.º 4.024/61, trata da educação de excepcionais<sup>21</sup> que por sua vez, adquiriram o direito ao acesso à educação regular, trazendo com essa implantação um grande avanço, pois estes grupos antes excluídos da escola, passaram a ter como direito a educação escolar, ultrapassado as barreiras do simples assistencialismo, da terapia ocupacional, da execução de trabalhos manuais, oportunizando estas pessoas a inclusão social.

Por sua vez, o histórico da Educação Inclusiva sofreu várias alterações ao longo do tempo e por isso, vem mudando e assumindo novos papéis na sociedade. No entanto, é preciso buscar novos caminhos com o objetivo de mudar a história e comprometer-se em reconstruí-la. O cenário político brasileiro é favorável a implementação da inclusão escolar. No entanto, dispositivos legais são insuficientes para garantir a inclusão almejada e bem-sucedida dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula comuns das escolas regulares. É preciso que haja mudanças significativas que façam com que os ideais de inclusão elencados nas Leis brasileiras ultrapassem os “papéis” e produzam seus efeitos legais na sociedade.

### ***Sala de aula: que espaço é esse?***

A sala de aula é (ou deveria ser) o local onde tudo acontece: o conhecimento é compartilhado, o saber é construído, as experiências são divididas, enfim, é o local onde fenômeno educacional acontece.

---

<sup>21</sup> Esse termo caiu em desuso. O termo correto é pessoa com deficiência.

Por sua vez, a sala de aula não pode ser vista apenas como um espaço físico em que os educandos absorvem informações de um professor, mas como o local em que as ideias e experiências de vidas, tanto de alunos, quanto de professores, interagem-se com o propósito de compartilhamento. O espaço da sala de aula precisa ser um lugar não só de preparo para o sucesso em notas e na vida escolar, mas, principalmente, um espaço para uma preparação para a vida extraclasse.

Bérgamo (2012) empresta seus conhecimentos sobre o tema concordando que a sala de aula não pode ser vista apenas como um espaço físico, mas como um espaço fortemente marcado por uma rica diversidade, em que o processo de ensino aprendizagem deva ser encarado como sua principal função.

Sob a vertente apontada pela autora, pode-se entender a sala de aula como um espaço onde se manifesta, em sua plenitude, a educação enquanto um fenômeno social, que não é formada apenas pelos docentes, discentes e construção dos saberes, mas também por ações e relações que se estabelecem nesse contexto.

Logo, a sala de aula, enquanto um modelo de ambiente educativo, não pode ser determinada apenas sob o ponto de vista didático, mas sim pelas interações que se propõe a produzir nesse meio. O educador, que desempenha importante função nesse processo, deve avaliar os tipos de relações e interações criadas entre os aprendizes, as funções nela estabelecidas, levando em consideração as particularidades de cada um, ao passo que em que deva entendê-los como um grupo.

A partir da sala de aula é que o educador começa a conhecer ou construir outros espaços mais amplos à sua função como: espaço da pesquisa, atividades em grupos, apresentações ou troca de saberes, interação, reflexão. A sala de aula, passa então a ser considerada um microsistema onde se estabelece a tarefa educacional, local onde as pessoas enfrentam planos e programas de estudo, intervêm e constroem diversas relações socioeducativas.

Coll, Palácios e Marchesi (2004) citados por Bérgamo (2012, p. 23) afirmam que:

o movimento da sala de aula caracteriza-se pela multidimensionalidade, simultaneidade, imediação, imprevisibilidade, publicidade e pela história. Isso significa que muitos fatos ocorrem ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevisível. As ações do professor e

dos alunos são testemunhadas pelos demais colegas e suas consequências são percebidas no decorrer das atividades curriculares.

Fato é que a sala de aula não é um espaço estanque, inerte, pelo contrário, é um local acolhedor, dinâmico, de interação, em que o conhecimento seja construído a todo momento, em sincronia com o agir do professor e com as bases curriculares norteadoras.

Em 2015, a Universidade de Harvard<sup>22</sup> realizou, no período de 8 a 11 de junho, um evento que contou com mais de 200 (duzentos) participantes, cujo objetivo foi debater a importância e o impacto de uma boa organização da sala de aula. Os participantes foram convidados a percorrer alguns espaços de aprendizagem criados na própria Universidade de Harvard para conhecer possíveis realidades de espaços físicos de aprendizagem. De posse dessa experiência, os envolvidos concluíram, através da observação atrelada aos estudos realizados, que a disposição da sala de aula faz muita diferença no desempenho dos alunos.

Por fim, a sala de aula é um espaço que, dentre tantas funções, deve ser um local prazeroso para o aluno, um espaço de relação e de reflexão do educador. É nesse cenário que se formam os sistemas didáticos, com toda sua complexidade, e onde é possível refletir a respeito dos melhores métodos de ensino de acordo com a diversidade dos educandos.

### **Escola: ambiente da diversidade humana**

O termo “escola” deriva do grego “scholé” e significa “lugar do ócio”, tendo em vista que as pessoas frequentavam à escola em seu tempo livre para aprender a pensar. O modelo de escola que se faz presente no século XXI foi herdado da Europa, no século XII, quando então, os professores eram os detentores do conhecimento e os alunos eram os aprendizes. As instituições de ensino daquela época eram ligadas à caridade da igreja católica. Nesse compasso, além das lições relacionadas à leitura e à escrita, as crianças tinham também lições de catecismo. Por sua vez, esse modelo educacional chegou ao Brasil em 1549, traduzido pelos Padres Jesuítas da Companhia de Jesus, no início do processo de colonização.

---

<sup>22</sup> O resumo do resultado final da pesquisa está disponível em: <https://hilt.harvard.edu/teaching-learning-resources/learning-spaces-week-at-harvard/>

López (2004 p. 113) relata que há algum tempo “a escola se ocupava, do ponto de vista formal, apenas das áreas denominadas acadêmicas”, tendo em vista que entendia que sua função era somente de ensinar e avaliar conteúdos transmitidos, tendo como fundamento a necessidade de classificação dos alunos.

O modelo de escola do século XXI, tenta transcender a tais conceitos, sendo fruto de vários movimentos e de reformas substanciais, que coleciona em sua trajetória diversos modelos metodológicos, correntes filosóficas e psicológicas, pensamentos e ações. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB estabelece que é dever da escola o compromisso de educar os alunos, dentro dos princípios democráticos. A escola, então, é o espaço próprio da educação formal, é o ambiente da construção do conhecimento, da diversidade e também a socialização. É no ambiente escolar que os alunos são instigados a pensar e a refletir.

O papel da escola na vida do indivíduo é o de prepará-lo para a vida, tornando-o um ser pensante, formador de opinião. Assim, a Escola além do compromisso com a educação, deve trabalhar no aluno atitudes, interesses, tipologias comportamentais, ética, cidadania, com o fito de formar cidadãos críticos e bem informados, atuantes no mundo no qual estão inseridos.

Mantoan (2003, p. 29) empresta seus conhecimentos e posiciona-se:

um outro aspecto a ser observado é que a escola deve constituir relacionamentos humanos profundos e duradouros, que possam envolver o aluno em toda a sua potencialidade e em sua riqueza de experiências, propiciando assim o enriquecimento e o crescimento entre professores e alunos.

Descortina-se o entendimento de que diferentes aspectos se encontram presentes no contexto escolar, vez que a escola é um local direcionado a todos, sem distinção, recebendo e trabalhando com seres heterogêneos, com objetivos diferentes. É a partir dela, que os alunos são instigados a pensar e a refletir sobre diversos aspectos que permeiam a vida humana.

### **A escola inclusiva**

A escola, cada vez mais, tem sido provocada no sentido de promover processos de ensino e de aprendizagem que atendam a todos os indivíduos sem distinção. Nesse contexto,

destaca-se a Educação Inclusiva que concebe a escola como um espaço único para todos, em que os indivíduos se igualam pelas diferenças. A escola torna-se então, a escola das diferenças, cuja pedagogia tem como escopo questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas tradicionais de ensino.

A escola comum se empodera dos preceitos inclusivos quando reconhece as diferenças dos alunos diante de suas potencialidades acadêmicas e almeja a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas. Ao incorporar esse novo modelo educacional, a inclusão causa impacto na maioria das Escolas.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 28),

é como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem, outras “artes de fazer”.

A proposta inclusiva necessita de uma escola redefinida, que deixe de lado algumas padronizações e que seja contemplada com estruturas e propostas passíveis de serem implementadas.

Diante disso, a escola tem encontrado dificuldades para desempenhar seu papel, pois construir esse modelo não é tarefa fácil como se imagina. A escola inclusiva é uma necessidade latente na sociedade hodierna, devidamente amparada por Lei e precisa acontecer efetivamente. No entanto, obstáculos existem vez que nem todos os educandos se enquadram às condições estabelecidas pela instituição escolar, o modelo de escola que se tem é o mesmo de décadas passadas e a formação profissional ainda não é satisfatória.

### **O ambiente escolar e as práticas pedagógicas sob a ótica real da inclusão: as escolas estão preparadas para esse desafio?**

Os diversos documentos jurídicos<sup>23</sup> publicados no Brasil e pelos órgãos internacionais que defendem a promoção da educação gratuita e de qualidade para todos têm como princípio o ideal de que a escola regular é o meio mais efetivo para diminuir ou erradicar a discriminação e o preconceito.

---

<sup>23</sup> Leis, Decretos, Regulamentos, Portarias etc.

São muitos dispositivos de lei que asseguram o acesso da pessoa com deficiência no contexto escolar regular, porém, há vários fatores que, na prática, impossibilitam ou dificultam esse processo.

A inclusão escolar não acontecerá pelo simples fato de estar amparada por leis ou decretos. Manter um aluno com deficiência na mesma classe de alunos que não possuem deficiência não lhe garante a inclusão, pois esta não se dá pelo fato do aluno está presente fisicamente em classe regular e sim, pelo engajamento e capacidade da escola trabalhar com suas diferenças individuais. De acordo com os dados estatísticos obtidos a partir do Censo 2019<sup>24</sup>, o número de alunos classificados como deficientes aumentou de maneira significativa, pois abrange todos aqueles que não conseguem ter um bom aproveitamento escolar e apresentam dificuldade em seguir as normas da escola. Nessa perspectiva, segundo esse documento, entre os anos de 2015 e 2019, o número de matrícula de aluno com deficiência nas escolas regulares cresceu 34,4%. Considerando apenas os alunos na faixa etária entre 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando significativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019. Conforme sedimentado, os números demonstram um quadro positivo de avanços, porém, no chão da sala de aula, fora do alcance das estatísticas, muitos são os desafios que circundam à inclusão escolar e que precisam ser resolvidos.

Para alcançar a inclusão que tanto se almeja, não restam dúvidas de que é preciso ressignificar a escola e, mais precisamente, o ensino que nela é ministrado. A escola para todos é o grande alvo ao passo que também configura o grande problema da educação no Século XXI.

A respeito do assunto em voga, imprescindível citar Mantoan (2003, p. 33):

mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são:

- ✓ recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- ✓ reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 08 de mar. 2020.

- ✓ garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência;
- ✓ formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Fato é que não é possível estabelecer novos paradigmas educacionais, sem que haja uma (re) estruturação do modelo de escola vigente. Para tanto é preciso modificar, transformar, alterar, transmutar o que acarreta novos olhares, práticas e pilares para educação.

Eniceia Gonçalves Mendes, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (Abpee), em seu estudo intitulado por “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”<sup>25</sup>, assim se posiciona: “em muitas escolas, ainda, os alunos-alvo da educação especial vão para a sala de aula apenas para socializar-se. Dependendo do caso, eles passam quatro horas sem qualquer atividade. Isso é inclusão?”

A situação elucidada pela especialista se deve a uma série de fatores interligados. Na visão de Silva (2012), uma das razões é a falta de condições adequadas para a inclusão de alunos com deficiência, que se baseia em aspectos físicos (equipamentos e matérias pedagógicos), humanos (formação de professores e apoio de profissionais especializados) e no moralismo abstrato (apelo sentimental). No que se refere aos aspectos físicos das escolas regulares, estas são pouco ou nada adaptadas para receber as crianças com deficiências. Nesse sentido, cita-se prédios sem rampa, barra de apoio, banheiros adaptados, portas alargadas para permitir a passagem de cadeiras de rodas, mobiliários inadequados à deficiência de cada aluno, falta de material didático (livros em Braille, livros falados softwares específicos) e demais equipamentos como tecnológicos como computador com sintetizador de voz, dispositivos para acesso a computador.

Comunga dessa mesma linha raciocínio, Sueli Fernandes (2013, p. 146):

se a escola pública ainda não oferece condições estruturais e ensino de qualidade para todos os alunos, promover as mudanças preconizadas na legislação para atender às necessidades desse grupo de alunos consiste no grande desafio para a implementação de sistema inclusivos.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 02 de out. de 2020.

O Censo Escolar 2019, declara em sua Tabela E5.1 intitulada por disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Fundamental por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019, que apenas 41,9 % das escolas públicas de todo o Brasil apresenta banheiro adaptada para pessoa com deficiência (PCD). No tocante ao Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual), apenas 51,7% declararam possuir esses itens. Por certo, para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e garantir a inclusão é preciso que haja previsão e provisão de recursos de acessibilidade a educação. Um outro ponto que caracteriza um entrave à educação inclusiva é a falta de capacitação e formação dos profissionais, o que caracteriza uma preocupação entre os estudiosos da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) orienta os sistemas de ensino em promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo "(...) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar." A escola inclusiva necessita de profissionais qualificados e aptos a trabalhar essa diversidade no chão da sala de aula, que sejam capazes de planejar e tomar atitudes, refletir sobre a prática pedagógica para oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem no contexto escolar inclusivo.

A esse respeito, Bérnago (2012, p. 59), se posiciona:

a formação dos profissionais é essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que a tarefa de ensinar implica. (...) A escola que pretende ser inclusiva deve também proporcionar a todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, pois eles necessitam de suporte científico para refletir sobre a prática educacional cotidiana.

A preparação adequada dos profissionais que lidam com a educação inclusiva é fator preponderante para que a inclusão seja realizada no contexto escolar brasileiro. Tal entendimento é solidificado na Declaração de Salamanca (1994). Segundo os dados do censo, em 2019 foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A

maioria, atuante no ensino Fundamental (62%), o que corresponde a 1.383.833 profissionais. Desse total de profissionais que atuam diretamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados apontam que 84,2% têm nível superior completo e 10,6% possuem nível médio normal/magistério, sendo ainda identificados 5,2% com nível médio ou inferior. Partindo para uma análise desses dados, nota-se que em momento algum há menção no quantitativo de professores com a formação em Educação Especial, o que leva a crer que realmente ainda há um despreparo do profissional nesse aspecto, o que gera um empecilho à concretização da educação que se almeja. Ainda se tratando de recursos humanos, salienta-se que imprescindível se faz, que as escolas regulares inclusivas, além de professores qualificados, possam contar também com uma gama de outros profissionais que garantam a inclusão.

Na trilha de pesquisa de Silva (2012, p. 127):

(...) falta de recurso humanos, já que a inclusão requer a contratação de profissionais especializados tais como intérpretes de libras, professor especializado em educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional dentre outros.

Na realidade, algumas escolas contam apenas com o apoio de professores especializados em educação especial, conhecidos como Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE foi uma das alternativas criadas pelo Ministério da Educação para suprimir as barreiras que obstaculizam a plena escolarização dos alunos-alvo da educação especial. Tem por finalidade complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

Prioritariamente, o serviço deve ser oferecido no contraturno, em uma sala de recursos multifuncionais equipada com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva. Merece destaque também, que a Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, regulariza no art. 28, XVII a garantia de apoio escolar às escolas inclusivas:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...)

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; responsabilizando o ensino público e privado para oferecer, treinar e acompanhar as funções deste profissional.

A função desse profissional é manter uma conexão direta com o trabalho escolar. De acordo com a lei, ficou definido que essa pessoa deve auxiliar o aluno nos momentos de higiene, alimentação e locomoção. Além disso, ele deve atuar em todas as tarefas escolares que forem necessárias e em todas as modalidades e níveis de ensino, tanto na escola pública, quanto na particular. Realizar técnicas ou procedimentos típicos de profissões legais não se enquadram nessa função.

No Brasil, devido à falta de regulamentação desse tipo de função, e na precariedade de contratação por parte dos Poderes Públicos, este papel tem sido desempenhado por diversos perfis, incluindo auxiliares de sala, estagiários de pedagogia, pessoas com ensino médio completo/incompleto que acessam a vaga através de processo seletivo, professores com ou sem habilitação em educação especial, pessoas da comunidade e em muitas situações, pelos próprios familiares. Em alguns casos, simplesmente não há profissionais que desempenhem essa função, de forma que a criança com deficiência fique sem o apoio que tanto precisa dentro das escolas inclusivas.

Para que a inclusão realmente aconteça, além de todos os pontos ilustrados, faz-se necessário ainda a presença de auxiliares de sala de aula. Trata-se de um profissional que acompanha o aluno diariamente, auxiliando-o contribuindo na compreensão de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar. Assim, ele complementa o trabalho do educador regente da turma e o trabalho do AEE. O auxiliar entra em cena quando há algum impedimento à inclusão, quando por exemplo, a criança necessita de alguém que a acompanhe em classe, flexibilizando as aulas, ajudando em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para a escrita.

No entanto, não há legislação específica sobre o tema. Rogério Diniz Junqueira, pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), citado por Camila Camilo (2013), em seu artigo Científico intitulado por Inclusão: Espaço dos Auxiliares, explica que “não existem leis que indiquem a formação mínima ou as responsabilidades do auxiliar”. Em geral, cada governo define em que circunstâncias o auxiliar será solicitado. As regras locais devem se orientar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirma em seu artigo 58 que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de

Educação Especial”, sem citar como isso deve ser organizado. Além da falta de leis claras sobre o tema, há um desconhecimento das regras locais por parte das instituições educacionais. “Nem todas as Secretarias possuem regulamentação ou serviço de apoio. Mesmo nos casos em que ele existe, só algumas instituições são beneficiadas porque muitos gestores não sabem como procurar ajuda ou requisitar alguém”, afirma Daniela Alonso, psicopedagoga, consultora de projetos educacionais e especialista em inclusão, também citada por Camila Camilo (2013).

Outro impedimento à contratação de auxiliares é a formação. É difícil encontrar pessoas capacitadas para atuar com a diversidade de deficiências contempladas pela escola comum. Mesmo em cursos de pós-graduação ou extensão, há dúvidas sobre como qualificar o profissional para uma função tão ampla. É comum o auxiliar realizar cursos com foco em deficiência visual, por exemplo, e ser encaminhado para atender um estudante com deficiência intelectual ou múltipla. Nesse contexto, os auxiliares de sala de aula são estagiários do Curso de Pedagogia e na falta destes, são outros funcionários da escola que são desviados de sua função original, como, por exemplo, funcionários da limpeza e até mesmo da cozinha, sem qualquer qualificação na área da educação, o que por certo, constitui mais uma barreira à inclusão.

Nos demais, e não menos importantes, casos de recursos humanos (psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional dentre outros) as escolas não contam com qualquer tipo de auxílio, ficando toda a responsabilidade por conta dos profissionais que diariamente estão nas escolas. Também importante citar como barreira à efetivação da inclusão o que Plaisance, citado por Silva (2012) caracteriza como moralismo abstrato. De acordo com o autor, a inclusão educacional em alguns casos é encarada como um apelo sentimental, como uma missão a ser enfrentada por profissionais que possuem amor ao próximo, o que se pode chamar de empatia<sup>26</sup>. Esse moralismo abstrato torna-se perigoso, a partir do momento em que o amor ao próximo e o simples acolhimento daqueles que são diferentes não possibilitem que a inclusão seja efetivada e ainda, que esses alunos conquistem o sucesso educacional.

---

<sup>26</sup> Empatia significa a **capacidade psicológica** para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em **tentar compreender sentimentos e emoções**, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo. (Mini Aurélio Escolar, 2001, pg. 258)

A falta de efetividade na inclusão nas escolas regulares também se deve ao modelo educacional vigente na maioria delas, e a falta de adequação curricular também é um entrave à educação inclusiva de qualidade. Bérnago (2012), defende a ideia de que a proposta curricular de uma escola inclusiva deva respeitar as diferenças particulares de cada educando, buscando respostas educativas às suas necessidades, sem deixar de atender aos demais alunos que compõem a sala de aula inclusiva. No tocante a esse objetivo, Mantoan (2003), se posiciona no sentido de que a escola não pode simplesmente encaixar um novo modelo educacional, em uma velha matriz epistemológica. Segundo a estudiosa, é preciso redefinir a visão ultrapassada de que as escolas de qualidade são aquelas que enchem as cabeças dos alunos com teorias, fórmulas, datas e conceitos fragmentados.

Fernandes (2013, p. 158) assim se posiciona a respeito do assunto:

a possibilidade de transformar em prática os discursos que materializam a proposta de educação para todos, veiculada na agenda dos governos signatários da inclusão escolar, como brasileiro, está, em grande parte, atada à concretização de um currículo que reflita as necessidades diferenciadas de todos os alunos presentes na escola, e não apenas de uma parcela deles.

Eniceia Gonçalves Mendes, citada por Marina Kuzuyabu (2016), em sua pesquisa “Dificuldades da Inclusão divide professores e especialistas” acrescenta que não há controle sobre o que é ensinado aos alunos-alvo da educação especial, e relata que “algumas escolas acham que eles têm de ser aprovados automaticamente, até por não saber ou não ter condições de adaptar as provas. Muitas também impedem os alunos com deficiência de fazer a Prova Brasil, estimulando-os a ficar em casa no dia do exame”.

A pesquisadora pontua a falta de condições adequadas de trabalho nas escolas e ainda, o despreparo das instituições que, em algumas situações, não sabem como proceder, o que gera empecilhos à efetivação da inclusão. Cita ainda a superlotação das salas de aula, a falta de reconhecimento e a necessidade latente do professor trabalhar em mais de uma escola como fatores que não podem ser deixados de lado quando se analisa o porquê das dificuldades das escolas regulares em promover a inclusão.

A falta de investimentos públicos nesse sentido também é um óbice significativo ao processo inclusivo. De acordo com Rodrigues (2006), custa caro concretizar a inclusão na prática, vez que garantir um ambiente rico e diversificado, adequado, estruturado, com toda a

infraestrutura e pessoal capacitado, requer um investimento muito alto. Dentro desse contexto, percebe-se a urgência das escolas em se adaptarem para que todas as barreiras que impedem que a escola regular possa desempenhar de forma desembaraçada a inclusão possam ser superadas. Transformar a escola hodierna em inclusiva demanda mais que práticas pedagógicas eficientes ou leis que assegurem a entrada e permanência de todos nas redes de ensino. Mudar uma estrutura que já está consolidada em uma sociedade requer mais que leis e metodologias, requer comprometimento em ações efetivas, reais e concretas.

A inclusão, apesar de necessária, é uma inovação que clama por um esforço significativo no que diz respeito a reestruturação das condições atuais da maioria das escolas. Como visto, para mudar as condições excludentes de nosso ensino escolar, os desafios são inevitáveis. Porém, sem uma reformulação das práticas pedagógicas e sem resolver os problemas estruturais do sistema educacional, a inclusão fora das planilhas estatísticas continuará emperrada.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Como contribuição para os resultados dessa pesquisa, foi realizada um estudo e uma reflexão pautada em autores que possuem embasamento teórico pertinente ao tema inclusão escolar. Para tanto, foram abordados, alguns conceitos necessários à compreensão do que é inclusão, apresentando as barreiras que impedem que essa inclusão aconteça de fato no chão das salas de aula. Ao analisar e explorar dados que direcionassem uma resposta ao problema aqui apontado, ficou evidente que a inclusão é um tema atual, devidamente garantido por Lei e que está em destaque no Século XXI. Por outro lado, as barreiras existentes no sistema educacional significam um árduo desafio para escola regular brasileira.

Portanto, importante se faz que as políticas, práticas, e fazeres pedagógicos tomem novos rumos com o intuito de que a inclusão saia do plano abstrato em que se encontra. Muitas foram as conquistas, porém, muito ainda tem a se fazer para que a educação inclusiva cumpra com excelência o seu propósito social e educacional.

## CONCLUSÃO

Falar de inclusão no contexto brasileiro do século XXI é um desafio. Isso porque muitas são as barreiras que separam as escolas regulares dos alunos com deficiência. Por certo, a inclusão não é um processo simples de ser efetivado. Pelo contrário, é um processo complexo que exige uma série de fatores dentre as quais destaca-se o esforço conjunto e a dedicação de todos os envolvidos direta ou indiretamente nesse processo. Neste sentido, é preciso que a inclusão escolar, sob a égide jurídica que a garante, seja encarada com seriedade e comprometimento com o intuito de ultrapassar todas as barreiras que impedem, na prática, que os alunos com deficiência possam usufruir de um ensino de qualidade de forma a contemplar suas necessidades educacionais.

Para que isso realmente aconteça é preciso ir muito além do simples discurso de “escola para todos”. Faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para essa realidade com profissionais capacitados e especializados, com materiais didáticos adaptados, estrutura física e mobília adaptadas, com aparo tecnológico adequado enfim, com condições que proporcione ao aluno com deficiência efetivamente participar das atividades acadêmicas e assim, alcançar o progresso. Esses entraves que impedem que a escola regular desempenhe seu papel de inclusão precisam ser revistos e repensados com a máxima urgência, pois enquanto há morosidade nesse processo, vidas estão em “jogo”.

A inclusão não é de responsabilidade somente do professor regente das milhares salas aula que compõem o sistema educacional brasileiro. A inclusão é de reponsabilidade de todos, desde o Poder Público, até o poder familiar. A escola, por sua vez, é apenas mais um instrumento provedor da inclusão. No entanto, no que diz respeito à escola, nota-se que a ela é delegada a responsabilidade pelo ensino inclusivo, sem maior preocupação com os demais aspectos imprescindíveis ao sucesso desse ensino. A preocupação que se tem é meramente burocrática, com preenchimento de documentos a serem enviados às Secretarias de Educação. Ora, essa não é a Inclusão que se almeja. A criança precisa ser desenvolvida, em suas necessidades e peculiaridades. Em contrapartida, se a escola não tiver o mínimo de estrutura física, tecnológica e profissional capaz de subsidiar esse propósito, a inclusão não acontecerá de fato, ficando presa somente a uma inclusão de direito.

Por tais fatos, a inclusão, conforme cedição, torna-se uma educação assistencialista, de faz-de-conta, em que os alunos são automaticamente promovidos à série posterior, em que, “privilégios” lhes são concedidos como forma de amenizar suas deficiências. Esse modelo de educação é totalmente contraditório àquele que está estampado nas teorias que tratam a respeito do assunto, em total discrepância com o que determina o Arsenal Jurídico Pátrio garantidor da inclusão. Lamentavelmente, a Educação Inclusiva no século XXI reflete uma situação de faz-de-conta, de despreparo e inadequação físico, estrutural, tecnológico e humano com escolas despreparadas para essa realidade latente. A educação inclusiva não pode acontecer meramente de direito, mas de fato. No entanto, medidas precisam ser tomadas, posturas repensadas e políticas aplicadas.

## REFERÊNCIAS

- BÉRGAMO, Regiane Banzatto. Educação Especial, pesquisa e prática. São Paulo: Intersaberes, 2012.
- BRASIL, Censo da Educação Básica 2019. Notas Estatísticas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em 08 de março de 2020.
- BRASIL. Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência. ONU Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 14 de março de 2020.
- BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html> >. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.
- BRASIL, Educação Inclusiva: Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em 08 de março de 2020.
- BRASIL. Glossário da Ed. Especial. Censo Escolar 2019. <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.
- BRASIL, LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação. Lei 4.024/1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 15 de abr. 2020.
- BRASIL, LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação. Lei 9394/96. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/db/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em 28 de abril de 2020.
- BRASIL. Lei 1.060 de 10 de junho de 2003. Disponível em: <[https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-10690-2003\\_85552.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-10690-2003_85552.html)>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>>. Acesso em 14 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem. Deficiência Múltipla. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE), 2014. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 07 de março de 2020.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> . Acesso em: 15 de abr. 2020.

CAMILO, Camila. Inclusão: o espaço dos auxiliares. 2013. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1692/inclusao-o-espaco-dos-auxiliares>>. Acesso em 15 de março de 2020.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar. O minidicionário da língua portuguesa. 4ª edição rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001;

KUZUYABU, Marina. Dificuldades da Inclusão divide professores e especialistas. 2016. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2016/04/04/inclusao-na-pratica/>> Acesso em 15 de março de 2020.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COOL, C. PALÁCIOS, J.MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. Vol 3, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 12ª ed. São Paulo: Moderna, 2003

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 02 de out. de 2020.

MINAYO, M.C.S., DESLANDES, S.F. NETO, O.C., GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva. 2ª Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar, história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 08 de março de 2020.

## A INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE E A PERSPECTIVA DOS RESPONSÁVEIS

Thamyres Gonçalves Gomes

### INTRODUÇÃO

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.

## **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.

## **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).

## **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 “minorias”, 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 reprimidos 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.

## **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

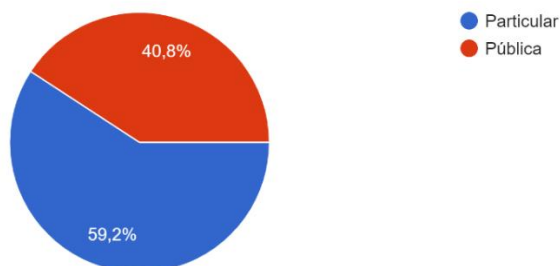


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Essa criança estuda em escola particular ou pública?” contida no formulário de pesquisa.

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

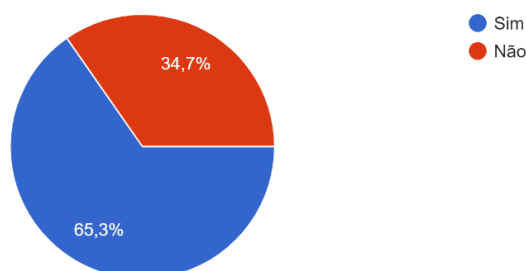


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Seu(a) filho(a) está conseguindo acompanhar as aulas remotas?” contida no formulário de pesquisa.

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

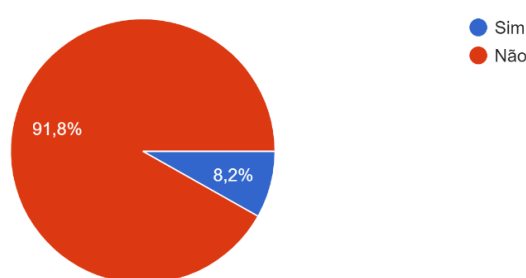


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Você acha que a educação está chegando para todos igualmente?” contida no formulário de pesquisa.

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

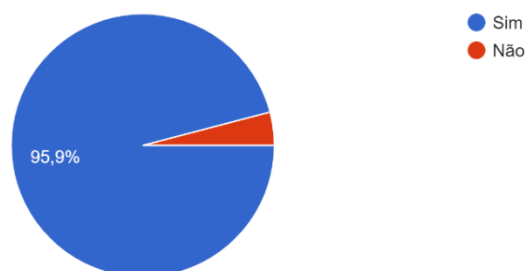


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Você acha que existe alguma diferença entre a instituição particular e a pública?” contida no formulário de pesquisa.

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

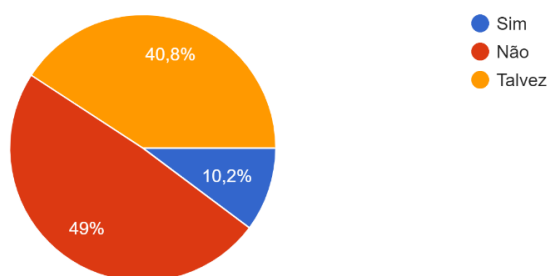


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Você acha que é possível uma criança ser alfabetizada com aulas remotas?” contida no formulário de pesquisa.

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 obvio 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

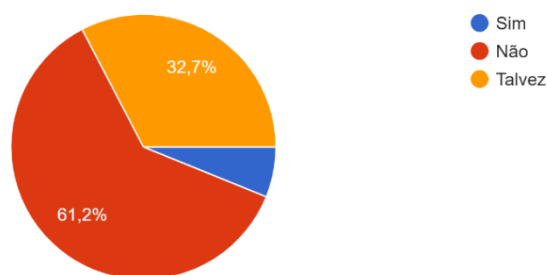


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “E os alunos com deficiência, será que conseguem acompanhar as atividades propostas pelas escolas?” contida no formulário de pesquisa.

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

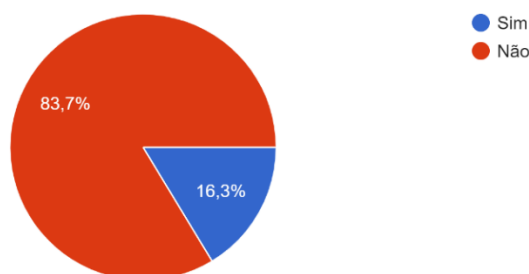


Gráfico que representa as respostas a pergunta: “Pensando a inclusão não só dos alunos com deficiência, como também dos alunos de raças diferentes, religiões diferentes, culturas diferentes, o que é possível pensar? Essa inclusão está sendo feita?” contida no formulário de pesquisa.

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.

## 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) >
- MENDES, E. G. (2002). Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. Em M. S. Palhares & S.C.F. Marins (orgs.), *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar.

- 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.

# A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Victor França Mendroni Sbrana

## INTRODUÇÃO

O termo autismo surge pela primeira vez com o psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. Mas foi com Leo Kanner (1943) que surgem as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo.

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, assegura-se o direito das pessoas com deficiência de se matricularem nas classes comuns do ensino regular. A Carta Magna ainda garante, no Artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado. No que se refere à educação especial, o Transtorno do Espectro Autista - TEA recebeu maior destaque na LDB n.º 9.394/96. Não podia ser diferente: não só em razão aos impactos das ideias que surgiam na Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994; mas também em razão dos movimentos que despontavam no Brasil em decorrência das expressões da democracia e dos direitos do cidadão, em 1996. O CID-10, código na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, conforme publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS), classifica como autismo os seguintes distúrbios: Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Já a Lei n.º 12.764/12 (BRASIL, 2012) caracteriza o TEA como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não-verbal, dificuldades para desenvolver e manter relações e de reciprocidade social.

Tomando como base que a educação progressista é uma tendência pedagógica que busca a transformação social através da educação. Como diz o educador francês Georges Snyders (1974, p. 274), “uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia

conservadora, reacionária ou fascista por aquilo que ela diz, por aquilo que ela explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, começando pelas desigualdades do êxito na classe”. A pedagogia progressista coloca o indivíduo como o construtor de sua própria história, a fim de propiciar e incentivar a busca pela sua emancipação, aflorando a autonomia do educando. A palavra autonomia vem do grego, que significa faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência: *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei) (BUENO, 2000). Portanto, quando levamos a autonomia ao âmbito da educação, o aluno autônomo seria aquele que se autogoverna.

Em vista às dificuldades encontradas de estimular a autonomia dos educandos de forma geral, e, em especial, educandos com autismo em meio ao atual sistema de educação vigente no país (isto é, os sistemas de educação burguesa, nos quais favorecem o modelo tecnicista e elitista proposto pela classe dominante), muitas escolas, sejam pública ou privada, costumam oferecer o básico para alunos com autismo, adotando um caráter mais assistencialista e não efetivamente inclusivo. Buscando apenas a alfabetização e deixando de lado as especificidades de cada ser e as dificuldades que esse aluno encontrará, posteriormente. Nesse cenário, é levantada a seguinte questão: como a educação progressista pode contribuir no desenvolvimento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista? Considera-se que a pedagogia progressista pode apontar para estratégias de ensino em que o fator social junto à interação social no processo de autonomia sejam determinantes na aprendizagem de alunos com autismo. Assim, este trabalho tem como objetivo averiguar como a educação progressista pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. E, especificamente, levantar quais práticas da pedagogia progressista podem auxiliar a interação social, o contato interpessoal, pessoal e nos ambientes para esses alunos, o exercício de suas qualidades e habilidades como incentivo para aprendizagem.

Dentre os tipos de pesquisas em uma metodologia científica, a ideia proposta é a da Pesquisa Exploratória, que discute um problema, procurando através de uma investigação, aprofundar e esclarecê-lo. Envolverá pesquisa bibliográfica e documental, por meio do uso de livros, artigos científicos, legislações e diretrizes educacionais, com análise qualitativa dos dados obtidos.

A produção a seguir tratará dos temas que permeiam a pedagogia progressista e autonomia do educando, o autismo no contexto da educação inclusiva e, por fim, a educação progressista no processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA PARA A AUTONOMIA DO EDUCANDO**

Em meio a um mundo cada vez mais competitivo e individualizado, é necessário que educadores retomem o papel da educação em humanizar os seus educandos, além de estreitar os laços da coletividade nas relações sociais. O educador e revolucionário Paulo Freire (2002) demonstra preocupação com essa educação libertadora e emancipadora, que é proposta na pedagogia progressista, instigando o homem à humanização de si, libertando-se e transformando-se, como em um contínuo processo de flexibilidade e ação. Para Freire, a educação é entendida como uma capacitação para o exercício prático da autonomia.

a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 35)

Nessa mesma direção, Freire (apud ZYCH, 2008) propõe uma educação justa e igualitária, a qual denomina como sendo uma “educação libertadora”; que forme um sujeito crítico, participativo e atuante na sociedade com o objetivo de transformá-la e problematizá-la, para que todos tenham direitos a iguais oportunidades. Assim, despertando no indivíduo a sua vocação ontológica, ou seja, ser sujeito de sua própria realidade. Nesta perspectiva, a relação educador-educando é horizontal e constante, pois a troca de experiência e conhecimentos entre ambos não se sobrepõe; pelo contrário, ambos aprendem e ensinam com bases em suas realidades vividas.

Já o modelo de educação burguesa, implementado pelo Estado, propõe uma educação que visa formar mão-de-obra futura, negligenciando a humanidade e os desejos dos alunos. É papel dos educadores se oporem às atrocidades que a classe dominante impõe às classes oprimidas; todavia, nos casos de autismo, a classe oprimida também oprime as pessoas com

autismo. Por meio da educação através do viés ideológico para a manutenção da ordem social, é necessário que os educadores estejam cientes de que o aluno com autismo é oprimido por todos os lados; assim, o educador precisa estar aberto ao novo desafio.

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21)

Weber (apud GADOTTI, 1998, p. 73) diz que nos extremos existem dois “tipos ideais” de educação: uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da libertação. Moacir Gadotti (1998) e Paulo Freire (2002) resumem que todo ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Não acreditam, então, em uma pedagogia neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido; ou fazemos a pedagogia da classe dominante.

é preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, gente inconformada, capaz de autodeterminar-se e participar na construção de uma sociedade de direitos iguais. (GADOTTI, 1998, p. 71)

Para isso, o educador precisa estar sempre atento às realidades sociais, físicas e intelectuais de seus alunos, para assim auxiliar da melhor maneira possível o seu educando, estimulando-o a executar seus desejos e qualidades, de forma que isso torne-se cada vez mais prático e autônomo, como reflete Gadotti (1998, p. 86): “não educa para a mudança aquele que ignora o momento que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca”. Cabe ao educador fazer com que a alegria e o saber ensinado estejam atrelados e em harmonia para que os educandos mantenham vivo o interesse ao conhecimento e ao novo, fazendo de sua aprendizagem um momento de alegria e não de obrigação. Georges Snyders (apud VIEIRA e ALMEIDA, 2017) afirma que a intenção pedagógica de tal formação é possibilitar ao estudante a autonomia de pensamento, bem como seu engajamento no processo de aprendizagem, de modo que lhe seja permitido interrogar o saber ensinado na universidade, pensar criticamente sobre o mesmo, empenhar-se na discussão e resolução de problemas, entre outras possibilidades.

o saber tem potencial para promover a alegria se a finalidade com que é ensinado e aprendido não se encerra na apresentação e repetição acrítica de anunciados e fórmulas, com vistas ao mero cumprimento de programas, à obtenção de boas notas e conseqüentemente aprovação. (VIEIRA; ALMEIDA, 2017, p. 507)

Para que uma formação nestes moldes seja possível nas faculdades, assumida e efetivada pelos docentes universitários, Snyders diz ser cada vez mais indispensável prepará-los para tal, em especial no que tange aos seguintes aspectos:

competência técnico-científica numa perspectiva multidisciplinar (social, econômica, política, cultural, ambiental, etc.); Postura ética no sentido de possuir uma visão transformadora de mundo, de homem e de educação; Abertura ao diálogo com os alunos, superando o diálogo meramente burocrático; Negociação de sentido em relação ao processo de ensino e de aprendizagem na universidade; Ensino de conteúdos que não sejam tratados de modo compartimentado; Aulas que não sejam mera leitura de *slides* e enunciação/aplicação de conceitos e fórmulas; Lidar com o estudante nativo da cultura digital; Desenvolvimento de um processo de gestão partilhada da organização do trabalho pedagógico docente; Estabelecimento de diálogo com os pares no processo de formação dos estudantes, em termos do desenvolvimento curricular; Princípios formativos como intencionalidade, coerência, reflexão crítica e relevância. (SNYDERS apud VIEIRA, 2017, p. 508 - 509).

Outras práticas relevantes que visam a autonomia dos educandos nos espaços acadêmicos, segundo Gadotti (1998) são divergência e desobediência. A divergência significa “colocar-se diante do educando e discutir com ele os vários caminhos e as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar. A divergência é o resultado prático do pluralismo de ideias” (GADOTTI, 1998, p. 83). Já a desobediência

[...] é um instrumento privilegiado do progresso humano, podendo ser individual ou coletiva, esta última também chamada de desobediência civil. Em todos os casos, é um ato de lucidez e de criticidade para o educando que o faz assumir uma postura, tornar-se alguém, libertar-se e dizer *eu*. É também pela desobediência que o educando, ao dizer *não*, diz também *eu* e se assume criticamente. (GADOTTI, 1998, p. 84, grifo do autor)

Ao assumir-se criticamente, este educando começa a questionar sobre: em favor de que estuda? Em favor de quem? Contra que estuda? Contra quem estuda? Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões, que vão sendo tomadas durante a vida. Sobre isso, Freire (2002) é contundente ao afirmar: “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, todos nós

somos autogestores da sociedade. De acordo com Motta (apud GADOTTI, 1998, p. 254), “autogestão não é participação. Por autogestão se entende um sistema no qual a coletividade se auto administra. Portanto, não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder”.

Outro erro grosseiro da pedagogia tradicional é tratar a escola como um castigo/obrigação que impede a felicidade dos alunos, tornando-a exaustiva e cansativa na visão do aluno, que a vê como necessidade e não como produtora de conhecimentos e saber. Exemplo: quando uma mãe diz ao filho: “você só poderá brincar depois que fizer todo o dever de casa”. Para esse educando, a tarefa escolar acaba tornando-se um empecilho que está entre ele e a diversão, uma barreira que precisa ser derrubada rapidamente, para, enfim, desfrutar de sua alegria. Freire (2002) cita sobre ser papel do professor evitar que as aulas se tornem chatas e sonolentas, assim como cantigas de ninar. O educador é o responsável por atrair a atenção dos alunos com suas idas e vindas de pensamentos, pois o aluno se surpreende com suas dúvidas e incertezas, o aluno reflete, questiona, interessa-se. Porém, segundo Gadotti (1998) a escola tradicional tenta adiar a *felicidade* (grifo do autor). “Chega-se ao final e sempre se adia para amanhã a satisfação que podemos ter hoje. A finalidade da vida é a felicidade. Essa finalidade a escola não pode perder de vista em seus objetivos. O momento para ser feliz é agora. O lugar para ser feliz é aqui” (GADOTTI, 1998, p. 84).

Para o espaço acadêmico ser um lugar de felicidade para os educandos é essencial para que a motivação e interesses dos alunos em quererem se manter dentro desse espaço exista. Assim, possibilita-se romper com as amarras do sistema educacional competitivo e volta-se para uma educação emancipadora, em que a felicidade é essencial para que seja possível aflorar e incentivar a autonomia do aluno, que questiona, discute, reflete e toma suas próprias decisões.

o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para a frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsionar os homens para a frente. (GADOTTI, 1998, p. 83)

Através de uma educação libertadora, a pedagogia progressista se mostra necessária em todos os campos de luta e desigualdades; por isso, pensar a pedagogia progressista em conjunto à educação inclusiva, se faz necessário nos dias atuais. É impossível pensar em inclusão sem que antes busquemos compreender o contexto social no qual o outro está inserido.

## **AUTISMO: EDUCANDO, EDUCADOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As abordagens sobre a educação e autismo são consideradas recentes, ainda. Porém, já existem diversos debates quanto às práticas, métodos de aprendizagem e intervenções na educação de alunos com autismo, e quanto à importância da transdisciplinaridade<sup>27</sup> envolvendo família, aluno e profissionais acerca do TEA.

Algumas perguntas ainda pairam sob educadores: o que é mais importante fazer nesses casos? Como cativar a atenção do aluno? É possível educá-los? Incentivar as habilidades sociais e a autonomia é mais importante do que um currículo acadêmico? Essas indagações, apesar de comuns, revelam o desejo dos profissionais da educação em proporcionar uma educação cada vez mais prazerosa e de qualidade para os alunos com autismo.

Para solucionar essas dúvidas ou, pelo menos, criar possibilidades, é necessário que “o professor aprenda a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”, conforme relata Cunha (2019, p. 34). Primeiramente é necessário entender alguns pontos quanto às diferenças envolvendo as individualidades do aluno autista. Willians e Wright (2008) utilizam o termo “Distúrbios do Espectro do Autismo” para incluir todas as dificuldades em torno do espectro. Todavia, o uso do termo “Transtorno do Espectro Autista” possibilita, de acordo com os autores acima, classificá-los como leve, moderado e severo, conforme as dificuldades apresentadas em cada individualidade.

No caso do autismo leve, nota-se uma pequena dificuldade no que diz respeito a comunicação verbal e não-verbal e para iniciar relações sociais, além de pequenas limitações da interação social. Nos casos moderados, as pessoas com autismo costumam apresentar dificuldades na comunicação, nas relações e interações sociais, serem mais inflexíveis nos seus comportamentos, e maiores dificuldades para voltar o foco para a atenção principal, além de movimentos repetitivos mais frequentes. No autismo de nível grave, todas essas características se mostram extremamente acentuadas no que diz respeito aos níveis anteriores, podendo, muitas vezes, torná-los agressivos diante das dificuldades encontradas.

---

<sup>27</sup> Interação disciplinar que possibilita um diálogo entre campos do saber que, para além da disciplina em si, busca a construção do conhecimento que influencia diretamente o comportamento e a cognição do sujeito.

As pessoas com autismo podem apresentar, além de suas especificidades, baixa capacidade intelectual, sensibilidade sensorial e, em alguns casos, Altas Habilidades (BRAGA, 2019).

O autismo costuma estar presente logo aos três anos de vida da criança e é predominante em meninos (apesar de existirem casos em meninas). O autismo não possui uma cura, logo, quanto mais cedo houver um diagnóstico, mais efetivo será o tratamento; conseqüentemente, possibilitando uma melhora na qualidade de vida da pessoa com autismo. A verdade é que, até os dias atuais, ainda existem muitos conflitos quanto ao diagnóstico do autismo. Entretanto, sabemos que o transtorno é resultado de um conjunto de comportamentos ligados a uma tríade principal, que envolve: o comprometimento na comunicação e linguagem; dificuldades na interação social; e atividades restrito-repetitivas. Contudo, para alguns autores essa tríade não pode ser pensada separadamente, mas com intensidades diferentes dependendo do caso.

no que se refere ao comportamento social, à linguagem e à comunicação, não é difícil fazer sentido teórico desse achado estatístico, já que a linguagem abarca as outras “duas áreas”, de maneira que, sob o ponto de vista da interação social (comprometimento básico no autismo), fica difícil conceber a interação sem estar falando-se, ao mesmo tempo, em linguagem e comunicação (verbal ou gestual, pelo olhar, etc.). (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 34)

Exatamente pela complexidade na identificação dos casos de autismo, há a necessidade de um trabalho em conjunto envolvendo educadores, família e profissionais da área da saúde, ou seja, uma ação transdisciplinar. É preciso, da parte dos educadores, que estejam sempre abertos ao novo e informados sobre as necessidades e peculiaridades desses alunos, para que busquem, assim, as melhores alternativas de abordagem nas práticas pedagógicas que serão usadas.

O foco é extremamente importante na educação do aluno com autismo, devendo ser estabelecido junto à família, para que, ao chegar em casa, o aluno não tenha conflitos entre o que a escola ensina e o que a família ensina. O educador precisa estar atento ao que atrai o foco desses alunos (cada aluno com sua individualidade); portanto, ao invés de deixar com que o foco se torne algo negativo, é preciso aproveitá-lo da melhor maneira possível nos processos de aprendizagens desses alunos.

É sabido que os alunos com autismo enfrentam muitas dificuldades em relação à interação social e comunicação verbal e não-verbal; e, ainda, em meio a uma educação capitalista que busca a formação para mão-de-obra ao mercado de trabalho, acaba tornando-se um ponto fora da curva, sendo excluídos também pelos que são oprimidos. Tão logo, uma das principais funções da instituição escolar, que é a de humanizar e incluir socialmente os alunos, está sendo colocada de lado.

A escolarização favorece a competitividade e causa a exclusão de pessoas com deficiências, uma vez que é moldada por interesses burgueses que entendem que tais pessoas não são capazes de competir de igual para igual com os demais alunos. Essa competitividade atinge diretamente o convívio das pessoas com autismo com os demais colegas de sala, os quais, muitas vezes, não querem fazer trabalho em conjunto com crianças com autismo ou não querem se sentir excluída pelos demais por simplesmente andarem juntas com essas crianças, consideradas, em diversas situações como “anormais”, por exemplo. Osório (2007) aborda o “anormal” como sendo os filhos da diversidade, pessoas que necessitam da intervenção do Estado em sua defesa, no apaziguamento de parte das contradições dos ditos “normais”, ameaçados por uma ordem não estabelecida, mas cultuada.

A instituição escolar e a escolarização estão falhando quando nos referimos à educação; por isso, é preciso reinventar-se. No que diz respeito ao autismo, isso é ainda mais necessário. A escola precisa atentar-se aos seus princípios e ser um espaço de inclusão social e emancipação, favorecendo a sociabilidade; afinal, incluir é aprender junto. O aluno com autismo e as demais crianças deixam de vivenciar diversas maneiras de aprendizagem quando são impedidas de estimular o convívio social.

o aluno com autismo jamais poderá estar privado da interação com outros e de aprender em grupo. Sempre que possível, o tempo com os demais deverá ser acrescido e nunca diminuído, porque a sua autonomia e a interação social são importantes ganhos que ajudam o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo. (CUNHA, 2019, p. 48)

Existem algumas intervenções pedagógicas que auxiliam nesse processo de construção do ser e que surgem como alternativas que podem complementar as estratégias da educação inclusiva, são eles: *Applied Behavior Analysis - ABA*; que em tradução literal significa “análise aplicada ao comportamento”); *PECS* (sistema de comunicação mediante

troca de figuras); *TEACCH* (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação); e o programa *Sun-Rise* (Conjunto de técnicas e estratégias, visando a interação e o relacionamento social). Há ainda materiais montessorianos<sup>28</sup> que ajudam na concentração, coordenação e equilíbrio, além da responsabilidade social dos educadores frente aos alunos. Nas palavras de Montessori (1961, p. 94): “eis que a transforma num homenzinho que reflete e decide, que toma suas resoluções e, nos recessos de seu coração, delibera escolhas bem diferentes das que imaginamos”.

Todos esses procedimentos de ensino são apenas bases para que os educadores possam melhor atender às necessidades de aprendizado dos alunos com autismo. Contudo, de nada valerá dominar as técnicas de aprendizagem se o educador negar a vivência cultural e histórico-social desses alunos e utilizá-las como forma de conhecimento e aprendizagem. Um aluno com autismo que vive em uma família menos favorecida economicamente, com fortes tradições religiosas ou com dificuldade de aceitação da condição do filho, não tem as mesmas individualidades de um aluno com autismo que tem condições financeiras para ter atendimento de profissionais especialistas, além de pais progressistas, que compreendem e incentivam as potencialidades de seus filhos conforme suas especificidades. Essas dificuldades dos educadores em conseguir equilibrar teorias e práticas é reflexo das “brechas” existentes frente à educação inclusiva nas instituições acadêmicas, no que diz respeito à formação dos educadores.

Levando em conta a quantidade de pessoas com autismo e com outras deficiências na sociedade brasileira, obviamente um educador em algum momento de sua carreira irá se deparar com algum desses alunos. Quantas universidades realmente dispõem, dentro dos cursos de licenciaturas (em geral), a educação inclusiva não apenas como uma disciplina, mas como formação docente mais abrangente?

[...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades [educacionais] especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiências – durante a formação inicial dos educadores, contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos,

---

<sup>28</sup> Materiais montessorianos estão associados ao chamado “Método Montessori”, que reúne os resultados de estudos científicos e empíricos realizados pela médica e pedagoga Maria Montessori.

sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos. (MARTINS, 2009, p. 109-110)

Dentre essas barreiras, encontra-se o preconceito e a falta de conhecimento do assunto. Quantas vezes já nos deparamos com a infantilização do adolescente com autismo, seja dentro da própria família ou na sociedade como um todo? Ou, então, quantas vezes não vemos em jornais e revistas matérias que mostram o preconceito escancarado da sociedade quando o assunto é autismo? Nomes pejorativos, caracterização da pessoa com autismo, brincadeiras de mau gosto por parte de colegas de classe... Essas e inúmeras questões podem ser revertidas se os educadores fossem realmente preparados para uma educação inclusiva, que não atinge apenas aquele que necessita de atenção especial, mas também a classe dominante<sup>29</sup>. Manfezolli (2004) traz exatamente essa questão da infantilização do adolescente com autismo, e como ela pode impactar de forma negativa no posicionamento do sujeito frente à sociedade. Essa infantilização pode muitas vezes impedir o progresso na aprendizagem do aluno com autismo, levando-o a ocupar eternamente o lugar de criança, causando atrasos no convívio social e comprometimento no entendimento das complexas circunstâncias da vida.

Hoje, a escola regular cumpre um papel de integração e não de inclusão, apesar dos avanços. Ainda existe a necessidade do debate sobre o que é a educação inclusiva e como atender esses alunos com autismo através da interação social com os demais alunos. É certo que escondê-los com medo da rejeição e dos preconceitos que possam sofrer não minimizará seus sofrimentos, apenas os afastarão de todas as vivências do mundo, privando suas autonomias e aprendizagens. Assim como não proporcionará a quebra de pensamento dominante frente ao autismo e todo seu preconceito, velado ou não. Parafraseando um trecho da crônica de Martha Medeiros sobre os viajantes, procuramos trazer a importância da educação como forma de inclusão e emancipação na sociedade:

educação não é sinônimo de mudanças, somente. Não basta encher o cérebro com informações, horários, deveres e obrigações e rumar em direção a uma sociedade competitiva e exclusiva. Isso não é educação, é escolarização. Educação é outra coisa. Educar-se é transportar-se sem muita bagagem para melhor receber o que andanças tem a oferecer [...] é despir-se de si mesmo, dos hábitos cotidianos, das realidades previsíveis, da

---

<sup>29</sup> Não como termo utilizado para designar a classe social que controla o processo econômico e político, mas como pessoas sem deficiência e aceitas pela sociedade conforme os padrões de normalidade construídos e questionáveis.

rotina imutável, e renascer virgem e curioso, aberto ao que lhe vai ser ensinado. [...] Educar-se é olhar para dentro e desmascarar-se [...]. Educar-se requer liberdade para arriscar [...]. Educando-se você é reinventado. [...] Educação é a oportunidade de sermos críticos e autônomos, e essa é a chave para aniquilar tabus. A maioria de nossos medos é herdada. Educando-se é que descobrimos nossa coragem e atrevimento, nosso instinto de sobrevivência e conhecimento. Educação minimiza preconceitos. A educação tem não é neutra, tem posicionamento político e classe social. (MEDEIROS, 1999, p. 46-48)

A educação é transformadora. É através da educação que somos capazes de descobrir novas tecnologias, quebrar preconceitos e conviver em sociedade. Não podemos falar sobre educação sem pensar na inclusão e na pluralidade sociocultural do ser humano. É preciso tratá-la como algo uníssono e, a partir disso, pensar abordagens que sejam capazes de atender à todos, não necessariamente com o mesmo formato de intervenção, mas que proporcione as mesmas condições para o aprendizado.

## **A PRÁXIS PROGRESSISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO**

A pedagogia progressista aborda de forma clara a importância no processo de emancipação do educando para que seja um ser autônomo e crítico perante a sociedade, rompendo com as estruturas educacionais burguesa, que visam moldar os educandos conforme suas necessidades e interesses.

Partindo do princípio de que pessoas com autismo têm grandes dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não-verbal, além de apresentarem atividades restrito-repetitivas, o presente item aborda justamente os pontos fortes da pedagogia progressista, como a busca pela autonomia através da interação social e comunicação, em contraponto com as necessidades apresentadas dentro do espectro autista.

Como a discussão aborda a educação inclusiva, é necessário apontar para a importância de todos os envolvidos na educação dos alunos com autismo: escola, educador, educando e profissionais da educação; todos contribuirão, de alguma forma, para o avanço ou atraso desses alunos. Hoje muita confusão tem sido feita sobre o que é educação inclusiva, em que em muitos casos integra-se, não se inclui. Incluir é aprender junto e o grande foco da educação deve ser em como se dá esse processo de aprendizagem, diferentemente do modelo tecnicista que visa tão somente o resultado.

Esse trabalho aponta abordagens em torno da autonomia, interação social, comunicação e a inclusão desses alunos ao modelo regular de ensino. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser uma grande auxiliadora para a promoção da autonomia dos alunos com autismo, uma vez que estes irão se deparar com diversas formas de pensar o mundo e em suas consequências.

a educação se coloca em uma dimensão social, que envolve as relações cotidianas dos indivíduos em cada minuto de sua existência, sem um lócus determinado, mas pela possibilidade da experiência, da observação e de seu envolvimento, de conseguir compreender o que é certo ou errado, e construir juízos de valores, que os permitam fazer suas escolhas, independentes de serem certas ou erradas, sendo julgadas ou não, pela própria sociedade. (OSÓRIO, 2010, p. 89)

A capacidade acadêmica tem sua importância na vida do aluno com autismo, mas não somente ela. É imprescindível que esse aluno adquira habilidades e autonomia para atingir sua independência no convívio social. Assim, Cunha (2019, p. 118) cita que “a escola deve possibilitar ao discente a sua autonomia. A autonomia, que é uma das metas fundamentais da educação no autismo, faz-se imprescindível em qualquer espaço educativo, com qualquer estudante”. Uma das maneiras de desenvolver a autonomia seria utilizar-se de tarefas diárias e de rotinas (dentro do âmbito escolar) para a aprendizagem do aluno, transformando um simples escovar de dentes, separação de materiais, compreensão dos signos escolares como forma de programar-se para o intervalo e volta à aula, ou seja, habilidades que possibilitam a geração de sua autonomia. E a cada mudança de ciclo, atualizar e reforçar essas habilidades, para que sejam geradas novas formas de autonomia e para que as antigas não se percam.

Essa forma de abordagem está relacionada a mecanismo cognitivos, dentre eles, a memória. Por isso a repetição dessas tarefas, junto à característica individual restrito-repetitiva de cada aluno com autismo, é importante para a memorização, que contribui para que a defasagem encontrada no aspecto cognitivo social do aluno seja atenuada. É importante que professores debatam sobre a possibilidade de utilizar estratégias dentro das escolas e de salas de aula, que permitam que o aluno possa encontrar soluções de forma autônoma ou com auxílio de seus colegas, promovendo a interação social. É exatamente esse processo que permeia a distância entre o que ele faz sozinho ou com auxílio dos demais que contribuí ao que Vygotsky (2001) chama de “zona de desenvolvimento proximal”.

Para facilitar a comunicação entre os profissionais da educação é possível realizar a produção de materiais compartilhados e de relatórios ou registros de acompanhamento, que independente da continuidade do aluno com os mesmos professores ou na mesma escola, essa produção pode auxiliar os novos profissionais desse aluno a compreender suas necessidades. Cunha (2019, p. 105) também cita a importância de utilizar os desejos e os interesses desses alunos, pois “por meio da observação, é possível selecionar os estímulos que tornam o aprendiz mais receptivo às práticas pedagógicas. O que o aluno ama, o que lhe interessa, seus sonhos e desejos são baldrames da atuação psicopedagógica”. O educador precisa estar sempre atento, não só com alunos com autismo, mas com todos no geral. O amor tem capacidade de mover as pessoas contra seu comodismo, despertar interesses e possibilitar novas formas de ver o mundo.

conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para nossos saberes e ignorância. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 37)

Outra questão é sobre o foco. Sem foco todos nós temos dificuldades em aprender o que quer que seja, e isso para um aluno com autismo é potencializado, causando uma enorme confusão mental e, em alguns casos, levando inclusive para a agressividade desse aluno. Alguns exemplos de distração são ocasionados por adesão de objetos, barulhos (conversas, gritos, sinal da escola) e outras situações que ocasionem estresse ao aluno. Nesses momentos o professor precisa se mostrar preparado e calmo diante da adversidade; de nada adiantará gritar com esse aluno, ignorá-lo ou simplesmente tirá-lo de sala. É importante que o educador busque compreender o que desencadeou o estresse para prevenir e não agravar a situação; que demonstre empatia diante dos demais alunos e, se possível, incluí-los nesse processo de apoio. A turma e a equipe escolar serão essenciais nesse processo, desde um simples momento de silêncio a demonstrações de empatia e afeto coletivo à falta de foco no qual o aluno com autismo se depara.

Essa adversidade nos leva à importância do educador em não ser mais um reproduzidor de preconceitos. São nesses momentos de preconceitos em que podemos perceber que

muitos educadores contribuem para que a forma como os demais educandos enxerga esses alunos com autismo seja pejorativa, preconceituosa e, em alguns casos, de medo. Todos têm o dever de se posicionar contra qualquer forma de discriminação e o educador, como um mediador da inclusão, deve auxiliar nessa desconstrução. O educador deve ter cuidados nas escolhas de suas palavras, que muitas vezes determinam e propagam a forma nas quais seus alunos irão se expressar. Na nossa vida, alguns de nós já devem ter se deparado com professores que gritavam em sala de aula, que insultavam seus alunos, muitas vezes pela sua individualidade na forma de aprender. Existem diversos relatos em que os alunos contam terem ouvidos de seus professores absurdos como “você nunca vai ser tal coisa, pois você não tem capacidade para isso”. Inclusive, até hoje muitos educadores acreditam que pessoas com autismo são incapazes de aprender, uma bobeira e um absurdo que demonstra a falha na formação desses profissionais.

Paulo Freire (2002) questiona: como podemos ser educadores, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2002, p. 25)

Em alguns casos, segundo Freire (2002), falta a importância de saber escutar. Pois somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele: “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Para que saibamos escutá-los precisamos estar atentos às suas mais variáveis formas de se comunicarem (verbal ou não-verbal); caso contrário, o aluno se sentirá excluído e se cobrará demais por não conseguir expressar o que sente para os colegas de sala e educador. Bagarollo e Panhoca (2010), fala justamente sobre a importância da linguagem no desenvolvimento humano e, ao fazer uso da linguagem, passamos a nos inserir cada vez mais nas relações sociais. A escola e o educador devem proporcionar formas alternativas e/ou suplementares de

comunicação, como por exemplo a PECS, um sistema de comunicação através de figuras, que pode facilitar a comunicação entre um aluno com autismo e os demais.

Na maioria das vezes, as pessoas com autismo têm dificuldades em interagirem com os demais, especialmente quando se trata de alguém fora do seu ciclo social. Por isso, mais uma vez mostra-se a importância de incluí-los e promover a interação deles com os demais alunos. Ao incluí-los, possibilitamos que eles não enxerguem mais o outro como um “estranho”. Apesar de atrelarmos essa característica às pessoas com autismo, gostaríamos de propor uma reflexão: já sabemos, por exemplo, que eles podem ficar muito quietos em locais com pessoas nas quais eles não estão acostumados a interagir; mas será que isso é um problema só no autismo ou se dá pelo fato de nós, pessoas sem o transtorno, como sendo uma classe dominante, diante dos oprimidos (pessoas com autismo), não conseguirmos entendê-los? Quando qualquer um de nós entra num local onde não está ligado a nossos gostos e não sabemos falar sobre o assunto abordado, também não nos calam? Também não sentimos a necessidade de sair do local ou a buscar, muitas vezes sem sucesso, entender o que está sendo discutido?

Por isso, independentemente da forma na qual o aluno com autismo se comunica, o importante é que nós, futuros ou atuais educadores, respeitemos suas diferenças e busquemos compreendê-las o máximo possível.

[...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aulas. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aulas porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade. (SACRISTÁN, 2002, p. 15)

Assim, o educador precisa respeitar as individualidades de seus alunos e a bagagem com que eles trazem consigo. Freire (2002) reforça isso quando fala ser impossível respeitar a própria dignidade, a própria identidade se não levarmos em consideração as condições nas quais eles vivem, se não reconhecermos o “conhecimento de experiência feitos” com a qual chegam às escolas. Essa individualidade e as diferenças entre cada aluno também se faz

presente nos campos de classe, raça e gênero. Em quais condições esse aluno com autismo se encontra? Uma mulher com autismo precisará lidar com todo o preconceito envolto do autismo e também com a misoginia? E se ela, além de ser uma mulher com autismo, for negra e de baixa renda? Sem dúvidas teremos outras preocupações para além de simplesmente tratar o autismo como uma regra de características gerais.

Os educadores têm que, além de respeitá-los em suas diferenças, proporcionar igualdade de oportunidades para que eles possam desenvolver da melhor forma toda a sua capacidade de aprender. Quando falamos em igualdade, não estamos tratando das mesmas práticas, mas de possibilitar que eles possam pensar, criticamente, sobre os mesmos temas discutidos em aula.

Supõe que a tarefa da educação é contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie [...]. Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. [...] Educação para todos significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura. (GADOTTI, 1998, p. 280-281)

Para isso, alguns profissionais estão propondo a construção de um currículo vivo, que seja moldado conforme as necessidades do aluno. Zych (2008) aponta que o currículo escolar não deve se delimitar a propor habilidades e conteúdo de ordens já pré-estabelecidas, mas deve se preocupar em socializar e desenvolver integralmente os educandos, inserindo-os no âmbito social nos quais vivem. Para Baptista e Bosa (2002) esse modelo de currículo é possível porque, “por meio de pesquisa de questões significativas realizada junto às famílias e aos alunos, alia-se ao esforço de articulação constante entre as diferentes áreas disciplinares. Isso faz com que as ações tenham sentido para aqueles que devem ser os beneficiários: os alunos”.

Através da pedagogia progressista e da observação do meio social no qual o aluno está inserido, o educador, então, poderá promover um currículo que, ao ligar-se aos interesses e qualidades do aluno, será capaz de captar maior atenção do educando e agir justamente onde o modelo tecnicista que promove a mecanização do ser humano e a competitividade tem falhado. Ou seja, na emancipação e no pensamento crítico em quanto ser social, e principalmente, humano.

não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. (FREIRE, 2002, p. 30-32)

Como dito anteriormente, nenhuma prática ou teoria surtirá efeito se todos os envolvidos não trabalharem juntos e procurarem, através do diálogo, estabelecer relações que favoreçam o aprendizado e a emancipação do aluno. Se enquanto o educador procura auxiliar na emancipação do aluno a família não ajudar na independência do mesmo, fazendo por ele muitas das tarefas nas quais ele é ensinado a fazer sozinho, esse conflito irá afetar apenas quem deveria ser o beneficiário: o aluno. É aí que Bagarollo e Panhoca (2010) parte do princípio no qual o desenvolvimento humano deve-se pelo meio social e alerta que “torna-se fundamental conhecer as experiências que esses sujeitos vivenciam e propor estratégias que permitam a (re) significação dos pais sobre seus filhos autistas e fornecer a esses sujeitos possibilidades de (re) construir seu modo de ver o mundo e de estar nele”.

O aluno com autismo precisa de coerência e alinhamento de ideias para que não se sinta confuso quanto ao caminho no qual deve seguir e no seu papel de reconstruir seu futuro. É através da superação do sincretismo na educação que escola, educadores, psicólogos, família e os demais envolvidos serão capazes de propor uma ação criadora, que tenha como prática o diálogo, reconhecendo as diferenças e incluindo-as. Cunha (2019, p.93) diz que “torna-se extremamente difícil o aprendizado, quando a escola e a família não forem concordantes no trabalho, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes – mesmo que bem intencionada – quanto às práticas educativas”.

Tudo o que foi debatido nesse estudo, precisa estar conectado com o que George Snyders chamará de alegria e de saber ensinado. “Saber ensinado” nada mais é do que o conteúdo, e para que esse conteúdo não seja algo cansativo para o aluno, será necessário a “alegria”; alegria essa que não está ligada à forma convencional - seria mais como uma alegria no aprender, na qual o aluno, interessado pelo que está aprendendo, se torna inquieto mentalmente e quieto no aspecto físico. Esse silêncio no espaço da comunicação, tão logo no meio educacional, é para Freire (2002) fundamental, pois é capaz de quem comunica não ter interferências sobre o que pensa e o que transmite, e permite com que o receptor da

mensagem pense criticamente sobre a mensagem que lhe foi passada. Somente através do silêncio o diálogo poderá acontecer de forma clara e objetiva.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do *saber ensinado*, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de *saber ensinado*, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p. 13)

Vieira e Almeida (2017) descrevem muito bem essa crítica de Snyders e concluem que “o saber tem potencial para promover a alegria se a finalidade com que é ensinado e aprendido não se encerra na apresentação e repetição acrítica de enunciados e fórmulas, com vistas ao mero cumprimento de programas e à obtenção de boas notas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a discutir sobre a atual dificuldade dos educadores em exercer uma educação inclusiva meio a classes superlotadas e inseridas num ambiente hostil para o aprendizado, que entrelaçado ao atual sistema educacional vigente (capitalista) segrega e cria a competitividade, onde deveria haver humanização e solidariedade. Para isso, foi proposta a educação progressista como interventora nesse processo de aprendizagem para crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Em meio às discussões desenvolvidas na pesquisa, se torna evidente a importância de mais estudos sobre as intervenções educacionais referentes ao autismo e a pedagogia progressista, com reflexões que agreguem e possibilitem ainda mais às formas como os alunos com autismo, através da conquista de autonomia, possam aprimorar as habilidades que envolvem a comunicação (verbal e não-verbal), a interação social e as atividades restrito-repetitivas no processo de ensino-aprendizagem.

Como em todos os casos envolvendo educação, não temos como afirmar métodos que possam facilitar a vida do educador no sentido que ele tenha em mãos uma “fórmula mágica” de como lidar com um aluno com autismo e que só de seguir determinadas teorias e colocá-las em prática e, dessa forma, ocasionará a melhor forma possível de abordagem a esses alunos. Mas fica evidente que, debatidas as individualidades de cada aluno com autismo, o

educador e aos demais profissionais da educação, em contínuo diálogo com a família e colegas de sala, avaliarão a melhor forma de intervenção e trarão sempre a seguinte questão: quais estratégias seriam melhores para o desenvolvimento desse aluno?

Somos todos seres que se diferenciam um dos outros; procurar soluções que enquadrem todos em um único grupo é leviano. Não existe abordagem certa para pessoas com autismo, mas existem possibilidades que podem oferecer aos educadores caminhos para serem traçados conforme cada caso. Afinal, é exatamente o fato de sermos todos diferentes que nos torna iguais, ou seja, seres humanos.

Considera-se que a perspectiva desse trabalho aponta para a necessidade de que mais profissionais da educação ousem sair da zona de conforto e entrem em uma realidade muitas vezes ignorada; realidade essa que iremos nos deparar uma hora ou outra, dentro ou fora das escolas: a diferença. A educação inclusiva é um direito garantido pela legislação; negar o atendimento ou fazer pouco caso de pessoas com autismo é não apenas ir contra as políticas públicas nessa área, mas contra a ética e a moral de um educador, que deve sempre prezar pela formação de seus educandos sem olhar raça, classe, gênero ou deficiência.

Por fim, trazemos as palavras de Sígilia Camargo e Cleonice Bosa (2009) sobre a importância da educação inclusiva não apenas para os alunos com deficiência, mas também para os demais alunos, para os educadores e para todos os envolvidos na área da educação.

da mesma forma, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68-69)

A educação nunca se fez só; desde os primórdios da civilização humana a educação só é capaz de coexistir no momento que temos mais de uma pessoa trocando e

compartilhando experiências entre si, seja de forma direta ou indireta. Pensar nos rumos que a escolaridade vem dando à educação, cada vez mais individualista, segregadora e desumana, é negar a educação como caminho para libertação e inclusão, capaz de mudar pessoas, lhes dando as condições de pensar criticamente, emancipar-se e, por consequência, revolucionar os rumos da humanidade.

A pedagogia progressista surge com a proposta de se opor contra essa escolarização capitalista, que se utiliza de práticas pedagógicas elitistas e que negam a realidade na qual o outro está inserido, de forma intencional e metódica. É complexo pensar em práticas inclusivas dentro desse atual sistema educacional vigente; oposto a isso, a pedagogia progressista não pode ser pensada sem o papel da inclusão, negá-la é negar os princípios da pedagogia progressista e a sua busca pela emancipação do ser humano através do diálogo e das diferentes formas de trocas sociais.

## REFERÊNCIAS

- BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: Um olhar para as histórias de vida. Revista Bras. Ed. Especial, v. 15, ed. 2, Marília, p. 231-250, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- BRAGA, Paola Gianotto; MENESES DOS SANTOS, Stéfani Quevedo de; BUYTENDORP, Adriana A. Burato Marques. Cartilha transtorno do espectro autista. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL, Casa Civil. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 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: 21 set. 2019.
- BRASIL, Casa Civil. LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm)>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 set, 2019.
- BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, vol. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro, RJ: WAK, 2019.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*, ed. 2. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANFEZOLLI, R. R. *Olha, eu já cresci: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2004.
- MARTINS, L.A.R; PIRES, G.N.L (Orgs.). *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal: EDUFERN, 2009.
- MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro, RJ: Portugália (Brasil), 1961.
- OLIVEIRA, Anna Augusta S. *Inclusão escolar e formação de professores: O embate entre o geral e o específico*. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 141 -150.
- ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*, v. 1, ed. 10. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1997.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. *Escolarização: Práticas Sociais, Culturais e Pedagógicas – Fragmentos de uma realidade seletiva*. In.: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 89- 98.
- SILVA, Virgínia. *Rompendo com a massificação das práticas de ensino: um olhar esperançoso para os educandos com autismo*. Turim, Itália: IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2014.
- VIEIRA, Renata de Almeida; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária*. São Paulo: Educ. Pesqui. 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZYCH, Anizia Costa; UJIE, Nájela Tavares. *O instigador Paulo Freire e os entornos da diversidade*. *Travessias*, v. 2, n. 1, 2008.

# A LEITURA NA ERA DIGITAL: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Patricia Vesz

Pedro Carlos Pereira

## INTRODUÇÃO

Ensinar a ler é mais que um simples ato de decodificar signos linguísticos, pois é perceber o que está nas entrelinhas, é compreender intrinsecamente. É ler o que nos interessa, ser uma leitura contemporânea que atinge o nosso público que enriquece o processo ensino-aprendizagem.

Para dissertar sobre o tema foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando embasamento teórico nos princípios de autores renomados, como Bakhtin (2007), Koch e Elias (2010) e Rojo (2012) que abordam a leitura na pós-modernidade com atenção para os sentimento e as emoções que regem o aprender a ler.

Ler promove interação complexa como produção no campo da semântica, traz um enfoque dos PCNs (1998) norteados pela leitura como compreensão e interpretação de múltiplos textos que contribuem à produção de conhecimento.

As habilidades e as competências de leitura e de escrita abordadas pela BNCC (2018), com o ensino de multiletramentos na escola e que demandam para uma reflexão crítica oportunizada em diferentes realidades, que contemplem o dia a dia do educando alternando para práticas pedagógicas inclusivas que se inserem em fatos ou *Fake News*, Portal de Notícias e *Instagram* que fazem parte do cotidiano e que tem o nosso educando como público usuário dessas redes sociais. Objetiva-se, através dessas estratégias de Multiletramentos, abordar a importância da escola acompanhar os novos cenários educacionais inclusivos, diante da geração pós-moderna.

## A LEITURA DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE

A leitura faz parte do dia a dia, desde o momento em que o ser humano vem ao mundo, tudo que o cerca, tudo que o rodeia, por isso essa compreensão desse ato indispensável ao sujeito, é de suma importância, nesse tocante, ressaltar que o ato de ler não

significa, tão somente, decodificar signos, símbolos, letras, fonemas, mas muito mais além, pois envolve compreensão, interpretação, contextualização, produzir sentido, visão de mundo e desejar ser um sujeito capaz de ser ativo educacional, cultural e socialmente.

Na era digital, esses laços se estreitam ainda mais, pois se está rodeado de espaços multimídia e de informações instantâneas que se infere nesse contexto como as práticas sociais de leitura que também foram transformadas, não se faz a mesma leitura de outros tempos, da leitura deste século.

A capacidade de conscientizar que a leitura possui é inegável, visto que essa reproduz diversas manifestações. É preciso considerar que, como aborda Bakhtin (2007), o leitor ou o contemplador dessa arte não é um ser passivo, que apenas recebe a comunicação.

Os indivíduos recriam e atualizam seus sentimentos, ao entrarem em contato com um texto, mesmo estando em períodos históricos, culturais e sociais distintos.

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2007, p. 291).

Logo, a importância do ensino de leitura, para não somente a construção de visão crítica no educando, mas também para o despertar de suas emoções e sentimentos, para que o educando se posicione diante dos textos e seja capaz de dar uma resposta a esse, como considera Bakhtin (2007). Pois, a leitura cumpre um papel humanizador, tornando os homens semelhantes. Escritor, texto e leitor dialogam entre si, formulando ideias e concepções que são construídas, a partir do próprio contexto de vida de quem lê.

Um indivíduo, ao entrar em contato com um texto, percebe que tudo aquilo que ele vive no presente, suas dores, angústias, alegrias, também estão nas palavras enunciadas, ao ver que o autor ou eu-lírico expressa as mesmas inquietações e emoções. Prontamente, através da leitura, o homem consegue enxergar a própria alma e ter dentro de si um despertar, para seus sentimentos, causando uma identificação e consciência de semelhança entre as pessoas. Cada pessoa possui uma experiência própria, cotidiana e pessoal, tornando

a leitura única, incapaz de se repetir. Por meio dela, o indivíduo resgata lembranças especiais, que fazem parte da sua cultura.

Equivocadamente, o conceito de leitura na maioria das vezes, está reduzido a decifrar os códigos linguísticos e sua aprendizagem. Entretanto, é preciso desmiticar esse propósito, pois nesse processo não se considera a formação social dos indivíduos. Porquanto, no olhar de Koch e Elias (2010, p. 11) “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”, logo as autoras afirmam que ler é uma construção de significados, em que leitor e autor dialogam em busca da compreensão textual, essa que necessita do conhecimento de mundo de quem lê. Essa questão fica evidente quando afirmam que: “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Os docentes, ao trabalharem a leitura em sala de aula, não podem somente realizar baseados na decodificação de palavras e na interpretação textual, a partir de questionários e compreensão de estilos e épocas. Pois, o ato de ler não está unicamente relacionado ao entendimento do texto, relaciona-se, também, ao conhecimento que o leitor tem do mundo e é esse fator que dá vida ao texto.

Assim, “não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”. Pois, ler vai além de atividades pontuais realizadas em sala de aula ou fora dela. Dessa forma, esse ato de ler é relevante “[...]. No sentido de que lemos não apenas com nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solidário, mas a interpretação é um ato solidário”. (COSSON, 2018, p. 26-27).

A leitura não poder ser uma atividade na qual os docentes incumbem os alunos de lerem e interpretarem diversos textos em suas casas ou em leituras individuais em classe. Pois, essa atividade precisa ser compartilhada. Os leitores precisam expor seus sentimentos, suas emoções e impressões ao lerem uma obra literária ou um outro estilo textual, e toda esta ação culminará em um trabalho mais eficaz no ensino de leitura. Quando os educandos partilham suas experiências ao entrarem em contato com um texto, expressam também sua própria cultura e contexto de vida, pois antes mesmo de lerem a palavra, eles já realizaram uma leitura de mundo.

O autor ainda ressalta que o letramento constitui e precisa perpassar a visão conteudista, rompendo a reprodução e a leitura literária seja prazerosa e também compreendida comprometida com o conhecimento que é exigido pelo saber.

Já, para Bakhtin (2007, p. 48) “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória,” pois toda palavra quando utilizada em um segmento textual vem carregada de sentidos, esses que devem ser desvendados pelos leitores. Essa é a função da leitura na vida de um indivíduo: levá-lo a desvendar e construir sentidos. “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2007, p. 48).

A cada trecho lido, a cada parágrafo compreendido pelo leitor, esse realiza diversas interações com as forças sociais. De acordo com Freire (2013), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Com isso, entende-se que o indivíduo adquiriu muito aprendizado através de suas vivências em sociedade, e tais vivências podem ser diferentes do que ele adquiriu no mundo da escolarização. A leitura de vários textos não adiantará se apenas forem decodificadas as palavras sem compreender o verdadeiro significado que elas possuem. Logo, de nada adiantará utilizar a leitura em sala de aula se somente os professores a utilizarem para atividades de interpretação textual, na qual o aluno realiza somente uma busca de palavras e expressões.

[...] o texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sociohistórico. Concilia-se nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico. (BARROS, 2003, p. 1).

O texto deve ser desvendado pelo educando, de modo a buscar sua significação, essa que será de acordo com cada realidade, já que a leitura se reinventa diariamente. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2018, p. 27).

No que concerne aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a leitura tem uma função essencial no processo de ensino e de aprendizado dos indivíduos, levando em

conta que com o desenvolvimento de sua competência leitora o indivíduo poderá se tornar proficiente em todas as disciplinas. Sendo assim, essas competências deverão ser construídas através das práticas de leitura que ocorrem dentro do ambiente da sala de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs, 1998, p. 69 e 70).

Sendo assim, o leitor competente é aquele que está preparado para selecionar e utilizar vários textos e consegue entendê-los. De acordo com Koch (2010, p. 13), nesse apontamento dos PCNs, “encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Observa-se que no processo de leitura o leitor recorre a muitos conhecimentos, que vão desde o conhecimento do mundo até os conhecimentos adquiridos no espaço escolar. Koch (2010), também afirma que os leitores recorrem a muitas estratégias no que diz respeito à construção de sentido. Ler transforma as pessoas. O indivíduo modifica sua visão de mundo à medida que insere na sua vida a leitura. Nesse sentido, Cosson (2018, p. 29) afirma que o professor como mediador deve criar possibilidades de uma leitura que proporcione diversas interações ao sujeito, pois assim fará “uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” A leitura é a maneira mais antiga de adquirir conhecimento e esta não está restrita às folhas de papel, mas com as novas tecnologias a encontramos disponível a todo instante.

De acordo com Rojo (2004), o universo dos sujeitos se transformaram na pós-modernidade e com isso, são precisos novos olhares. Nessa perspectiva, ela cita multiletramentos como proposta pedagógica para atender a essas demandas. O que antes falava-se em letramento, considerando os textos em suas manifestações orais e escrita, atualmente, os sujeitos permeiam outros universos, escutando, vendo e interagindo

tecnologicamente com outros, fazendo uso de imagens em movimento, de todo um contexto social e tecnológico.

O *Grupo Nova Londres* é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas de gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. (ROJO, 2012, p. 12).

O *Grupo Nova Londres* é pioneiro na questão de multiletramento, considerando-o como parte do universo dos sujeitos. Logo, em contextos em que os indivíduos vivem e presenciam as violências, as realidades de opressão e marginalização, torna-se imprescindível levar isso para dentro da sala de aula. A pesquisadora brasileira Rojo (2012, 2013) ancorada por esse início do grupo *Nova Londres* se debruça no desenvolvimento de pesquisas dentro do campo da linguagem, ampliando todos esses conceitos antes abordados sobre multiletramento.

A pesquisadora considera o multiletramento como uma ampliação de sentido e vivências, em que se sai do campo discursivo oral e escrito e se imerge na semiótica, que considera os textos com usos de imagens, sendo veiculados em diferentes canais comunicativos, os quais os ambientes tecnológicos estão propícios. A partir disso, a investigadora pondera a relevância de levar para a sala de aula todos esses tipos textuais, de diferentes canais, sendo denominados por ela, como multimodalidade dos textos.

Portanto, levar os discentes aos multiletramentos, é levá-los a considerar e entender as diversas manifestações culturais que, assim como também compreender o universo dos (as) alunos (as) que estão dentro da sala de aula. De modo que, as práticas pedagógicas contemplem essa diversidade de expressão e sejam trabalhados na escola os diferentes tipos de textos, classificados de acordo com Rojo (2004), como multimodais. Pois, os indivíduos da pós-modernidade estão rodeados de textos altamente tecnológicos, que fogem da escrita e da oralidade, mas que mesclam imagens, gráficos, imagens em movimentos etc.

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas. As ideias multiculturalistas discutem

como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira. (PRAXEDES, 2001, p. 154).

A atuação escolar não deve desconsiderar as singularidades presentes, pois abarcar as diversas culturas que fazem parte do contexto educacional é dar voz aos sujeitos para que eles manifestem suas histórias, suas crenças e ideias. Multiletramentos se relacionam como afirma Rojo (2004), com o olhar para as novas produções da atualidade, em que o professor precisa relevar e levar para a sala de aula essas atuações dos jovens da contemporaneidade. Isso serve como ferramenta na erradicação da discriminação. De acordo com Rojo (2012):

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tomam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21).

Percebe-se que os multiletramentos demandam do profissional da Educação um a reflexão crítica das realidades envolvidas no ato educativo, de que sua prática não se baseia mais em giz e lousa, mas na inserção de um universo tecnológico, histórico e social, como aborda Rojo (2012). Ao produzir ferramentas e estratégias para os multiletramentos, o professor promove seu desenvolvimento em uma nova era, em que deve prevalecer o pensamento crítico, diante das inovações tecnológicas e sociais. Isso torna a sala de aula em um espaço de inclusão, de descobrimento, de construção e interação. Isso desenvolve a contínua pesquisa para efetivação de práticas na sala de aula.

Rojo (2014) elucida ainda mais essa questão ao abordar o início do manifesto do *Grupo Nova Londres*, o qual deu o passo inicial para a questão dos multiletramentos.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade. (ROJO, 2014, p. 12).

Essa pedagogia considerada de multiletramentos abarca o universo cultural que já se fazia presente dentro de sala de aula, mas que não era considerado pelos professores. Como afirma Rojo (2014) as práticas educativas estavam condicionadas aos livros didáticos e às leituras consideradas pelo cânone literário. Logo, multiletramentos parte da perspectiva de olhar o todo, ponderar todas as culturas presentes no ambiente educacional e agregar as novas tecnologias e os novos universos e produções dos (as) educandos (as). Isso demanda que os (as) educadores observem realidades. Logo, a importância da multiplicidade cultural e de linguagem para o desenvolvimento de multiletramentos, em uma sociedade diversa, que convive com distintos processos interacionais, midiáticos, multimodais, multissemióticos, etc.

Para propiciar esse ambiente multiletrado, de acordo com Coscarelli (2007, p. 29) “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem-sucedidos nessa empreitada”. Isso consiste em multiletramento docente, pois esse passa a imergir no universo do educando, para a partir dele construir o conhecimento.

Depressa, são precisas novas práticas pedagógicas, com o uso dos gêneros difundidos pelos alunos, a partir dos recursos tecnológicos, para que assim seja promovido um ambiente de troca de experiências, de consideração pelas diversas culturas e facilitador do processo de multiletramento. Como elucida Cope e Kalantziz (2006, p. 48) o professor necessita atuar no:

[...] sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos. (COPE e KALANTZIZ, 2006, p. 48).

Para Kleiman (2008) esse novo cenário transforma o posicionamento dos envolvidos no sistema de educação: o educando torna-se o protagonista do ato educativo, o professor deixa o papel de protagonista para assumir a função de mediador das ações, de maneira crítica e reflexiva, de letramento, em a escola passa a ser um ambiente de ações

contextualizadas e o currículo não mais deve ser imutável, começando a ser escrito gradativamente, de acordo com as necessidades observadas.

## **PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

O multiletramento na perspectiva inclusiva abarca a visão de multileituras que embasam as práticas pedagógicas que atendem a todos, desde movimento de inclusão que prima pelo direito de aprenderem e de participarem de um mesmo espaço de oportunidades igualitário para todos, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que afirma:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Nesse propósito, a leitura na era digital corrobora para que aconteçam, também, práticas pedagógicas que visem inclusão, seja no âmbito escolar, seja socialmente. Assim para Glat e Blanco (2007):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT e BLANCO, 2007, p. 16).

A partir do enfoque inclusivo que tange as práticas de multiletramentos, nomeiam-se planos de ação com intervenções que podem ser realizados por docentes, na promoção desses multiletramentos como forma de produção metodológicas de ensino que corroboram à aprendizagem significativa e inclusiva. E em meio a essa avalanche de conteúdos ofertados em livros didáticos alinhados à BNCC (2019) – Base Nacional Comum Curricular que aborda para as habilidades e competências contextualizadas à educação brasileira. Pautada nessa perspectiva educacional que privilegia e supervaloriza os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, Nóvoa (1999, p. 16) tem razão quando chama atenção para “a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo

ritmo de livros e materiais escolares”. Diante disso, elenca-se algumas práticas pedagógicas que abarcam à contemporaneidade:

### ***Fato ou Fake?***

Diante de um cenário de “*Fake News*”, essa prática pedagógica pode ser realizada tanto com Anos Finais do Ensino Fundamental quanto com o Ensino Médio, de modo a trabalhar a competência de compreensão de notícias compartilhadas na internet, devido à dificuldade da sociedade contemporânea de reconhecer uma notícia verdadeira, visto ao grande número de falsos noticiários partilhados. É imprescindível que o docente escolha notícias de acordo com a competência leitora dos alunos, isso dependerá do segmento, do ano escolar e das realidades vividas. Nessa atividade, os alunos discutirão e conversarão sobre os assuntos em alta na sociedade, especificamente, sobre questões sociais, posicionando-se de maneira crítica, através do uso das tecnologias.

De acordo com Rojo (2004), é preciso considerar todo universo dos educandos, assim como todos os tipos de textos que esses entram em contato diariamente pelas redes, o que a autora denomina como a multimodalidade dos textos. Nesse sentido, a BNCC (2019) também orienta ao uso das realidades, das culturas e dos mecanismos que envolvem os sujeitos, na promoção da aprendizagem. Portanto, torna-se relevante promover nos discentes a capacidade de análise diante das notícias que recebem todos os dias pelas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, pois esses vivem dentro desse universo tecnológico, realizando leituras a todo instante das informações que são recebidas.

As notícias compartilhadas vêm acompanhadas de imagens representativas que atreladas ao conteúdo escrito carregam outros sentidos, logo o professor trabalhará a multimodalidade. A escola não pode se distanciar da realidade dos alunos, mas se utilizar dessa na construção de caminhos para solidificação do conhecimento. Logo, os textos trabalhados em sala de aula não podem se restringir aos que são abordados pelos livros didáticos e/ou apenas à escrita e oralidade. É preciso reconhecer o mundo dos sujeitos e as multimodalidades dos textos, para assim leva-los ao multiletramento. Portanto, o presente plano de ação, justifica-se pelo fato de que a pós-modernidade demanda novos olhares para as práticas pedagógicas. De acordo com a BNCC (2019, p. 7), deve-se “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade”. Logo, os docentes necessitam cada vez mais se utilizar da vida dos educandos, para promover a aprendizagem, já que o conhecimento é concebido a partir das interações e da conscientização.

### **Portal de Notícias e Instagram**

A presente ação pedagógica trabalha com informações veiculadas em portais de notícias e *Instagram*, podendo ser realizada com o Ensino Fundamental Anos Finais ou Médio, sendo imprescindível o olhar do docente para a realidade de seus alunos e suas competências na concretização dessa atividade.

Ao realizar essa atividade, será trabalhada na turma as dificuldades na compreensão de textos digitais, em que relacionam imagem e texto. Na contemporaneidade, percebemos necessidade dos indivíduos de apreender e compreender os textos em suas relações com as mídias e imagens.

Com o avanço das novas mídias, da tecnologia, os educandos precisam não só terem contato com os textos impressos, mas também digitais, que fazem parte de seu universo nas redes. Portanto, tomando como ponto de partida textos jornalísticos, a ação realizada com os alunos trabalha a compreensão de notícias em portais, podendo escolher um em específico, pelo docente em conjunto com os alunos, assim já se trabalha a competência de um site com reconhecimento jornalístico. A partir disso, será relacionada a notícia no site e no *Instagram*, a partir de uma análise comparativa, de modo a levar os alunos a perceberem as mudanças na informação, a partir do veículo em que essa é publicada.

No *Instagram*, não é permitido um texto maior como em um site, logo quem posta define os pontos principais da matéria diante do que o jornal deseja transmitir e seleciona a imagem que deseja relacionar. Já no site, isso é demonstrado mais detalhadamente com mais imagens. Sendo assim, partindo dessa atividade, os educandos serão levados a compreender e relacionar os textos às imagens, a observar as diferenças entre os textos e aos públicos a que se destinam, visto que cada canal tem um público específico que demanda novas modalidades textuais. Logo, a importância do trabalho de relação e comparação, pois "uma das habilidades mais complexas e sobre a qual os professores de Português normalmente não trabalham é reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de

textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido. Portanto, compreende-se a relevância dessa atividade que de acordo com Rojo (2004), a leitura envolve muitas estratégias e capacidades (cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler discorre de muitos fatores que contribuem para não tão somente decodificar signos linguísticos, mas com o objetivo de desmitificar essa afirmação. Saber ler implica em interpretar, compreender e refletir sobre essa leitura e produção escrita.

A oferta de diferentes e variados textos multimodais, ou seja, multissemióticos precisam ser contemporâneos à realidade e interesse dos alunos, no entanto, requer mais do que uma simples escolha e seletiva de textos, também contribuir com a visão de mundo que inclui a todos e oportuniza o processo de ensino e aprendizagem que contempla a todos indistintamente e que preconiza às ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que se desenvolve num mesmo ciberespaço que constitui e promove práticas educativas mediadas pelas tecnologias.

O processo de ensino-aprendizagem que envolve leitura e escrita promove o multiletramento, no que tange a busca de estratégias que venham a corroborar para uma aprendizagem significativa baseada nas práticas pedagógicas que norteiam esse processo.

Diante da BNCC padronizar o ensino de forma que qualifique a educação brasileira considerando os diferentes modos de ensinar e de aprender por meio do multiletramento, é preciso que oportunizemos uma aprendizagem efetiva a todos que garanta-se oportunidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. de. **Dialogismo, polifonia, e enunciação**. In: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- BNCC, **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso dia 14 de mar. de 2019.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. 7ed. São Paulo: contexto, 2018.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três gêneros que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 28 outubro 2020.
- PCN. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **Elucidação pedagógica, história e identidade nos romances de José Saramago**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2001.
- ROJO, Roxane. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_ ; MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

# AS MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS COMO CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Luciana da Silva de Araújo Pereira  
Jones Bispo dos Reis

## INTRODUÇÃO

Os recursos digitais oferecem novas oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem incorporando imagem, som e interatividade como elementos que reforçam a compreensão e a motivação dos alunos. Já os recursos audiovisuais, como vídeo e televisão digital, videogames e processos de gamificação, realidade aumentada, dispositivos móveis, tecnologias interativas como quadros brancos, tabelas multicontato, robótica dentre outros podem tornar-se importantes fontes de informação para atender às necessidades dos alunos. O impacto desses recursos sobre resultados da aprendizagem tem sido o foco da pesquisa educacional nas últimas décadas.

As atuais transformações no mundo, como nas formas de comunicação, exigem mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos considerados em nosso contexto como básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio dos recursos tecnológicos, da cultura e das formas de comunicação, tais como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes nas relações sociais contemporâneas. Diante dos quais implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de uma nova educação escolar. A partir desta perspectiva justifica-se e exigem-se patamares a níveis mais elevados de educação para todos. Vive-se na era da tecnologia digital em todas as áreas do conhecimento, o que pode gerar um impacto ainda maior na educação e, faz-se necessário entendê-la e inseri-la no cotidiano, seja no sentido educação formal ou informal da educação, isto é, como fonte de conhecimento ou como ferramenta para a geração de novos conteúdos.

Embora as sofisticções tecnológicas sejam ainda maiores, existem aspectos que devem ser observados na implementação dessas tecnologias na educação. Destacamos o domínio do técnico e do pedagógico, que não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro. É irreal pensar em primeiro ser um especialista em informática ou em mídia digital para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O

melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias para o outro.

Fato é que inúmeros educadores não conseguem se apropriar das novas habilidades tecnológicas necessárias para auxiliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem nos educandos em sala de aula. Essa importante missão de melhorar o padrão da educação no Brasil está repleta de grandes desafios. Um deles é uma educação marcada, historicamente pelo absoluto desinteresse por parte de muitos alunos, consequência de vários fatores políticos e sociais. Estes até reconhecem a importância de um diploma no mercado de trabalho, mas demonstram pouco interesse pelo que a escola tem a oferecer e de como obtê-lo. Há muitos motivos para essa falta de interesse. Um deles é que a atenção dos alunos está mais voltada para a Internet e para o dispositivo eletrônico móvel do que para os estudos. Trata-se de um problema enfrentado por educadores de todo o mundo, não sendo um fenômeno exclusivamente brasileiro.

Buscando romper práticas escolares tradicionais tem-se outra interpretação para o conceito de aprender que é o de construir conhecimento. Para tanto, o educando deve processar a informação que obtém interagindo com o mundo dos objetos e das pessoas. Na interação com o mundo, o educando coloca-se diante de situações que devem ser resolvidas, e, para tanto, é necessário buscar certas informações, que ao serem aplicadas são necessárias sua interpretação e seu processamento, o que implica a atribuição de significados de modo que a informação passe a ter sentido para aquele educando. Assim, aprender significa apropriar-se da informação segundo os conhecimentos que o educando já possui e que estão sendo continuamente construídos. Nesse momento o ensinar deixa de ser o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes de aprendizagem para que o aluno possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o em sua interpretação para que consiga construir novos conhecimentos.

Com base nessa análise, ressalta-se a importância de compreender como as mídias sociais podem auxiliar no desenvolvimento das competências, habilidades dos alunos, aumentando sua motivação para a aprendizagem escolar, como amplo objeto de estudo e forma de expressão para qualificar a educação, a partir de uma perspectiva crítica, criativa e responsável.

Nesse sentido, a educação profissional torna-se aliada a esse contexto como sendo um processo que se dá ao longo da vida, através da articulação das experiências e conhecimentos que vão sendo construídos ao longo das relações sociais e produtivas. E, na perspectiva da qualificação social, não pode ser tomada como uma construção teórica acabada ou como produto de ações individuais devendo ser compreendida no âmbito das concepções de conhecimento coletivo e de educação continuada, de modo a relacionar ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento.

A partir destas reflexões, torna-se de fundamental importância desenvolver junto a esta pesquisa uma reflexão a respeito da utilização dos recursos de mídia social, tão comuns na vida dos estudantes, recursos estes que ao serem utilizados por meio de estratégias podem trazer inúmeras possibilidades de aprendizagem, com inovações, dinamizando as aulas com ênfase na construção/reconstrução do conhecimento, sendo hoje fatores de transformação da sociedade.

Portanto, considerando a relevância da temática abordada nesse estudo o presente trabalho tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: os recursos técnicos são utilizados de forma inadequada com as práticas pedagógicas ou existe a falta do conhecimento técnico para implementá-los como soluções pedagógicas?

Tal questionamento há de requerer tanto uma revisão de literatura quanto a utilização de mecanismos de observação ou coleta de informações capazes de permitirem que a temática investigada atinja o objetivo geral da pesquisa que é: analisar de que forma as mídias contemporâneas podem ser utilizadas como novas ferramentas estratégicas de apoio aos recursos metodológicos por professores de uma instituição pública de ensino profissionalizante contribuindo ao ensino presencial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em Informática. Para tanto, alguns objetivos específicos foram traçados: apontar a evolução das tecnologias de informação no Brasil, assim como, a importância do seu uso na educação, identificar as tecnologias interativas na sala de aula e compreender as tecnologias móveis nos processos de treinamento.

Este trabalho se justifica pela relevância que o tema tem para a sociedade, tendo em vista que, as informações aqui contidas tendem a auxiliar os profissionais e acadêmicos do

meio educacional, fornecendo subsídios para proporcioná-los oportunidades de desenvolvimento profissional e social, além de contribuir para o esclarecimento procedimentos metodológicos viáveis ao processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, buscando evidências de que a escola precisa rever suas práticas, descobrir novas maneiras de fazer educação, como por exemplo, elaborar atividades desafiadoras, com tecnologias integradas ao cotidiano do aluno, partindo de sua vivência através de imagens, representações do dia a dia de forma concreta e online, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender fazendo uso de recursos tecnológicos disponíveis no seu contexto a favor de uma educação significativa e motivadora e conectada com a sociedade informatizada, é que se propõe apresentar.

A pesquisa apresenta como relevância pessoal da autora, a necessidade de explorar as possibilidades de uso das mídias sociais na educação; identificar porque muitos professores não conseguem fazer o uso dessas interfaces como recursos pedagógicos; quais são os fatores que impactam no uso das mídias sociais; quais são as práticas que foram bem sucedidas. Como relevância social, busca-se explorar referências que possam apoiar professores como uso dessas mídias e explorar de que forma isso pode ser uma experiência enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem.

Para a ciência surge como uma oportunidade de pesquisa, bem como de novas descobertas capazes fornecer mais oportunidades no âmbito educacional, e assim oferecer um ensino de melhor qualidade. Assim sendo, a temática suscitada nesta proposta de pesquisa envolve a análise de diferentes tipos de aplicações e uso das mídias contemporâneas no processo de ensino-aprendizagem por professores de uma instituição pública de ensino profissionalizante do estado do Rio de Janeiro.

## **A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DO SEU USO NA EDUCAÇÃO**

O avanço da tecnologia tem proporcionado mudanças na realização de atividades na sociedade. Os setores de saúde, transporte, serviços, turismo, entretenimento e educacional vem sofrendo transformações no mundo globalizado, os instrumentos tecnológicos são

capazes de agilizar processos, diminuir distâncias e realizar o armazenamento de dados, em escalas cada vez maiores.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) consistem um conjunto de artefatos tecnológicos os quais uma vez conectados conjuntamente, resultam em um eficiente e potencial meio, capaz de atender a uma necessidade de comunicação de forma imediata, independente da distância em que as partes se encontrem. Na prática, trata-se do desenvolvimento de hardwares e softwares e que buscam otimizar os processos de comunicação por meios digitais e virtualmente (FILHO; SANTOS; ABAR, 2017).

Em tempos passados, a informática não passava de uma ferramenta de suporte, ou de uma forma de automatizar tarefas isoladas. Agora, bem mais abrangente - não somente pelo crescente surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias, mas principalmente pelo salto na importância antes dada - a informática amplia seus domínios de aplicação, passou a apresenta-se como um valioso instrumento de vantagem competitiva para os mais variados processos (SCHIEHL; GASPARINI, 2016). Atualmente, a informação e as tecnologias que coletam, armazenam e disseminam tais informações, têm sua importância intensificada e também já são consideradas como ativos de extrema relevância em diversos segmentos (FERNANDES, 2008).

De acordo com Prado (2010), as TIC através dos seus recursos, tais como o uso de e-mails, rede de computadores, dentre outros diversos meios, conseguem realizar tarefas à longa distância com um grande número de pessoas, como por exemplo fóruns de discussão, discussão em grupo, videoconferências, registro de informações, agendamento de reunião, desenvolvimento de ambientes virtuais, dentre muitas outras atividades, que podem favorecer a comunicação entre as pessoas, auxiliando o intercâmbio de experiências e informações e sobre os mais variados assuntos.

Toda essa tecnologia, segundo Pacievitch (2018) pode ser utilizada em diversos ramos de atuação, tais como: no setor produtivo, onde que os sistemas automatizados favorecem o desenvolvimento, o controle e a agilidades das suas diversas etapas, no setor de serviços, que visa alcançar proximidade com os consumidores, e também no setor educacional, uma vez que, a tecnologia, atrelada a didática de ensino surge como um meio capaz de estimular o processo de ensino e aprendizagem seja ele presencial ou à distância.

Vale ressaltar que as discussões acerca desta temática não são recentes, todavia, em virtude do acelerado avanço tecnológico, unido às novas demandas da sociedade, a escola precisa estar adaptada e essa nova realidade é apta a acompanhar a sua expressiva evolução a fim de modernizar suas técnicas. Nessa perspectiva, compreende-se que, o professor trata-se de um ator de fundamental importância nesse cenário, por esse motivo a evolução deve iniciar com esses profissionais, para tanto, é necessário que os mesmos estejam dispostos a construir estratégias de inovadoras de ensino (ARAUJO, 2017).

### **O uso da tecnologia na sala de aula**

A rapidez do processamento da informação é uma das características de destaque da sociedade moderna. Esta realidade pode ser percebida na educação, uma vez que o material utilizado no processo de ensino e aprendizagem pode ser representado por um recurso tecnológico. É preciso lembrar que para desenvolver o letramento digital e a competência informacional, é preciso investir na capacitação de professores e em educação continuada. Uma das tarefas mais importantes no processo educacional, atualmente, é ensinar como chegar à informação (ABREU; ABREU, 2014).

As escolas, de maneira geral, encontram dificuldades em administrar estes novos ambientes, uma vez que não possuem pessoas preparadas, menor ainda é o número de pessoas capacitadas, tampouco meios que possam mudar esse quadro, as políticas de educação tecnológica não conseguem garantir o acesso e uso da informação no processo de ensino e aprendizagem em todo país (ABREU; ABREU, 2014).

Comumente, na maioria das escolas, o professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, com isso, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, além da desmotivação desses profissionais em função dos baixos salários. Em tais escolas não é difícil encontrar pessoas ensinando matérias que não dominam, e outras que ainda utilizam uma tecnologia mecanizada, o que acaba por contribuir para um esgotamento profissional prematuro (AVINAS; VEIGA, 2013).

É nessa perspectiva que o advento do ensino informatizado na sala de aula consiste em uma moderna e favorável ferramenta de aprendizagem, uma vez que a internet contempla atualmente todos os componentes do modelo comunicativo: é atual, dinâmica, participativa e

interativa, todavia, não tem sentido se não houver um projeto educativo para justificar a presença desse meio informatizado na sala de aula (COSCARELLI, 2016).

Por esse motivo, cabe ao professor articular de forma conjunta e colaborativa, ações interdisciplinares capazes de promover um ensino de qualidade proporcionado pelas TICs (ABREU; ABREU, 2014). Para Santos; Mundim; Souza (2017), uma das dificuldades encontradas atualmente, está em elaborar estratégias para motivar os alunos, implementando uma proposta metodológica inovadora, que parta das dificuldades dos alunos, para assimilar os conteúdos e utilizá-los em seu dia-a-dia, na busca por resultados eficazes. A metodologia e os conteúdos ensinados na escola devem se adaptar às mudanças que ocorrem na sociedade, procurando estar associados a essa realidade, auxiliando o aluno a compreender o mundo.

### **Tecnologias interativas na sala de aula**

Tecnologias digitais interativas foram incorporadas ao ambiente escolar nos últimos anos, por meio de vários programas de divulgação e distribuição de recursos com tecnologia realizada pela administração educacional de forma generalizada ou apoiar projetos específicos de inovação educacional. Enquanto eles foram usados como uma reivindicação pela aparente modernização do sistema educacional e na busca de conotações de eficiência e vanguarda por parte de algumas instituições privadas de ensino.

Refere-se às tecnologias como quadro interativo (PDI), computadores e laptops amplamente distribuídos no âmbito do programa Escola 2.0, a fim de fornecer a cada criança um computador. Mas também menos recursos, tais como tabelas interativas e materiais de robótica.

### **Tecnologias móveis nos processos de treinamento**

O aumento das tecnologias móveis tem sido associado ao desenvolvimento da aprendizagem móvel (*m-aprendizagem*) e o conceito de educação ubíqua (*aprendizagem em u*), ou seja, a possibilidade de aprenderem qualquer situação ou contexto através de dispositivos que sempre temos à nossa disposição, escopo e papel dos alunos como participantes criativos e comunicativos na geração de conhecimento. Fala-se de usuários que

operam no mundo real com dispositivos móveis que permitem que você tenha o mundo virtual com você (RODRÍGUEZ, 2009).

Pode-se dizer que o m-learning é fundamentalmente baseado em tirar proveito de tecnologias móveis como base do processo de aprendizagem. Essas tecnologias, além de próprios dispositivos, permitem projetar cenários de aprendizado fluidos (ou líquidos, significado atribuído por Bauman) caracterizado por experiências abertas e práticas, onde diversos professores e alunos interagem sem limitações de espaço-tempo: paradigma de aprendizagem colaborativa, criativa, horizontal e bidirecional (TRILLO, 2015).

Processos e dispositivos altamente personalizáveis que podem levar a propostas verdadeiramente inclusivas, onde pessoas com necessidades especiais completam seus objetivos educacionais através da diversidade de dispositivos e suas funções para usar diferentes tipos de recursos e códigos de informação, permitindo o progresso nessa finalidade. Segue Sevillano (2015), podemos definir *m-learning* como o aprendizado que vem com o *e-learning* através de dispositivos móveis com conectividade sem fio, a partir dos quais você pode gerenciar arquivos, executar tarefas e acessar ambientes virtuais de aprendizagem.

A capacidade dos dispositivos móveis de fornecer ambientes altamente educacionais interconectados, conectando pessoas, posições geográficas, informações de diferentes fontes... É o que permite esse tipo de aprendizagem onipresente em contextos em que o usuário gerencia suas práticas de comunicação e constrói seu conhecimento, usando esses recursos como complemento de sua própria capacidade cognitiva.

Essas considerações relacionadas à onipresença da aprendizagem levaram as tecnologias móveis a gerar expectativas elevadas, embora mudanças no ambiente devam ser geradas ao mesmo tempo educacionais, como apontado por Cope e Kalantzis (2009), relacionado a:

- ✓ limites institucionais e espaciais, aprendizagem formal e informal;
- ✓ repensar os papéis de professores e alunos, entre geradores de conhecimento e usuários do mesmo;
- ✓ aprender a reconhecer diferenças entre os alunos, respeitando os estilos de aprendizagem;

- ✓ expandir o alcance e a combinação de modos de representação e linguagens de comunicação;
- ✓ desenvolver as habilidades de conceituação e alfabetização da informação;
- ✓ conectar o pensamento próprio com cognição distribuída e inteligência coletiva;
- ✓ construir culturas colaborativas de conhecimento, enriquecimento pessoal através das comunidades de aprendizagem.

Em relação às possibilidades educacionais do *Smartphone*, como dispositivo singular e individualizado, altamente personalizável e disponível, enfatizamos que as informações fornecidas devem permitir o gerenciamento de maneira eficaz, imediata e autônoma.

As atividades educacionais criadas com este dispositivo podem ser lições em pequenos vídeos, *podcasts*, testes, síntese de tópicos, perguntas para reflexão, etc. Os aplicativos disponíveis podem oferecer uma série de funções interessantes para acessar informações e se comunicar. Por exemplo, converta texto em áudio ou vice-versa, traduza textos para outros idiomas, localize lugares, sobreponha informações reais e virtuais (realidade aumentada) etc. Funções que nos permitem resolver uma dúvida, um problema, obter informações no local... Se tornar um recurso muito útil nas saídas das escolas, graças às ferramentas de geolocalização (PASCUAL E FOMBONA, 2015). No design e uso desses dispositivos, há a conformidade com a acessibilidade universal e requisitos de design para todos, a fim de criar ambientes, processos e atividades compreensíveis e utilizáveis por todas as pessoas em condições de segurança e conforto, de forma autônoma e natural.

A UNESCO (2013) estabelece algumas diretrizes políticas para melhorar o aprendizado móvel que devem ser lembradas, como capacitar professores para promover o conhecimento através de tecnologias móveis, fornecendo apoio aos professores através dessas tecnologias; criar conteúdo pedagógico, expandir as opções de conectividade, garantindo equidade, desenvolver estratégias para proporcionar acesso igual, promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis, usando-as para melhorar o gerenciamento e a educação da comunicação. O *tablet* é apresentado como um recurso móvel de grande funcionalidade e conforto, que é usado principalmente para acessar a internet e vários aplicativos, com grande potencial para o desenvolvimento de conhecimento e

habilidades. Seu uso educacional, embora ainda pontual e não generalizado, demonstrou seu grande poder motivador (MARÉS, 2012).

Entre os aplicativos para fins educacionais, você pode encontrar todos os tipos de jogos e atividades para as diferentes áreas curriculares. Além disso, seu uso pode ser estendido a vários tipos de treinamento e contextos, conforme proposto por Pascual e Fombona (2015, p. 54):

ferramenta individualizada que permite que cada aluno tenha um programa trabalho individual ou ferramentas específicas, como caderno de campo, para coletar informações fotográficas, sonoras, escritas e vídeo gráficas de qualquer local, objeto, animal, planta, pessoa..., para aplicar conhecimento a problemas ou situações da vida, como funcionários transmitirem eventos ou experiências, criar cantos ou espaços na sala de aula onde realizam determinadas tarefas, realizar videoconferências e compartilhar experiências, realizar tarefas colaborativas, poder participar com pessoas doentes ou estudantes de outros centros, para facilitar o relacionamento família-escola, através do monitoramento de atividades escolares e o desenvolvimento de atividades familiares, para melhorar a autoaprendizagem, autodesenvolvimento pessoal e auto avaliação, aprendizagem para o lazer, aprendizado ocasional, experimentar os aplicativos disponíveis, usar a realidade aumentada, para gerenciar instituições, etc.

Outro dispositivo móvel interessante do ponto de vista da formação é o livro eletrônico (*e-manual*), um dispositivo de leitura digital criado especificamente para esse fim, contém software específico apropriado e permite uma leitura longa para seu baixo consumo e tipo de tela. A leitura nesses dispositivos é hipermídia, podendo acessar outro conteúdo fora do próprio *e-book* (Sodupe, 2014), como serviços de rede, acesso a livrarias online, livros gratuitos, etc.

O uso desses dispositivos nos últimos anos está crescendo e, atualmente, mais de 50% da população brasileira com mais de 14 anos se declara leitor digital, embora tenha aumentado o uso de *tablets* e *smartphones*. A importância dos *e-Books* ou *e-Readers* tem a ver com a substituição do papel por formatos digitais (a favor da sustentabilidade dos recursos naturais), o uso de tecnologias móveis no ensino virtual e onipresente, a promoção da autoaprendizagem e ambientes virtuais, desenvolvimento de texto eletrônico e ofertas de publicação de livros eletrônicos (Ortega, 2015).

Do ponto de vista educacional, possibilidades do *e-Book*, como um livro ao vivo através da interatividade, do uso de vídeos, imagens, links, comentários que podem ser compartilhados com outros usuários promovendo uma aprendizagem colaborativa, a partir da

leitura individual. O livro em formato digital permite novas práticas de aprendizagem, cada vez mais distantes da leitura linear e mais próximas de narrativas reticulares, proporcionadas pela integração entre hipertextualidade, multimídia e realidade aumentada.

Então, os chamados livros enriquecidos (*appbooks reforçada*) que permitem essa combinação de recursos e estendem a experiência de leitura para uma área social onde você pode: compartilhar, comentar, debater, seguir outros leitores ou recomendar através de redes sociais. Dessa forma, o livro se torna uma interface compartilhada como um objeto para um sistema de aprendizagem (Alonso et al., 2012).

Juntos, em tecnologias móveis, vários autores e relatórios, como o relatório Horizon, defendem a aprendizagem móvel desde os estágios iniciais da educação primária e Secundária (García e Monferrer, 2009; INTEF, 2013), tanto pela portabilidade quanto por benefícios para a produtividade e o aprendizado e considerando sua alta penetração entre a população adolescente (cerca de 70%). Algumas iniciativas, como fabricação de *tablets* ou *smartphones* muito baratos ou o "BYOD" (*traga seu próprio dispositivo*), visa efetivar a integração metodológica desses dispositivos (telefones) nas salas de aula. A educação de *aplicativos* é um campo emergente, com inúmeras possibilidades de uso nas salas de aula para aprender sobre todas as disciplinas. Além disso, são as iniciativas que promovem o design e desenvolvimento de *aplicativos* por alunos, como o projeto "mSchools", no qual os alunos criaram e desenvolveram aplicações móveis com o apoio de mais de 200 profissionais ativos de empresas relacionadas ao setor, que atuaram como mentores de seus projetos.

Estas abordagens metodológicas, orientadas para a aprendizagem de projetos, têm uma alta incidência na aquisição de competências e habilidades pelos alunos. Analisando a relação desses dispositivos com abordagens de aprendizado, embora seja verdade que você pode encontrar aplicativos móveis com diferentes abordagens (aprendizado comportamental, construtivista, situado, colaborativo), como Gros (2013) aponta, o interessante em aplicações móveis é que elas oferecem oportunidades para adquirir conhecimento de Cenário de aprendizado mais livre e informal, no qual as atividades não dependem necessariamente de um currículo e podem ser feitas dentro e fora da instituição escolar.

As tecnologias móveis também podem ter um papel importante na coordenação do trabalho dos alunos, no *feedback* e controle das tarefas e fases do trabalho realizado,

ajudando-os a planejar e desenvolver melhor suas atividades, como mostra o trabalho de Kim et al. (2015), em um contexto metodológico de aprendizagem da ciência baseada em pesquisa experimental (*Design-Based Research, DBR*), abordagem focada no desenho de experimentos pelos próprios alunos, com base na construção do conhecimento (MARULCU e BARNETT, 2013; SHEN et al., 2014).

Abordagem que obteve excelentes resultados na aprendizagem dos alunos e que obteve tecnologia móvel incorporada como ferramenta de andaime no processo de pesquisa realizada em colaboração pelos alunos.

Alguns questionamentos que se tornam notórios para fins de pesquisa: Ambientes ricos em tecnologia têm efeitos positivos na maioria das disciplinas? O desempenho é aumentado da pré-escola para a universidade para todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais? As novas experiências de aprendizagem a que surgem desenvolvem um alto nível de capacidade de raciocínio e resolução de problemas?

Tendo em vista alguns possíveis resultados insatisfatórios apontados, como os que não obtêm melhores resultados em compreensão de leitura, conceitos matemáticos e estudo acadêmico devem ser destacados que mesmo o aprendizado de tecnologia pode se tornar menos eficaz quando os objetivos da aprendizagem não são claros e a tecnologia é apresentada de maneira difusa. Um dos problemas é que muitas pessoas pensam primeiro em tecnologia e depois em educação, quando a tecnologia deve estar a serviço dos aprendizes, e o essencial é ambientes de aprendizagem e habilidades profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das questões mais importantes é que as escolas públicas e comunidades carentes precisam ter garantido o acesso à informação para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe. Assim, essa análise buscou contribuir para a educação consubstanciando meios para a possibilidade da escuta e da conquista de novos espaços educacionais próprios para o uso das tecnologias em conformidade com o pleno acesso à informação, direito de todos.

Frente ao exposto, fica caracterizada como sugestão que o uso da tecnologia de informação e comunicação no ensino/aprendizagem tem grande relevância no processo de

ensino, uma vez que conforme os estudos apresentados o processo demonstra-se constantemente satisfatório ao desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. e ABREU, V. F. *Implantando a Governança de TI* 2ª ed. São Paulo, Brasport, 2014.
- AVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p.542-569, maio 2013.
- BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2007.
- COSCARELLI, Carla. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FERNANDES, A. (2015). Crianças com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção: Articulação das Práticas entre Professores e Pais. Trabalho de pós-graduação não publicado apresentado na Universidade Fernando Pessoa.
- FERNANDES, A. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4ªed.São Paulo, 2002.
- MORAN, J.M. Os meios de comunicação na escola. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c\\_ideias\\_09\\_021\\_a\\_028.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf)>. Acesso em: 26/06/2018.
- PACIEVITCH, Thais. Tecnologia da Informação e Comunicação. 2018. Disponível em:<<https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>> Acesso em 30 abr. 2020.
- PRADO, M. E. E. B. *Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações*. PUC-Rio, CCEAD, Curso de Especialização Tecnologias em Educação, 2010. Disponível em: <<http://w.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod86150/PedagogiaProjetos.pdf>> Acesso em 18 abr. 2020.
- SCHIEHL, Edson; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v.14, n. 2, dezembro, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/70684/40120>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. Em M.C. Joly (ed.) *Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002a, p. 15-37.

## A INCLUSÃO DO SURDO NO MERCADO DE TRABALHO

Eliane Beck Maidano Alves

Mariana Cerva

### INTRODUÇÃO

O estudo traz alguns apontamentos sobre o sujeito surdo, identidade surda, a necessidade da inclusão e valorização da Comunidade Surda no contexto atual, bem como, a sua própria definição de inclusão ao mercado de trabalho, quais as dificuldades encontradas pelo surdo, suas expectativas e medos nesta nova etapa de sua vida. Em seguida, foram abordados aspectos legais como, por exemplo, o que se refere aos direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro, conforme consta na Constituição Federal (1988), especificamente nos artigos 5º e 6º, sendo que este último trata dos direitos sociais, o que remete ao fato de que todos possuem direitos iguais à saúde, educação, trabalho, segurança, lazer, entre outros direitos estabelecidos por lei (BRASIL, 1988). Também foi tratada a realidade das empresas ao abrirem vagas para pessoas surdas, conforme prevê a Lei 8.213/1991, que exige a contratação de pessoas com deficiência para o cumprimento da mesma.

Por meio deste estudo busca-se analisar a inclusão do surdo no mercado de trabalho, os obstáculos encontrados e o longo caminho a ser percorrido a fim de assegurar o respeito aos surdos, os quais são uma minoria, mas que não podem, sob hipótese alguma, ser ignorados, estigmatizados ou marginalizados. Conforme relata a história, na antiguidade, os surdos já sofreram inúmeras atrocidades, inclusive sendo mortos das maneiras mais cruéis possíveis, eram castigados, escravizados, impedidos de conviver com a sociedade em geral, tendo seus direitos suprimidos, portanto, é imprescindível que se tenha um olhar mais humano e eficaz sobre esse sujeito surdo, a fim de que não só eles, mas também os ouvintes, não venham a sucumbir no cume da arrogância e falta de empatia.

É importante salientar ainda que o trabalho, além de ser um direito assegurado pela legislação vigente, que lhe propicia dignidade, é também uma expressão nítida de liberdade do ser humano, haja vista que à medida que o homem produz, ele gera em si, não só um sentimento de satisfação pela liberdade financeira, como também, uma afirmação de sua contribuição perante a sociedade da qual faz parte.

## **A PESQUISA**

A metodologia utilizada nessa pesquisa de natureza básica foi realizada por meio de uma análise bibliográfica, exploratória, através de livros, artigos, leis, etc., acompanhada de pesquisa de campo qualitativa. Tal método foi escolhido devido ao fato de se mostrar uma ferramenta eficaz frente aos objetivos estabelecidos. Conforme Lüdke e André (2003, apud Lotufo, 2005), este tipo de análise é poderosa em fundamentar afirmações e declarações do pesquisador.

Para a pesquisa de campo qualitativa, foi elaborado um questionário contendo 12 (doze) questões objetivas, o qual foi aplicado no decorrer dos meses de maio e junho do corrente ano, sendo encaminhado aos participantes surdos, os quais foram escolhidos por participar ativamente da Comunidade Surda e Associação dos Surdos da cidade de Cruz Alta/RS. Posteriormente à aplicação do questionário, as respostas foram colhidas e analisadas com o fim de não deixar escapar nenhuma informação que pudesse colaborar para a pesquisa.

Essa pesquisa foi elaborada com fundamentação em diversos autores e com base na legislação vigente, que trata sobre os direitos das pessoas com deficiência auditiva e surdez.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Surdez, inclusão e identidade surda**

Durante muitos anos os ouvintes rotularam a surdez como um fator sócio biológico, caracterizando as pessoas surdas como pessoas deficientes, as quais não se enquadravam no mundo das pessoas ouvintes, impondo este pensamento por muito tempo, abrangendo técnicas para que os surdos falassem seguindo a língua majoritária do país de origem e daí pudessem ser aceitos diante da sociedade, negando desta forma a surdez, dificultando o aprendizado dos surdos e impossibilitando sua interação no ambiente de trabalho, obrigando-os a se adequarem na sociedade.

No que se refere à história dos surdos, Sá (2003, p. 89) diz que “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”, pois, na antiguidade, os surdos sofreram inúmeras

atrocidades, eram submetidos à morte de forma cruel, eram castigados, escravizados, não tinham seus direitos respeitados e, inclusive, não podiam viver em sociedade como os demais.

Certos autores, como Skliar (1997), Teske (1998), Moura (2000), Quadros e Perlin (2006), veem a surdez como diferença e não como deficiência e baseiam-se na afirmação de que “os ouvintes se apropriam do mundo por meio de vários recursos, entre eles o recurso auditivo, e assim, desenvolvem sua linguagem. Já os surdos se apropriam do mundo com vários recursos, exceto o auditivo, e assim, também desenvolvem a sua linguagem”. (SANTOS; GOES, 2016, p. 52-53).

No entanto, Bueno (1998) discorda desses autores e acredita ser um equívoco tratar a deficiência apenas como uma diferença. Enfatiza que se faz necessária a distinção da surdez (deficiência), da doença sem, contudo, descartar essa deficiência como uma limitação orgânica do indivíduo, condição do ser:

em síntese, a perda auditiva existe. Não é meramente uma invenção dos ouvintes em relação aos surdos. Se ela passar a ser considerada como uma mera diferença, qualquer ação contra sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter uma postura coerentemente democrática. [...] O problema com relação à surdez, assim como para as deficiências em geral, é que, como ela não afeta diretamente as possibilidades de sobrevivência e, em grande parte dos casos, até o momento atual, não é passível de reversão, há que se encontrar formas democráticas de conviver com os surdos. Assim, parece-me acertado procurar distinguir a surdez da doença, mas não se pode deixar de considerá-la como uma condição intrinsecamente adversa. (BUENO, 1998, p. 43).

Os surdos constituem uma comunidade minoritária, possuem uma cultura visual, demonstram a aceitação da surdez e são identificados pela Libras. Ao se exporem diante da comunidade ouvinte, os surdos apresentam seus próprios valores e condutas, tendo atitudes diferentes diante da sua perda auditiva, adaptando sua comunicação com o uso da Língua de Sinais.

Pensando sobre o assunto, sem referir entre o certo ou o errado, mas com o propósito de não ignorar os entraves que a diferença e/ou a deficiência causam ao indivíduo surdo, já que para ele, sua condição de surdo não representa uma deficiência e sim uma diferença em relação aos demais, no entanto, se for olhado pela ótica dos ouvintes, tal condição refere sim uma deficiência. Quem nunca ouviu, provavelmente não sinta a falta da audição, embora essa

falta seja um fato e, só a note pelo viés da diferença na comunicação. Talvez não precise e nem queira ter uma vida semelhante à dos ouvintes, porém, mesmo sem ouvir, precisa estabelecer a comunicação com as demais pessoas que o rodeiam e fazer parte da sociedade em geral e não apenas do Povo Surdo.

De acordo com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no seu Art. 2º, considera-se pessoa surda, “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. E, em seu parágrafo único, refere-se à deficiência auditiva, como: “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2005).

As pessoas com deficiência auditiva/surdas têm capacidade e possuem as mesmas condições que os demais para a inserção no mercado de trabalho, desde que sejam respeitadas as diferenças e proporcionadas as devidas condições e acessibilidade necessárias para seu desenvolvimento. [...] “a inclusão no mercado de trabalho competitivo não é um sonho impossível de ser realizado, desde que os empregadores sejam tratados como parceiros. [...]”. (SASSAKI, 2009, p. 73).

Sobre a integração do homem na sociedade e sua inserção no mercado de trabalho, segundo Skliar (2001, p. 88):

o trabalho é o principal meio de integração do homem na sociedade. É através deste, que o indivíduo comprova sua capacidade igualitária de produção. Com os convênios firmados pela Federação Nacional de Educação dos Surdos-FENEIS, o surdo vem conquistando um espaço maior e demonstrando seu potencial em várias áreas, aumentando assim o interesse das grandes empresas. (SKLIAR, 2001, p. 88).

Ao abordar a identidade surda, muitas vezes direcionamos este tema, unicamente, ao uso da língua de sinais, porém, no momento que o surdo interage com outro surdo, criam-se novas possibilidades de interação, diálogo e novas formas de aprendizado, não sendo possível apenas a utilização da língua de sinais ou língua oral e, o uso da língua de sinais não é apenas o que define esta identidade, na verdade, essa definição se dá pela aquisição da língua e todos os métodos que a envolvem, o que torna a principal característica da identidade surda. Não é apenas uma questão de identidade social, mas sim, uma identidade

a partir de uma fundamentação teórica, a partir de um estudante de sua origem. Ao definir a língua como a principal característica da identidade surda deve-se observar que estas relações são interligadas nas suas posições sociais. “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso”. (MAHER, 2001, p. 135). No tocante à identidade surda, existem diversos tipos de identidades, sendo estas: Flutuante, inconformada, de transição, híbrida e pôr fim a identidade surda. Em se tratando da identidade flutuante, destaca-se a representação do ouvinte, na qual o surdo manifesta-se de acordo com a cultura ouvinte. Já na identidade inconformada, este sujeito não consegue se caracterizar tanto por sua cultura surda como na cultura ouvinte. No seu processo de transição o surdo é submetido a um conflito cultural, sendo exposto à comunidade surda muito tarde, ocorrendo um conflito entre a comunicação visual-oral para uma comunicação sinalizada. No que se refere à identidade híbrida, ela ocorre quando o surdo nasce ouvinte e com o passar do tempo perde a audição, fazendo uso das duas línguas. E quando se fala da Identidade Surda, propriamente dita, destaca-se novamente a Língua de Sinais como sua principal característica, na qual os surdos são submetidos a esta língua desde pequenos, a formação e assunção dessa identidade se dão dentro do território cultural surdo e faz com que se sintam capazes culturalmente falando.

Essa pesquisa abordou a interação do surdo no mercado de trabalho bem como sua efetiva inclusão, isso não significa que de fato esteja ocorrendo a inclusão, pois há muito preconceito, desconhecimento e outros obstáculos dentro desse mundo corporativo. Nos dias atuais os surdos ainda encontram muitas dificuldades ao ingressarem no mercado de trabalho, devido às barreiras de comunicação, pois como estes utilizam a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como a primeira língua, na qual toda a informação recebida é transmitida pelas mãos, notou-se que as empresas infelizmente não estão aptas para recebê-los. Gestores e demais colaboradores não sabem Libras, não possuem intérpretes disponíveis para o desenvolvimento pleno destes novos colaboradores ou até mesmo um ambiente adaptado para que haja acessibilidade e a comunicação ocorra de forma fácil e clara. Observou-se assim, que muitas organizações não possuem as informações básicas para atender as exigências desta inclusão ou não tem conhecimento para lidar com tal situação.

## **A comunidade surda e as leis que a contemplam**

A Constituição Federal (1988), ao evidenciar os direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro, prevê que todos possuem direitos iguais. O Art. 6º trata dos direitos sociais, afirmando que todos possuem direitos iguais à saúde, educação, trabalho, segurança, lazer, entre outros direitos estabelecidos por lei. E, no seu Art. 21, parágrafo XXIV, diz que compete à União, organizar, manter e executar a inspeção do trabalho. (BRASIL, 1988).

Partindo desse princípio legal, que todo cidadão possui direitos iguais, inclusive no que se refere ao trabalho, observou-se que a inclusão da comunidade surda tem um longo caminho a ser percorrido, pois atualmente, ainda encontra enormes dificuldades para que os surdos tenham sua inclusão efetiva no mercado de trabalho, além disso, tais problemas alcançam também o contexto da educação e da sociedade como um todo, pois os surdos dependem do interesse por parte de todos os que estão a sua volta para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao entender o que configura uma pessoa com deficiência e os direitos que a criação da Lei nº 8.213/1991, Lei de Cotas visa assegurar, pois no seu Art. 93, determina que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados é obrigada a preencher de 2 a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com deficiência (BRASIL, 1991) e, partindo do pressuposto que “a inclusão para essas empresas passa a ser um compromisso e um dos itens de sua política de responsabilidade social” (MTE, SIT, 2007, p. 54), percebeu-se que o legislador não quis apenas assegurar o direito da pessoa com deficiência, a inclusão no mercado de trabalho, mas foi além, por entender que essa era também uma questão de cidadania e responsabilidade social.

Em 2007, a Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), vinculada na época ao Ministério do Trabalho e Emprego, hoje ao Ministério da Economia, por entender a necessidade de fiscalização para o efetivo cumprimento dessa lei, incluiu uma ação específica com o nome “Inserção de Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho”, no Programa Rede de Proteção ao Trabalho, do Plano Plurianual – PPA 2008/2011, essa ação permanece até os dias atuais. Também foram criados projetos específicos de fiscalização para a inclusão de pessoas com deficiência e beneficiários reabilitados pela Previdência Social, no mercado de trabalho. (ME, SIT, 2019).

Destaca-se também a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Lei de Acessibilidade, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 que trata sobre as condições gerais da acessibilidade, o Programa Nacional de Acessibilidade que, de acordo com o Art. 67 “O Programa Nacional de Acessibilidade, sob a Coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por intermédio da CORDE, integrará os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais.” (BRASIL, 2004). Através desta legislação alguns aspectos importantes aconteceram para a acessibilidade comunicativa dos surdos, contemplando a possibilidade de incluir o seu atendimento, disponibilizando intérpretes de Libras nos momentos e locais em que o surdo está e assim, o mesmo pode ser atendido com dignidade e respeito.

A Libras é um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, este direito foi garantido a partir da publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como língua oficial para os surdos, também garante a inserção do surdo em escolas regulares, com garantia de recursos que possibilitem a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Essa lei foi regulamentada, três anos após sua criação, em 2005, pelo Decreto nº 5.626, que também regulamenta o Art. 18, da Lei nº 10.098/2000, que diz que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. O decreto ainda prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, a formação do Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação, garantindo esse direito à Educação e à Saúde para essas pessoas. Também trata do papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras. (BRASIL, 2005). A partir desta regulamentação obteve-se muitos benefícios para a comunidade surda, principalmente na área educacional com a garantia de que a Libras faça parte do currículo dos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior, assim, considera-se que investir na formação de educadores, tanto em sua formação inicial quanto

em suas especializações é a melhor forma de contribuir para um processo inclusivo proporcionando uma relação de boas atitudes em sala de aula, favorecendo o aprendizado e minimizando as barreiras de comunicação enfrentadas pelos surdos no decorrer da vida.

A LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampara a inclusão da pessoa com deficiência, assegura o exercício dos direitos e das liberdades para essas pessoas, com o objetivo da sua inclusão social e da cidadania. O artigo 2º considera a pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

O termo “deficiente” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesmo, total ou parcial, as necessidades de uma vida individual ou social normal em decorrência de sua deficiência. Assim a LBI é uma conquista de vários avanços para que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. Na atualidade o reconhecimento e a valorização da diferença torna-se um importante foco, em que o conhecimento é fruto de experiências significativas para o desenvolvimento integral do ser humano e sua garantia de direitos.

[...] deficiência, para fins de proteção legal, como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa para o exercício de atividades normais da vida e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção social. (MTE, SIT, 2007, p. 20).

No Capítulo VI, que trata do Direito ao Trabalho, especificamente no Art. 34, diz que “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015), proibindo assim, qualquer restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, desde as etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico e, toda e qualquer discriminação na sua permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional. (BRASIL, 2015).

Com as publicações das leis e decretos acima elencadas, torna-se indispensável que haja um estudo detalhado não somente sobre a legislação que contempla a Comunidade Surda, como também sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, tudo que envolve a inclusão de pessoas com deficiência e beneficiários reabilitados no mercado laboral, entre outros assuntos a estes ligados, com o intuito de que ocorra a verdadeira inclusão social do Povo Surdo.

Ao analisar os dados obtidos através do questionário aplicado aos surdos, percebeu-se que embora haja uma lei que ampare a inclusão do surdo no mercado de trabalho, a Lei 8.213/1991, Lei de Cotas, que no seu Art. 93, determina que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados é obrigada a preencher de 2 a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com deficiência (BRASIL, 1991), pode ser encontrada uma realidade diferente do esperado, pois nas empresas analisadas, onde trabalham os surdos participantes dessa pesquisa, notou-se que cada empresa possui apenas um colaborador surdo no seu quadro de trabalho, isso reflete outras realidades como, por exemplo, a idade e a escolaridade dos candidatos às vagas disponíveis nas empresas, já que a maioria dos surdos que estão no mercado de trabalho, é de meia-idade, tendo entre 30 e 40 anos. Além disso, mais de 65% dos participantes tem apenas o Ensino Fundamental, no entanto, não permite-se ter um olhar discriminatório sobre esse dado, pois, embora as barreiras de comunicação encontradas, muitos possuem ou estão cursando o Ensino Superior.

A pesquisa também mostrou a dificuldade encontrada pelos surdos quanto à inclusão no mercado de trabalho, onde 100% dos entrevistados tiveram muitas tentativas antes de conseguir ingressar na empresa, mas após ingressar, tem surdos que permanecem um tempo menor no quadro de empregados, de um a quatro anos, porém, na mesma proporção que outros que se mantêm por um período de tempo considerado elevado, sendo de dez anos ou mais na empresa.

Outro dado relevante, é que na sua totalidade, trabalham em empresas privadas e seu ingresso se deu por indicação, nenhum prestou concurso público. Esse dado é preciso avaliar por ambos os lados, de um deles a questão da abertura de vagas por parte das empresas públicas, para a contratação desde estagiários, até funcionários para seus quadros de carreira, neste caso, através da prestação de concursos públicos e, de outro lado, o incentivo

aos surdos a prestarem cada vez mais, concursos públicos. No entanto, essa questão retrata outra mazela do sistema, já que para a realização das provas de concursos, o surdo necessita de intérprete que medie a comunicação, a qual não se efetiva o rigor da lei frente ao amparo legal das pessoas com deficiência.

Os surdos relataram que necessitam de ajuda na realização de suas atividades, porém suas empresas, na maioria, não estão preparadas para receber profissionais surdos nem possuem outros colaboradores, gestores e demais colegas com treinamento para recebê-los ou que saibam Libras. Quanto à questão sobre recursos visuais e de acessibilidade, relataram que alguns foram disponibilizados pelas empresas para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, o que nos remete a uma sensação de refrigério e esperança de que algumas empresas realmente estão preocupadas em colaborar com o processo de inclusão.

Diante dos dados encontrados e de acordo com Santos, Vieira e Farias (2013), as principais barreiras encontradas ao incluirmos o surdo no mercado de trabalho são barreiras sonoras e não obstáculos arquitetônicos e a ignorância ou recusa desse fato vai de encontro à criação de alguns mitos e concepções errôneas sobre a deficiência auditiva e o cotidiano profissional de uma pessoa com deficiência auditiva, sendo que isso surge a partir de ideias preconcebidas cheias de explicações fundamentadas no senso comum e que vem através da cultura em que o indivíduo está inserido, e nesse contexto Klein (1998, p. 75-91), diz que: “[...] o ambiente de trabalho é um espaço de configuração das relações sociais e onde também é possível exercer a cidadania. Por meio do exercício profissional, os sujeitos surdos podem conquistar sua autonomia e se integrar à sociedade”, percebe-se que houve uma ampliação do conhecimento frente aos materiais consultados anteriormente à pesquisa, entretanto, provavelmente se tenha que trabalhar com mais afinco a quebra dessas barreiras sonoras, o aprimoramento da cultura social, com visão de alteridade e maior empatia visando o crescimento nas relações sociais como um todo e garantindo o pleno exercício da cidadania, não só para os surdos, mas para todo cidadão brasileiro, dessa forma surge a possibilidade da construção de um caminho promissor para a verdadeira inclusão social.

Nessa tangência, o lócus da pesquisa, confere-se aos dados que representam mais de 65% dos participantes têm entre 30 e 40 anos de idade e têm somente o Ensino Fundamental, no entanto, 33,3% possuem Ensino Superior. Todos os participantes estão

inseridos no mercado de trabalho, sendo que 66,7% trabalham em empresa privada, 33,3% dos participantes possui de 1 a 4 anos na empresa, 33,3% está de 4 a 8 anos e 33,3% está há 10 anos ou mais na empresa. Reflete que a maioria dos participantes ingressou na empresa por indicação, mais de 65% deles, sendo que nenhum prestou concurso público para o ingresso. Apresenta ainda, a dificuldade encontrada pelos surdos quanto à inclusão no mercado de trabalho, em que 100% dos entrevistados tiveram muitas tentativas antes de conseguir ingressar no trabalho. Percebe-se que cada empresa possui apenas um colaborador surdo no Quadro de Pessoal.

Todos os surdos relataram que necessitam de ajuda na realização de suas atividades, conforme os resultados, os entrevistados informaram que as empresas, na maioria, não está preparada para receber profissionais surdos nem possuem outros colaboradores ou gestores que saibam Libras – Língua Brasileira de Sinais, isso num percentual negativo de 66,7%. Os participantes informaram que a maioria, 66,7% dos gestores, colaboradores e demais colegas não possuem treinamento para receber profissionais surdos nas empresas, entretanto alguns recursos visuais e de acessibilidade foram disponibilizados pelas empresas para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como, colaborar no processo de inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao considerar a inclusão do surdo no mercado de trabalho, é preciso primeiro entender quem é esse sujeito surdo, sua identidade, cultura, língua, entre outros aspectos que o compõe. Também faz-se necessário um estudo aprofundado sobre a legislação que rege esse sujeito.

Ainda sob o viés da surdez, há que se falar sobre a possibilidade de se chegar a algumas observações, tanto pelos aspectos médico, cultural ou ignorância como forma de desconhecimento, ainda o educacional, quanto o legal no âmbito da legislação brasileira, sendo que quanto ao primeiro, refere-se aos níveis de perda auditiva, suas consequências e diagnósticos. Já quanto ao aspecto cultural, remete à forma que o surdo vê o mundo e como ele pode fazer parte desse mundo, a surdez não é meramente uma questão fisiológica, mas pelo que o difere dos demais, criando assim, uma identidade que o qualifica, contempla a formação de uma identidade própria ressaltando sua comunicação através da Língua de

Sinais e o reportando para uma cultura diferente dos ouvintes, à Cultura Surda. Nesse contexto, aparecem os problemas que envolvem o aspecto educacional, em que se torna imprescindível a criação de mecanismos e políticas públicas que minimizem as dificuldades encontradas pelos surdos quanto à comunicação em si e à aprendizagem, a fim de que haja a sua inclusão social. Logo, em se tratando do aspecto legal, é preciso reconhecer a condição de surdez, para que haja então a garantia dos direitos da pessoa surda, identidade, língua e cultura. A Constituição Federal (1988), ao tratar dos direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro, prevê que todos possuem direitos iguais à saúde, educação, trabalho, segurança, lazer, entre outros direitos estabelecidos por lei e, que compete à União a inspeção do trabalho, apesar disso, observou-se que a realidade vivenciada hoje, encontra-se longe da esperada, quando se fala na inclusão da comunidade surda como um todo.

No Brasil, a partir da criação da Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5.626/2005 que a regulamenta, houve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial para os surdos, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no país, sendo tratada, a partir daí, como uma língua de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e assegurando aos surdos o direito de terem aulas ministradas na Língua de Sinais ou através de intérpretes da língua, em toda cadeia educacional. Igualmente, com essa regulamentação, muitos direitos foram assegurados à Comunidade Surda, inclusive, a partir dela, a Língua Brasileira de Sinais passou a fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, tornando o investimento na formação de educadores, tanto em fase inicial quanto avançada, através das especializações, a melhor forma de contribuir para um processo inclusivo, facilitando as relações em sala de aula, favorecendo o aprendizado e minimizando as barreiras de comunicação enfrentadas pelos surdos no decorrer da vida.

A Lei nº 8.213/1991, Lei de Cotas, é outro mecanismo do Estado, que colabora significativamente para a inclusão no mercado de trabalho, pois estabelece uma obrigatoriedade de contratação de beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, para as empresas, no entanto, somente isso não basta para que ocorra de fato a inclusão.

Outro ponto relevante é que o Ministério da Economia, por meio da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), promove o combate à discriminação através da fiscalização

sistemática e especializada do cumprimento da Lei 8.213/1991 pelas empresas, possuindo projetos específicos de fiscalização para a inclusão de pessoas com deficiência e beneficiários reabilitados, no mercado de trabalho. Isso ocorre devido o ente do Estado responsável pela fiscalização do trabalho, entender, que sem essa fiscalização, não há o cumprimento espontâneo da lei e, portanto, a possibilidade de inserção, permanência nem ascensão laboral dessas pessoas. Nesse sentido, há que se promover a conscientização dos empregadores e mesmo estatal, haja vista que não só as empresas privadas, mas muitos órgãos públicos poderiam promover bem mais a empregabilidade de surdos, reabilitados e outras deficiências. Entende-se que esse possa ser o rumo a se tomar, pelos responsáveis pela aplicação das leis de amparo desses cidadãos, não apenas de forma a impor o cumprimento delas, mas no intuito de conciliação e sensibilização dos empregadores, os quais, por preconceito ou ignorância, deixam de contar com esses profissionais em seus quadros de trabalho.

Além da Lei de Cotas, outras leis publicadas auxiliam, não só nesse processo de inclusão, como no amparo às questões sobre cidadania e dignidade da pessoa humana. Dentre elas, temos a Lei de Acessibilidade, Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 que também trata sobre as condições gerais da acessibilidade e o Programa Nacional de Acessibilidade, prevendo dotação orçamentária para promoção da acessibilidade. Depois dessa regulamentação, alguns aspectos importantes aconteceram quanto à acessibilidade comunicativa dos surdos, pois contemplou a possibilidade de incluir o atendimento ao surdo, disponibilizando intérpretes de Libras nos locais onde o surdo está, promovendo seu atendimento com respeito e dignidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampara a inclusão da pessoa com deficiência, assegurando o exercício dos direitos e das liberdades com o objetivo da inclusão social e da cidadania. Trata do direito ao Trabalho, proibindo qualquer restrição à pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, em todas as etapas do

processo e, toda e qualquer discriminação quanto à sua permanência, ascensão e reabilitação profissional.

Após análise exaustiva das leis de amparo às pessoas com deficiências, notou-se que elas vieram a preencher certas lacunas existentes, o que demonstra um grande avanço histórico no reconhecimento e garantia de direitos dos surdos e das pessoas com deficiência, entretanto, muito precisa ser revisto no que se refere ao trabalho, educação e sociedade, pois enquanto não houver o interesse de todos nesse processo, fica praticamente impossível o desenvolvimento pessoal e profissional desses que foram tão excluídos no decorrer dos anos, sendo vítimas do descaso da sociedade e do Poder Público.

Na tentativa de melhor elucidar como, efetivamente, se dá essa inclusão, foi aplicado um questionário a alguns participantes surdos que já estão no mercado de trabalho. Procurou-se elencar os benefícios bem como as dificuldades encontradas por eles nesse processo de inclusão e, se houve de fato a inclusão. Falando do cenário no âmbito da exclusão social, mais diretamente no meio profissional, os surdos sofrem preconceito ao colocarem suas habilidades em prática na execução de sua função profissional, deixando à mostra as dificuldades na comunicação com a sociedade em geral. Observou-se que toda a pessoa com deficiência auditiva leve ou grave possui várias habilidades para exercer cargos nas mais diversas áreas, sendo que sua contratação deve ser vista como qualquer outra, observado seu potencial e profissionalismo, porém, para que ocorra a inclusão no mercado de trabalho, a empresa deve proporcionar recursos visuais nos diversos espaços, a fim de facilitar a acessibilidade para as pessoas surdas. É preciso que haja um aumento na gama de informações disponibilizadas a eles, corroborando com a devida compreensão dessas informações para que ocorra o crescimento pessoal da pessoa surda, em todos os aspectos e em se tratando do aspecto educacional, isso deve ocorrer desde as séries iniciais, minimizando assim as barreiras na comunicação.

Os resultados apresentaram, na sua totalidade, profissionais surdos trabalhando apenas em empresas privadas, algo que de alguma forma deve ser revisto. Também tornou-se relevante o fato de que o ingresso nas empresas se deu apenas por indicação, não havendo a prestação de concurso público por parte dos surdos, o que leva a pensar na causa e possíveis soluções para esse problema, se a questão da abertura de vagas por parte das

empresas públicas ou o incentivo aos surdos a prestarem cada vez mais, concursos públicos, ponto este que serve de base para estudos futuros. Temos aí, uma questão que retrata outra mazela do sistema, já que para a realização das provas de concursos, o surdo necessita de intérprete que medie a comunicação, a qual não se efetiva o rigor da lei frente ao amparo legal das pessoas com deficiência.

Foi apresentada pelos surdos, a necessidade que eles têm, de auxílio na realização de suas atividades diárias, porém novamente aparecem barreiras, não só na comunicação mas porque suas empresas, na maioria, não estão preparadas para receber esses profissionais surdos, seus gestores e demais colaboradores não possuem treinamento para recebê-los nem sabem Libras. Ainda há poucos recursos visuais e de acessibilidade disponíveis para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, por outro lado, o que nos traz uma sensação de refrigério e esperança, é que algumas empresas realmente estão preocupadas e dispostas em colaborar com esse processo de inclusão, presume-se que apenas falte orientação nesse sentido. Possivelmente essas barreiras na comunicação, são responsáveis pelo fato de que há muita dificuldade quanto à inclusão no mercado de trabalho, sendo que 100% dos entrevistados tiveram que fazer muitas tentativas antes de conseguir ingressar na empresa, porém após seu ingresso, evidenciou-se que alguns surdos permanecem por um tempo relativamente curto no quadro de empregados, geralmente de um a quatro anos, enquanto outros se mantêm por um período de tempo considerado elevado, sendo de dez anos ou mais na empresa. Há que se discutir muito ainda sobre as barreiras na comunicação entre surdos e ouvintes, visto que talvez elas sejam a maior causa das poucas contratações desses colaboradores, pois nas empresas analisadas, onde trabalham os surdos participantes dessa pesquisa, encontra-se apenas um colaborador surdo no seu quadro de trabalho. Isso aponta para outras realidades como, por exemplo, a idade e a escolaridade dos candidatos às vagas disponíveis nas empresas, conforme o analisado a partir do questionário empregado na pesquisa, a maioria dos surdos que estão no mercado de trabalho, é de meia-idade, tendo entre 30 e 40 anos e mais de 65% deles tem apenas o Ensino Fundamental, no entanto, não admite-se ter um olhar discriminatório frente a esse dado, pois, apesar de todas as barreiras encontradas, muitos já possuem ou estão cursando o Ensino Superior.

Outra questão a ser aprofundada em estudos futuros é o fato de que: Se, conforme a lei, todo cidadão possui direitos iguais, inclusive no que se refere ao trabalho por que, ainda hoje, se encontram enormes obstáculos para que os surdos ingressem no mercado de trabalho?

Após estudar todas essas leis e decretos que contemplam a Comunidade Surda, ficou evidente que ainda há muito que se pesquisar, não apenas no tocante à legislação, como também quanto ao processo de ensino-aprendizagem no nosso país, inserção no mercado de trabalho, entre outros temas relacionados, para que de fato ocorra a inclusão social tão almejada pelo Povo Surdo.

Falando sobre as dificuldades encontradas, também para o desenvolvimento dessa pesquisa, alguns entraves ocorreram, sendo os principais deles durante a aplicação do questionário, o que fez com que houvesse uma dificuldade de análise e conclusão dos objetivos de forma ampla. Dentre esses entraves, cabe salientar a dificuldade de compreensão por parte dos surdos, quanto ao método aplicado, bem como, a demora na resposta às questões, o que demonstrou haver uma barreira significativa na comunicação.

Cabe salientar que o tema pesquisado é de extrema relevância social e merece ser estudado de uma forma mais minuciosa, haja vista que devido às dificuldades elencadas anteriormente, muitas lacunas deixaram de ser preenchidas e por ser o tema muito abrangente e pautado em um ser social, a conclusão da pesquisa restou comprometida, apresentando uma saturação e necessitando de complemento através de estudos futuros, pois muito há que se explorar ainda sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. 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/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia. SIT. Inclusão da pessoa com deficiência. Brasília. Disponível em: <<https://sit.trabalho.gov.br/portal/index.php/inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. SIT. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. 2. ed. Brasília: MTE, SIT, 2007.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba-SP, v.3, n.5, p. 7-25, 1999.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos. B. (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOTUFO, E. C. O. Leitura e Escrita de Surdos: Coerências entre Teoria e a Prática no Enfoque Bilíngue. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gládis. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SANTOS, Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers de. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

SANTOS, Thalita Mara; VIEIRA, Lídia Cristiane; FARIA, Cleyciane Alves. Deficiência auditiva e mercado de trabalho: uma visão de empregadores da cidade de Uberlândia-MG. Revista Psicologia: Teoria e Prática. Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, SP, v. 15, n. 2, p. 92-103, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados. São Paulo, ano 1, n.1, 1º sem, p. 8-11, 2003. [Texto atualizado em 2009].

SKLIAR, Carlos B. Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_, Carlos. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. B. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

## A ESCOLA E O MENOR TRABALHADOR

Dione Pinho Ferreira  
Patrícia G. Branches da Silva

### INTRODUÇÃO

Apesar das mobilizações realizadas na tentativa de erradicar o trabalho infantil, o problema persiste. Diante disso, verifica-se a necessidade de compreender os fatores que permeiam essa prática, analisando o papel da educação neste contexto, como forma de esclarecer a sociedade sobre o assunto. Os prejuízos provocados aos menores devido à rotina de trabalho são inúmeros: cansaço, agressividade, falta de motivação, entre outros. Assim a presente pesquisa objetiva analisar quais as consequências desta prática para a vida social e o desenvolvimento educacional destas crianças e adolescente.

Desta forma, para demonstrar os resultados desta pesquisa, destacam-se alguns pontos importantes relacionados como principais motivadores do trabalho precoce, fatores culturais, onde a sociedade vê no trabalho um meio para impedir que os menores se envolvam com a marginalidade; a pobreza enfrentada pelas famílias que estimula a entrada precoce dos menores no trabalho, buscando um rendimento complementar para garantir a sobrevivência; e a educação, já que tanto o trabalho dificulta as vivências escolares dos educandos, quanto à falta de escolaridade acaba perpetuando o ingresso infantil no mundo do trabalho.

A exploração do trabalho infantil não é recente, pois é possível percebê-la ao longo da história da humanidade, havendo referência a este tipo de trabalho até mesmo na Bíblia, onde mostra a utilização da mão de obra infantil no trabalho escravo. No livro de Neemias, é possível observar o sofrimento enfrentado pelo povo judeu, explorado e obrigado a pagar tributo ao estrangeiro, vivenciando uma situação de miséria, em prol do enriquecimento de uma pequena parcela da população.

No século VI a.C o povo judeu de volta do exílio da Babilônia, indignados com a situação em que viviam, tendo que vender seus próprios filhos para serem escravizados em troca de alimentos, se rebelaram e começaram a realizar protestos.

o povo pobre, sobretudo as mulheres, começaram a protestar fortemente contra seus irmãos judeus. Uns diziam: “Fomos obrigados a vender os nossos filhos e filhas para comprar trigo, e assim comer e não morrer de fome”. Outros diziam: “Passamos tanta

fome que precisamos hipotecar nossos campos, vinhas e casas para conseguir trigo”. Outros ainda diziam: “Tivemos que pedir dinheiros emprestados, penhorando nossos campos e vinhas, para podermos pagar os impostos ao rei”. Pois bem! Nós somos iguais aos nossos irmãos, e nossos filhos são como os filhos deles! Apesar disso, somos obrigados a sujeitar nossos filhos e filhas à escravidão. E algumas de nossas filhas já foram reduzidas à escravidão, e não podemos fazer nada, pois nossos campos e vinhas já pertencem a outros. (NEEMIAS 5,1-5).

A utilização do trabalho infantil acaba se estendendo por muitas gerações. Nas sociedades primitivas, as crianças participavam em atividades das mais variadas, não em serviços de escravidão, mas com a incumbência de ajudar seus familiares e sua comunidade a garantir sua sobrevivência.

Na Grécia e em Roma, os filhos dos escravos pertenciam aos senhores, e eram obrigados a trabalhar em benefício de seus donos seja para eles próprios ou sob soldo a terceiros. Em Roma com advento das corporações de trabalho para os homens livres, os afazeres dos menores eram voltados para aprendizagem, onde contavam com o apoio de seu mestre, geralmente da própria família para que exercessem o ofício do pai, as atividades na maioria das vezes estavam ligadas à produção artesanal. ROCHA e FREITAS (2004) dizem que o trabalho se dava via de regra no âmbito doméstico e tinha o caráter de aprendizagem de forma didática, seguindo a disciplina das corporações de Ofícios Medievais.

A prática da Exploração do Trabalho Infantil continua sendo desenvolvida, acompanhando as mudanças no processo de produção social, sendo estes determinantes no sentido de estabelecer a forma e as características dessa exploração. A Inglaterra foi considerada o berço da Revolução Industrial, pois com a chegada das máquinas fortaleceu a sua produção e se consolidou como principal centro da economia capitalista mundial até o século XX, resultado de sua grande reserva mineral, aumento populacional e a facilidade de utilização da mecanização. A revolução industrial que impulsionou grandes transformações socioeconômicas e fez com que as pequenas oficinas fossem substituídas pelas fábricas, estimulou a contratação de muitos trabalhadores dispostos a oferecer os seus serviços à produção nas novas indústrias, o que gerou uma intensa migração de famílias oriundas da zona rural para as áreas urbanas na tentativa de conseguir um espaço no mercado de trabalho. Segundo SOUZA (2006) esse modo de produção desencadeou um novo processo

de relações econômicas e sociais, tendo em vista o significativo contingente de pessoas que procuravam nas fábricas uma oportunidade de sobrevivência.

Porém como explica SOUZA (2006), as expectativas criadas acabavam sendo frustradas devido às péssimas condições de trabalho que exerciam, pois desenvolviam atividades arriscadas, manuseando máquinas, realizando tarefas em alturas sem equipamentos de segurança, em instalações impróprias, prejudicando sua saúde e ainda recebendo baixa remuneração, que não possibilitava o seu sustento, e influenciava a incorporação de todos os membros da família na rotina de trabalho inclusive mulheres e crianças.

até a Revolução Industrial, o trabalho era realizado principalmente pelo homem, devido à necessidade da força bruta. Com o desenvolvimento das máquinas, a mão-de-obra feminina e infantil, as chamadas *meias forças*, foi largamente utilizada, uma vez que a remuneração de tal força de trabalho chegava a um terço da remuneração dos homens adultos. Isso trouxe uma situação de total desproteção à criança e ao adolescente. (ROCHA e FREITAS, 2004, p.01).

Esses operários eram submetidos a elevadas horas de trabalho, Teixeira (1995) afirma que no inverno iniciavam as seis da manhã e terminavam por volta das oito da noite, e nas estações mais quentes a jornada estendia-se desde as cinco até nove ou dez horas da noite. Além da carga horária excessiva de trabalhos, os operários apresentavam sérios problemas relacionados à saúde – dificuldade de respiração, mutilação no corpo, deformação, devido à repetição excessiva das atividades e as péssimas instalações que as fábricas dispunham. O ambiente era insalubre, úmido com pouca ventilação e sem nenhuma condição de higiene, o que acabava por acarretar doenças graves, principalmente nas crianças que apresentam menor resistência.

as condições laborais eram péssimas e, em consequência disso, quase todas as indústrias possuíam suas doenças características, como envenenamento pelo chumbo ou pelo fósforo, tuberculose, anemia, asma, perturbações brônquicas. Os acidentes de trabalho, que causavam mutilações, invalidez e mesmo a morte, não eram raros. Crianças e adolescentes ficavam sujeitos a tudo isso, com um diferencial: trabalhavam a mesma quantidade de horas e um adulto, ganhando a metade do salário. A mão-de-obra infantil era empregada indiscriminadamente, sem preocupação nenhuma com a frágil condição de ser humano em fase de desenvolvimento. (GOMES, 2005).

Com baixos salários, um grande número de famílias é exposto, a situações de miséria, vítima de um sistema desigual, formando um grande ciclo de pobreza, onde não

conseguem garantir o sustento da casa e acabam expondo seus filhos de maneira precoce no trabalho. CAIRÃO (1993), fala que se trata da própria vida daqueles pais e mães que, não bastassem venderem barato as suas forças, ainda tem que entregar os braços de suas crianças, para completar a obra que não conseguiram sozinhos suportar.

Conhecer como se processa a relação do menor trabalhador com a vivência educacional, observando quais as consequências das atividades que exercem em sua formação escolar e social e qual o papel da escola diante deste contexto é o que este trabalho desenvolveu através de levantamento bibliográfico de leituras acerca do tema e investigação com aplicação de questionários, obtendo perguntas objetivas e subjetivas, aos menores trabalhadores das feiras do Aeroporto Velho e Mercado 2000, representando apenas uma pequena parcela desse grande número de crianças e adolescentes trabalhadores que há em todo o mundo, a compreensão das consequências desta atividade para a vida educacional destes menores foi possível através de dados fornecidos por seus professores também entrevistados.

## **O TRABALHO INFANTIL E A EDUCAÇÃO**

Entender a educação como um meio para contribuir com a melhoria de vida dos menores trabalhadores é essencial, principalmente ao considerar que é um direito de todos. São inúmeros os exemplos de países que progrediram através de investimentos em educação, com qualificação profissional e uma população esclarecida. Um exemplo disso é o Japão e algumas nações do leste da Ásia, que melhoraram a oferta do ensino fundamental para as crianças, e através do oferecimento de uma educação de qualidade conseguiram muitos progressos já que a formação destes menores permitia que se tornassem adultos mais preparados e com maior formação profissional. DIMENSTEIN (2001).

Como mostra o autor, países como o Japão progrediram através dos investimentos feitos em educação, haja vista que com o avanço tecnológico as vagas de emprego são destinadas aos trabalhadores com maior formação escolar e profissional que atendam as expectativas do mercado. Quando se aponta que a pobreza é um dos principais geradores do trabalho precoce, observa-se que a falta de emprego é o alicerce desta situação. Pois sem emprego, os responsáveis por estes menores acabam não tendo sozinhos, condições de

sustentar suas famílias, e passam a permitir que seus filhos contribuam com o sustento da casa através de seu trabalho.

Na medida em que se pesquisa sobre a problemática do trabalho infantil, verifica-se que seus efeitos na sociedade em geral são constantes, uma vez que cria um ciclo vicioso de manutenção da pobreza. Na área educacional percebe-se a incidência de reprovação e abandono da escola por parte dos menores oriundos das famílias carentes. Infelizmente os estudos e a formação profissional dos menores trabalhadores passam a estar em segundo plano, devido à importância dada à renda obtida com o trabalho infanto-juvenil.

a família é pobre. Mora numa casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças. As doenças enfraquecem o corpo, que já é desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. E quem não estuda não consegue arrumar um bom emprego. Um jeito de quebrar esse círculo tenebroso é a educação. Isso por que uma pessoa instruída pode defender melhor o seu direito e sabem quais são as suas obrigações. (DIMENSTEIN, 2001, p.157).

A condição de vida dos menores de famílias pobres exige com que busquem através do trabalho seu sustento e a situação econômica vivenciada, junto com a rotina do trabalho provoca cansaços, desgaste físicos e emocionais, o que acabam influenciando na aprendizagem levando muitos à repetência, isso faz com que se sintam desmotivados, incapazes, o que em muitas vezes vem a provocar o abandono escolar.

o trabalho precoce é um problema social que atinge toda a humanidade, com estreita relação com a condição econômica. A criança trabalha, muitas vezes, em circunstâncias que comprometem sua saúde e longevidade, pois os pais contam com os “braços dos filhos” para sobreviverem. Essa estratégia, embora tenha uma resposta econômica imediata para assegurar a sobrevivência das famílias, reveste-se de elevado custo social com o passar do tempo na medida em que perpetua a pobreza e a desigualdade. Dessa forma, nos casos em que o trabalho apenas consegue assegurar a comida para a sobrevivência, a educação é um luxo inacessível e o futuro torna-se sombrio. (ADOLESC. LATINOAM. 2001)

Há também a perspectiva, em que o fator trabalho precoce, vem ser um grande responsável pela manutenção da pobreza. Como os menores hoje trabalhadores na maioria das vezes apresentam problemas na aprendizagem e dificuldade para frequentar a escola, acabarão quando adultos também tendo problemas para se manter e dificuldade de conseguir

emprego, devido à pouca formação escolar. Isso fará conseqüentemente que não tenham condições de oferecer a seus filhos uma vida digna.

Porém é preciso considerar, que o ensino de qualidade é um direito garantido por lei, desta forma devemos analisar que não é obrigação das crianças e adolescentes pagarem por estes serviços. Um país que se preocupa com a melhoria de vida de sua população deve oferecer a todos, acesso aos bens fundamentais, dando condições para que seus cidadãos tenham meios de garantir o seu sustento e de sua família.

Nessa área VILANI (2007) destaca a necessidade de um ensino gratuito e de qualidade, com escolas em tempo integral, atraentes e inclusivas. Neste sentido a escola é chamada a superar alguns desafios, dentre eles o de oferecer uma educação de qualidade onde as particularidades dos alunos sejam consideradas, uma escola em que o ensino ofertado esteja contextualizado com a vivência dos educandos, fazendo com que os alunos se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

É importante lembrar que a erradicação do trabalho infantil deve ser um compromisso de todos: escola, família, governo e sociedade civil organizada. Todas as esferas da sociedade devem trabalhar no intuito de eliminar essa prática, oferecendo a essas famílias uma melhor qualidade de vida, para que seus filhos possam estar na escola, vivendo uma vida digna e aproveitando sua infância. ANDI, (2007), diz que sem poder viver a infância estudando, brincando e aprendendo, a criança que trabalha perde a possibilidade de no presente, exercer seus direitos de criança cidadã e perpetua o ciclo vicioso da pobreza e da baixa instrução.

## **RESULTADOS - A REALIDADE DO MENOR TRABALHADOR NAS FEIRAS DE SANTARÉM**

Considerando que o trabalho infantil é uma realidade observável em todas as regiões do país, a presente pesquisa faz uma análise da situação enfrentada por menores trabalhadores nas feiras do Mercado 2000 e do Aeroporto Velho, localizadas na cidade de Santarém, que fica na região Norte do país e no oeste do estado Pará. Buscando entender como se processa a relação entre o trabalho infantil e a formação escolar dessas crianças e

adolescente, foram aplicados questionários aos menores trabalhadores e a seus respectivos professores, pertencentes à rede estadual e municipal de ensino.

Na visita às feiras da cidade, constatou-se um grande número de crianças trabalhando, exercendo atividades das mais variadas, entre as quais destacam-se: os vendedores de frutas, verduras, reparadores de carros, motos, bicicletas, e até mesmo carregadores de mercadorias. Dentro do espaço de trabalho observa-se que há uma enorme disputa por clientes na tentativa de conseguir maior lucro, esses trabalhadores utilizam-se de vários artifícios para atrair a freguesia, com gritos de anúncios, promessas de zelo pelos bens reparados e alguns até mesmo fazem críticas ao trabalho dos colegas na tentativa de conquistar seus clientes. De acordo com ALMEIDA NETO (2002) as interações que estabelecem com os consumidores, por mais simples que seja acaba estimulando nas crianças a capacidade de relacionar-se e comunicar-se, o que pode ser percebido através da observação desses meios utilizados por eles.

Durante as entrevistas, notou-se que é de conhecimento dos pais e responsáveis o trabalho desses menores, o que justifica o fato de muitas dessas crianças utilizarem o dinheiro arrecadado em benefício da família, o que será analisado mais adiante. Através dos relatos é possível perceber que esses pequenos trabalhadores são moradores de bairros periféricos da cidade, e há ainda uma diferença distinta entre as duas feiras. Os trabalhadores da feira do Mercado 2000, que é localizada em uma parte central da cidade, geralmente vem de bairros distantes, como: Maracanã, Vitória Régia, Santarenzinho, Nova República, Mararú, Cipual, Conquista, Uruará e Floresta. Esses utilizam os transportes públicos para chegarem até a feira. Já os menores trabalhadores da feira do Aeroporto Velho, vêm de bairros próximos como: Diamantino, Nova República, Santo André e São Francisco, não necessitando de condução.

## **AS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO E DO TRABALHADOR INFANTIL NAS FEIRAS DO AEROPORTO VELHO E DO MERCADÃO 2000.**

Observar o trabalho dos menores nas feiras de Santarém chama a atenção principalmente ao verificar a pouca idade e formação físicas desses trabalhadores, já que em média tem entorno de 10 anos, e desenvolvem atividades que geralmente exigem grande

esforço a começar pelo fato de acordarem muito cedo devidos os horários de funcionamento das feiras, que geralmente iniciam na madrugada tendo maior fluxo até as 10 h da manhã, este horário é acompanhado pelos trabalhadores, tendo em vista que sua jornada de trabalho varia entre 4 h às 9 h diárias seguindo a rotina das feiras, como pode ser observado na tabela abaixo:

**Tabela 2: Horas trabalhadas por fim de semana.**

HORAS DE TRABALHO DIÁRIO	NÚMERO DE CRIANÇAS
4 horas	4
5 horas	7
6 horas	10
7 horas	2
8 horas	2
9 horas	1
TOTAL	26

Fonte: Menores trabalhadores do Mercado 2000 e Aeroporto Velho

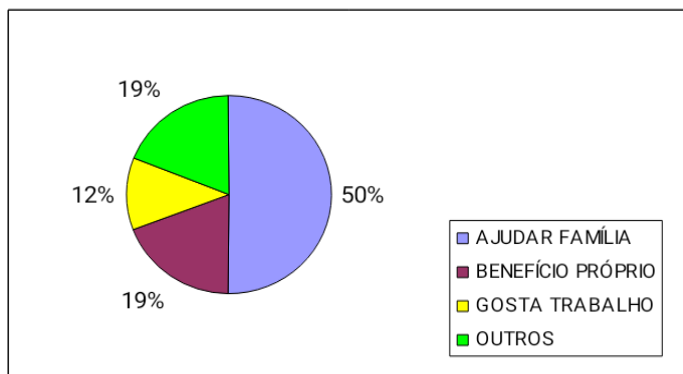
As tarefas que esses menores realizam nas feiras podem trazer prejuízos a seu desenvolvimento, os menores carregadores frequentemente transportam fardos pesados, quase insuportáveis ao corpo, os reparadores de carro passam muitas horas em pé, além de se responsabilizar por objetos alheios. São muitos os problemas enfrentados por essas crianças, ainda tem o risco do contato com estranhos, e vários desafios que surgem no cotidiano do trabalho. A rua é um espaço vivo, e mesmo que o trabalho não seja diário, é sempre desafiador e inteligente, pois os coloca constantemente em face de situações problemas. ALMEIDA NETO (2002).

Analisar os motivos que os levam a desenvolver essas atividades é fundamental, principalmente ao notar que o valor arrecadado com as horas de trabalho é baixo, considerando o esforço pelos serviços realizados, são quantias que geralmente não ultrapassam R\$ 13,00 diários, ou seja, a renda desses menores por mês não excede R\$ 70,00. Apesar desse valor ser pequeno é importante considerar que para essas crianças a renda obtida com o trabalho é essencial, pois contribui com suas necessidades básicas e por vezes auxilia o sustento da família.

Já que pobreza acompanha a vida desses pequenos trabalhadores, a renda de suas famílias na maioria das vezes não chega a um salário mínimo, por isso o dinheiro arrecadado é de grande relevância. Ao serem perguntados sobre os motivos que influenciaram sua

entrada no mercado de trabalho, 50% dos menores destacaram que a principal causa foi às necessidades financeiras de suas famílias, e 19% relacionaram sua entrada a manutenção de seus desejos pessoais, o que de certa forma também mostra que os responsáveis por essas crianças não conseguem sozinhos garantir as necessidades básicas dos menores, o que pode ser acompanhado no gráfico a seguir:

**Gráfico 2: Motivos que influenciaram a Entrada para o Trabalho Precoce**



Fonte: Menores trabalhadores do Mercado 2000 e Aeroporto Velho

A compreensão dos motivos que os influenciaram ao trabalho, demonstra a tentativa destes menores em garantir uma vida melhor, pois se percebe que as crianças não estão satisfeitas com a postura social a qual se encontram. Estes pequenos relatam que com o dinheiro adquirido compram roupa, sapato, comida, coisas simples que proporcionam momentos mais felizes. Destaca-se nos depoimentos: Wallace (13 anos) “Comecei a trabalhar pra compra roupa e comida”, Fábio (14 anos) “Comecei a trabalhar pra comprar roupa, comida e me divertir nos jogos eletrônicos”. Isso mostra as desigualdades sociais existentes no país, pois encontramos menores trabalhando para suprir necessidades que obrigatoriamente deveriam lhe ser concedidas. Como já foi visto nos capítulos anteriores é dever da família, da sociedade e do estado assegurar a esses menores, condições básicas para a sobrevivência, oferta de educação, lazer, moradia, saúde etc.

## **TRABALHO INFANTIL NA VISÃO DO EDUCADOR**

A realidade educacional das crianças e adolescentes trabalhadores deve ser também analisada com base na percepção dos educadores, já que é atribuída a eles a responsabilidade de lidar com os menores oriundos do trabalho precoce, assim realmente

será possível perceber se as atividades desenvolvidas no cotidiano do trabalho provocam ou não consequências para a vida escolar.

Os professores entrevistados foram selecionados com base nas informações oferecidas pelos menores trabalhadores encontrados nas feiras do Aeroporto Velho e no Mercado 2000. Todos mostraram ter conhecimento básico do que é trabalho infantil, como pode ser acompanhado nos relatos: Professor 1 (Pós-graduação) - são atividades remuneradas ou não, desenvolvidas por crianças sendo que estas deixam de viver sua fase de desenvolvimento e tornam-se adultos em miniatura; Professor 2 (Ensino Médio) - é um trabalho que muitas crianças se submetem, às vezes por necessidades familiar outras por exploração dos próprios pais; Professor 4 (Pós-graduação) - é criança que trabalha com idade escolar (em fases infantis, pré-adolescentes e adolescentes).

Diante da situação do trabalho precoce é essencial que os profissionais da educação tenham o máximo de informação sobre este assunto, para que lhe forneçam subsídios na luta pela melhoria de vida de seus educandos, já que reconhecer o envolvimento no trabalho infantil pode ser uma tarefa que exija do educador muita paciência, empenho, dedicação, envolvimento e comprometimento com o trabalho.

Durante a entrevista os educadores foram questionados se tinham conhecimentos que seus alunos estavam envolvidos com o trabalho precoce, 75% disseram que sim, 25% afirmaram desconhecer essa rotina dos educandos, os quais acabavam surpreendidos quando informados da situação vivida pelos menores como se observa a Professora 5 (Graduada) - meu Deus o Anderson não tem só 9 anos? Seus pais sabem?

Diante dessa situação muitos profissionais comprometidos com a formação de seus educandos, utiliza-se de estratégias para lidar com a questão do trabalho infantil junto a seus alunos, as quais destacam-se: aproveitamento das experiências de vida dos alunos para tentar aproximá-los dos conteúdos, esclarecer junto às crianças quais as consequências morais e legais para essa atividade, mostrar para os educandos que é através do estudo que pode se transformar essa situação, dedicar a eles compreensão e respeito.

Observa-se nas sugestões que, segundo os professores, uma das principais formas de solucionar este problema é combatendo a pobreza. Há também uma cobrança de políticas públicas de atendimento a infância e o próprio esclarecimento das famílias sobre os prejuízos

que o trabalho provoca aos menores. A necessidade de uma população esclarecida exige que seja feita uma reflexão em torno dos meios que devem ser utilizados para alcançar esse entendimento. Considerando que para se ter cidadãos esclarecidos são essenciais profissionais comprometidos com a mudança social e principalmente, que acreditem na possibilidade de construir um país mais justo.

## **CONCLUSÃO**

É preocupante o índice de crianças e adolescente que estão envolvidos no trabalho infantil. Apesar de vários manifestos e políticas públicas realizadas para amenizar ou até mesmo sanar essa situação, percebe-se que ainda muito precisa ser feito para solucionar esse problema.

Em Santarém, essa situação não é diferente, há inúmeros indivíduos abaixo da idade permitida trabalhando. O excesso de responsabilidade ocasionado com o exercício das atividades, muitas vezes provoca desgastes físicos, problemas psicológicos e dificuldade de concentração, o que influencia diretamente no desenvolvimento educacional, como foi comprovado através das pesquisas realizadas com os menores trabalhadores das feiras do Mercado 2000 e do Aeroporto Velho.

Observa-se que o sistema de ensino exerce um papel fundamental na vida desses menores, os mesmos destacaram sua confiança na educação como um meio de garantir a melhoria da qualidade de vida, pois a falta de escolarização compromete quando adultos sua inserção no mercado formal de trabalho e é um dos motivos que influencia este ciclo vicioso de exploração do trabalho infantil.

É importante refletir sobre a maneira que estes menores estão sendo recebidos em nossas escolas, analisar se os professores estão observando a realidade vivenciada por estes alunos, pois muitos vão cansados para a aula, apresentando dificuldades de concentração, e problemas para se relacionar com outros colegas.

Somente através do reconhecimento dessas especificidades o sistema de ensino será capaz de atender a todas as crianças com qualidade e principalmente oferecerá realmente condições de permanência na escola. As entrevistas mostraram que os educadores têm dificuldades de detectar esse problema, sob influência de diversos fatores como: carga

horária de trabalho elevada, grande número de alunos e algumas vezes até mesmo a falta de disposição e descontentamento com a profissão, o que dificulta o acompanhamento da vida escolar dos educandos.

A luta em prol da erradicação do trabalho infantil também necessita de profissionais esclarecidos e que recebam formação adequada para lidar com essa situação, o que infelizmente ainda não vem acontecendo na maioria das escolas, como relatam os professores, este esclarecimento dos profissionais também possibilitaria maior compreensão dos motivos que ocasionam a ação em defesa da erradicação do trabalho infantil, haja vista que apesar do reconhecimento de que o trabalho precoce acarreta prejuízos à formação educacional dos educandos, ainda foi possível encontrar professores favoráveis à prática do trabalho infantil.

Os educadores mostraram acreditar que a solução deste problema só será conquistada através da criação de políticas públicas de atendimento a infância, de oferta de emprego aos responsáveis por essas famílias e o esclarecimento da população sobre este assunto. Não se pode negar que essas ações são primordiais para garantir a melhoria de vida, mas é necessário reconhecer que os educadores não destacaram a importância da escola nesse processo, já que a formação da população está diretamente ligada a pessoas comprometidas em realizar esse esclarecimento, e que apesar de as instituições de ensino não serem os únicos espaços onde isso pode acontecer, deve-se entender que exerce uma importância fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLY FILHO, Antônio Carlos. Disponível em > <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=597>
- ACHTSCHIN, Adolesc. Latinoam. v. 2 n.2 Porto Alegre mar. 2001.
- ALMEIDA NETO, Honor de. Trabalho Infantil: A Formação da Criança-Jornaleira de Porto Alegre. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.
- ANDI. Programa de Comunicação para Erradicação das Piores Formas De Trabalho Infantil. Título: Um guia de abordagem para jornalistas. Brasília: OIT – Secretaria Internacional do Trabalho, 2007.
- BÁRCIA, Joaquina Cadete Paulo. Combate ao trabalho infantil. Disponível em <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/notapeti.pdf>.
- BRASIL CRIANÇA URGENTE: a lei. – São Paulo: Columbus, 1990. – (coleção pedagogia social; v. 3) Apêndice: 1. Estatuto da Criança e do Adolescente. – 2. Índice temático.
- CAIERÃO, 1993, Apud ALMEIDA NETO, Honor de. Trabalho Infantil: A Formação da Criança-Jornaleira de Porto Alegre. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.

Cataventos de liberdade: aprendizagem e propostas do I Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes Trabalhadores Domésticos. Brasília: OIT; Recife: Save the Children, Brasília: UNICEF, 2004.

CIPOLA, Ari. O Trabalho Infantil. São Paulo: Publifolha, 2001- (Folha explica).

COLARES, Marcos, PAIVA, Leila. Aprendizado, trabalho e dignidade: discutindo perspectivas legítimas de ocupação produtiva para a adolescência no Brasil. Fortaleza: Perfil, 2003. Apud. CUSTÓDIO, André Viana, VERONESE, Josiane Rose Petry. Trabalho Infantil a negação de ser criança e adolescente no Brasil - Florianópolis: OAB/ SC Editora, 2007.

CORRÊA, Cláudia Peçanha, GOMES, Raquel salinas. As Diversas Faces de uma Realidade. Petrópolis: Viana e Mosley, 2003.

CUSTÓDIO, André Viana, VERONESE, Josiane Rose Petry. Trabalho Infantil a negação de ser criança e adolescente no Brasil - Florianópolis: OAB/ SC Editora, 2007.

DISMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo. Editora Ática, 2001.

DOURADO Ana; FERNANDES, Cida. Uma História da Criança Brasileira. Coleção Cadernos CENDHEC, vol.7, CENDHEC, Centro Dom Hélder Câmara de Estudos e Ação Social, Recife-Belo Horizonte, Palco, 1999. Apud LIBERATI, Wilson Donizeti e DIAS, Fábio Muller Dultra. 2006.

LIBERATI, Wilson Donizeti e DIAS, Fábio Muller Dultra. Trabalho Infantil. São Paulo Editora Malheiros. 2006.

Kassouf, Ana Lúcia Nova econ. v.17 n.2 Belo Horizonte maio/ago. 2007.

MARQUES, Elizabeth Maria. FAZZI, Rita de Cássia. LEAL, Rita de Sousa. Presença Pedagógica. Editora Dimensão. V. 9 nº.51- maio/junho 2003.

OLIVEIRA, Oris. O Trabalho Infantil: o trabalho infanto juvenil no direito brasileiro. Brasília: OIT, 1994, Apud CUSTÓDIO André Viana e VERONESE, Josiane Rose Petry. 2007

OIT. Organização Internacional do Trabalho. 1 Combatendo o Trabalho Infantil. Guia para Educadores / IPEC-Brasília OIT, 2001.

POTED by Cristina at 3:29 PM 18 comments \_Labels: trabalho infantil 27 Maio 2006. Disponível em [http://www.Plernarinho.gov.br/camara/Reportagem\\_publicadas/diga-nao-trabalho-infantil](http://www.Plernarinho.gov.br/camara/Reportagem_publicadas/diga-nao-trabalho-infantil).

PORTELA, Everaldo M. A Realidade das crianças e Adolescentes numa Região de Garimpo. Santarém: MNMMR/UNICEF, 1991.

PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. Apud CUSTÓDIO André Viana e VERONESE, Josiane Rose Petry. 2007.

SILVA, Jair Militão da. A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon e SCHWARTZMAN, Felipe Farah. O Trabalho Infantil no Brasil

TEIXEIRA, Francisco M. P. Revolução Industrial. 5ª ed, São Paulo, Ática 1995, Apud LIBERATI, Wilson Donizeti e DIAS, Fábio Muller Dultra.

SOUZA, Ismael Francisco de. O trabalho precoce no Brasil. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 3, nº 133. Disponível em:<<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=689>> Acesso em Acesso em: 23 mai. 2008.

# SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Madsson Marçal Miguel  
Andreia Brum Vieira  
Claudia Bachetti Cestari

## INTRODUÇÃO

Atualmente, existem cerca de 466 milhões pessoas vivendo com perda auditiva ou níveis de audição incapacitante. Conforme a Health Organization (WHO), Mais alarmante do que este número, é o fato de que grande parte das pessoas surdas estão alocadas nos países subdesenvolvidos ou em alcançando desenvolvimento. Esses fatos nos mostram o quão pouco hábeis esses países estão para fornecer recursos necessários e adequados, em relação aos serviços de saúde e à educação, às pessoas com deficiência auditiva (WHO, 2019).

Essa falta de recursos dos países com menor desenvolvimento gera um grande impacto, afetando a comunicação, o que provocará inúmeras vezes atrasos na linguagem e dificuldades na interação entre pares, sócio emocional. Quando a pessoa surda não consegue interagir com o próximo, ela passa por sentimentos negativos de incompreensão, levando a frustração, revolta e até mesmo raiva, isolamento social e a níveis significativamente mais baixos de autoestima.

Além disso, em relação a educação, grandes dificuldades são encontradas pelos surdos na aquisição do conhecimento, pela existência de barreiras na aprendizagem da leitura e escrita, e profissional. Já foram observadas taxa elevadas de desemprego devido à insuficiência de formações adaptadas à comunidade surda, contribuindo para a sua fraca autonomia.

Como se conhece atualmente, a educação dos surdos, é resultado de muitos anos de um extenso e em constante modificação do processo comum de formação educacional. Essa luta pela democratização da educação para surdos é constantemente impossibilitada por diversos fatores, entre eles, a falta de conhecimentos e formação por grande parte dos professores, para lidar com as necessidades especiais de ensino e aprendizagem dos surdos em escolas inclusivas até a falta de recursos, criação e aplicação das políticas educacionais inclusivas.

Reconhecer a comunidade surda como um grupo que é sujeito de direitos, com costumes, história, tradição e peculiaridades em comum, significa conferir dignidade a toda à comunidade formada por surdos e ouvintes que participam da vida familiar, social, educacional e compartilham interesses. Atualmente têm crescido o número de jovens e adultos com deficiência, que ingressam no Ensino Superior, esse aumento se dá por causa das mudanças que ocorreram ao longo das décadas, a partir das quais temos consideráveis marcos legais na educação dos surdos. Sendo assim, é de suma importância que se faça cumprir o direito de todos segundo a nossa Constituição de 1988.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, Art. 2º, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado deixa explícito que a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2010, p. 28).

É bom ressaltar que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não significa apenas sua inserção nas salas comuns. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (LODI, 2014).

Diante disso, o artigo em questão traz uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, mostrando a relação que se tem entre o direito e acessibilidade, à fim de apresentar as dificuldades e ações para o processo de inclusão de pessoas surdas no ensino superior.

Para tanto, divide-se o trabalho em três sessões. A primeira, faz uma abordagem geral sobre a surdez, evidenciando seus significados e os aspectos ligados a ela. Logo após, a segunda sessão tratará sobre o histórico da educação, de uma forma geral, para surdos e tudo que foi passado até os dias atuais. Posteriormente, o artigo fala sobre o estudante de ensino superior surdo, evidenciando as políticas de permanência do surdo no ensino superior. Por fim, apresenta-se as considerações finais pertencentes ao trabalho e as referências utilizadas.

## **SURDEZ**

Ao se perguntar o que é surdez, uma ampla gama de respostas aparece, entre elas: como perda de audição e deficiência, por exemplo. Porém, de acordo com a literatura “a surdez consubstancia experiências visuais do mundo”. Do ponto de vista clínico, comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural (GARCIA, 2014).

Essas alterações na capacidade auditiva podem ser ocasionadas por inúmeros motivos, à exemplo: acidentes que afetem a região auditiva, avanço da idade, sons altos, e outros fatores. Conforme Fernandes (2015) “dentre as causas congênitas, o contato do embrião ou feto com os vírus da rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus e herpes são as causas mais recorrentes”.

Existem diagnósticos que detectam o grau da surdez desde cedo, como é o caso do teste da orelhinha, realizado em crianças recém-nascidas. Também existem outros tipos de exames que podem ser realizados durante o decorrer da vida. Ainda segundo Gesser (2016) “o grau de surdez pode variar de leve a profundo”. A perda da audição pode ser classificada em graus: leve, moderada, severa e profunda que são calculadas em decibéis.

### **Surdez e outros significados**

A surdez pode ser definida por olhares distintos, mostrando pontos de vista diferentes e campos para entrarem em discussão. Porém, sempre está associada com questões de cultura, lutas, diferenças e conquistas. Diante disso, a surdez faz com que os surdos não sejam capazes de adquirir uma língua de forma natural. A concepção social não parte do pressuposto que a surdez é um déficit ou patologia, é uma visão com o olhar voltado para o social e o que de bom o ser humano possui.

Neste paradigma os surdos não veem a surdez como uma doença ou como algo negativo, que seria motivo suficiente para remove-los da sociedade de uma forma ou de outra. Pelo contrário, a surdez é vista como uma diferença, os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceitos como língua, comunidade identificação com outros grupos de surdos com

cultura, história e tradição (SLOMSKI, 2012, p. 39). E, podem e devem estar inseridos em todo contexto educacional, especialmente ao cursar uma graduação.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS E SEUS AVANÇOS**

### **Educação de surdos no contexto mundial**

No decorrer do tempo, a educação de Surdos no mundo é marcada por diversas tentativas e métodos de comunicação. Vale ressaltar alguns “personagens” dessa história, que recebem destaque, por se dedicaram a ensinar aos Surdos e, principalmente, a se comunicarem com eles por meio dos sinais.

Em 673 d.C., tem-se o registro do primeiro professor de surdos, o arcebispo inglês John of Beverly, de York (?-721), que ensina um surdo a falar de forma compreensível, um fato que na época foi considerado um milagre. Logo em seguida, na Europa, por volta do século XV, entre ‘os sacerdotes médicos’ surgiram diversos educadores que desenvolveram diferentes métodos (alguns desconsiderados) para trabalhar com as pessoas surdas. E, durante toda a história, estabeleceu-se uma direta relação entre saúde e educação para os surdos. Foram ‘os sacerdotes médicos’ e a legislação justiniana que deram oportunidade à ascensão social e legal dos surdos (CARVALHO, 2007).

Um dos grandes nomes de destaque no cenário da educação de surdos no mundo é o do abade francês L’Epée, responsável pela criação da primeira escola para Surdos em Paris, no ano de 1760, se tornando uma grande referência na formação de professores Surdos além de servir como incentivo à fundação de muitas outras escolas em diversos países (PERLIN, 2006).

Conforme alguns autores, o fato que marca de forma relevante a história da Educação de Surdos foi o Congresso de Milão. Esse congresso aconteceu no ano de 1880, e, por meio de uma votação com maioria quase absoluta de professores ouvintes, decidiu-se que a Língua de Sinais seria abolida da Educação de Surdos, prevalecendo o uso da Língua Oral (PERLIN, 2006; STROBEL, 2008).

Essa decisão, de grande impacto pra comunidade surda, “arrasou” a educação dos surdos e todos os avanços vividos até o presente momento. Os surdos foram proibidos de utilizarem sua Língua e tiveram que abandonar sua cultura por um período de

aproximadamente cem anos. Porém, muito se caminha até chegarmos a evolução atual da educação de surdos no mundo e, muito tem que ser feito a cada dia para que assim, os surdos estejam a vontade e totalmente inseridos no contexto educacional.

### **O caminho da educação de surdos no Brasil**

No contexto brasileiro, a educação para surdos teve início com a primeira escola específica criada a pedido de Dom Pedro II em 1855, onde trouxe para o país o professor surdo francês Eduard Huet a fim de criar uma escola para surdos no Rio de Janeiro. Porém, apenas em 26 de setembro de 1857 é que a escola conseguiu ser fundada, tornando-se o primeiro Instituto para surdos no país, recebendo o nome de Instituto de Surdos-Mudos (ISM). Algum tempo após, o nome do instituto foi mudado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) onde pais de todo o Brasil começaram a requerer o ambiente de ensino para deixarem seus filhos já que o mesmo funcionava como internato. Nesse local, além das atividades relacionadas à educação, ensinava-se a ter uma profissão (para os meninos) e atividades manuais e culinária (para as meninas) (LOURENÇO, BARANI, 2011, p. 09).

Com a fundação do INSM, os surdos passaram a ter um lugar destinado a terem contato com a língua de sinais francesa. Vinham alunos dos mais diversos locais, trazendo consigo uma espécie de comunicação própria, nesse momento começa a difundir a LIBRAS (LOURENÇO, BARANI, 2011, p.08). Porém, no ano de 1957 o INSM sofre sua modificação mais significativa e, deixa de usar o nome Mudo em sua nomenclatura, uma grande conquista, já que suas ideias de luta durante séculos previam o reconhecimento dessa comunidade deixando de INSM para se tornar Instituto Nacional de Educação de surdos (INES).

Em 1987 foi fundada no Brasil a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) também no Rio de Janeiro. Mas só conseguiu uma sede própria em 1993. Em torno da educação de surdos sua história é marcada por embates, contestações e argumentos sobre qual método deveria ser aplicado para educá-los. (LODI, 2014)

Em 2000, temos a Lei da Acessibilidade, Lei nº 10.098, que em seu capítulo VII trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. Vejamos os artigos 17 e 18 desta Lei: Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de

comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Quando a Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002 foi regulamentada, os surdos passam a ter a LIBRAS reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2005, p.12). Foi somente após esta data que, pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram-se discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade (LODI e LACERDA, 2009, p. 13).

Com todo esse avanço que a lei oferece aos surdos, infelizmente isso só aconteceu no século XXI após várias décadas de exclusão social, extermínio, sofrimento e piedade sendo omitido o direito à sua língua. Com o Decreto nº 5.626/2005, a pessoa surda passa a ser considerada aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o Desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir esses direitos. (BRASIL, 2010, p.15).

No decorrente ano a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançam o plano de educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiências e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2010, p.15).

## **SURDOS DO ENSINO SUPERIOR**

O ingresso no ensino superior representa, no caso do estudante surdo, enfrentar barreiras de comunicação, linguísticas, pedagógicas, atitudinais e sociais de toda ordem. Sabe-se, no entanto, que nem sempre isto acontece adequadamente, garantindo a qualidade da sua formação, levando em consideração que muitos surdos veem negado seu direito de se comunicar em sua primeira língua – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – pela falta de escolas bilíngues para surdos e de tradutores intérpretes de Libras em escolas regulares/inclusivas. Chegar à universidade constitui-se, portanto, uma exceção, uma oportunidade para poucos estudantes surdos e com outros tipos de necessidades educacionais especiais (NEE).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), 61,1% das pessoas com deficiência não têm instrução, ou têm apenas o nível fundamental completo, 14,2%, o fundamental completo e o médio incompleto, e somente 6,7% têm formação superior. A situação nos parece alarmante e nos remete à exclusão que se dá desde a educação básica e se estende até a universidade, sendo esse o nível de ensino com o menor número desses estudantes.

Kolb e Zainko (2004) evidenciam o quanto a exclusão social no ensino superior pode ser perversa e mostram ainda a temática da democratização do acesso e o papel da implantação de políticas que atendam a esta demanda:

num primeiro momento a exclusão ocorre quando a universidade não democratiza as formas de acesso e não implanta políticas de apoio para viabilizar a permanência do estudante na instituição superior. E num segundo momento quando ela se omite de exercer suas funções institucionais e exercer suas responsabilidades sociais (KOLB; ZAINKO, 2004, p. 81).

### **Políticas educacionais de acesso e permanência para estudantes surdos no ensino superior**

Uma das principais vias de enfrentamento à exclusão que marca a educação das pessoas surdas se dá por meio da criação das políticas governamentais e institucionais. Sabe-se que estas políticas, na forma da lei, são contidas de interesses relacionados aos diferentes grupos e não ligadas a apenas a pensamento homogêneo, mas são reflexos de um consenso possível em um momento determinado de tempo e espaço.

Conforme proposto por Moreira (2014), foi recebido da parte das instituições de ensino superior, comunicados e portarias do MEC, desde os anos de 1990, relacionados à inclusão de estudantes com NEE. Entre elas, a Portaria Ministerial nº 1.793/1994, que tratava da inclusão da disciplina 'Aspectos ético-político-educacionais da normalização e da integração da pessoa portadora de necessidades especiais', prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, 1994).

Em 1996, o MEC promulgou o Aviso circular GM nº 277, que já sugeria encaminhamentos para que esse estudante ingressasse no ensino superior e solicitava que as instituições desenvolvessem ações para acessibilidade, flexibilização dos serviços e capacitação dos professores para o atendimento dessa demanda (BRASIL, 1996). Da mesma forma, a Portaria do MEC nº 1.679/99 tratava, à época, dos requisitos de acessibilidades para pessoas com deficiência no que diz respeito aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e do credenciamento de Instituições (BRASIL, 1999).

Simultaneamente aos avanços legislativos, também nessa mesma década observa-se a formação de movimentos surdos que reivindicam a legitimação da sua condição bilíngue e colocam na pauta de discussão vários aspectos relacionados à língua brasileira de sinais, às identidades e cultura surda, direitos à educação entre outros aspectos (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Defendem para sua educação a perspectiva socioantropológica em que se pretende o afastamento do modelo médico, que vê a surdez como 'doença' e não como uma diferença.

Parte dessa discussão dos movimentos surdos refere-se às políticas linguísticas e de inclusão de estudantes surdos no ensino superior, considerando que se defende que a condição para uma escolarização de qualidade que oportunize ao estudante galgar níveis mais elevados de ensino, precisa ter uma sólida formação bilíngue (THOMA & LOPES, 2015).

Embora, desde a oficialização da Libras (BRASIL, 2002) no Brasil, a questão do bilinguismo dos surdos esteja assegurada em todos os textos legais que tratam da política educacional, não está assegurada, na prática, os mecanismos e ações que oportunizem o aprendizado da Libras como língua materna, na educação infantil, considerando o princípio da perspectiva inclusiva de que todas as crianças com alguma deficiência estejam matriculadas no ensino comum.

Como se sabe, no espaço da escola comum, a língua oficial, falada e escrita, por meio da qual a escolarização é desenvolvida é a língua portuguesa. Isso caracteriza um ambiente monolíngue, que invisibiliza minorias linguísticas que falam línguas diferentes da majoritária, como é o caso dos surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

No sentido de oferecer aos estudantes surdos uma universidade bilíngue é necessário considerar os principais documentos legais que asseguram este direito, entre eles a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que no artigo 2, § 1º, item III afirma que as instituições deveriam:

- ✓ prover intérpretes de Libras/Português para os estudantes surdos;
- ✓ flexibilizar a correção das provas, priorizando o conteúdo semântico do texto;
- ✓ estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita;
- ✓ proporcionar, aos professores, literatura e informações sobre a especificidade linguística desses estudantes (BRASIL, 2003).

O documento que surge como o mais importante documento legal, no entanto, é o Decreto nº 5.626 de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O capítulo VI, Art. 23, que garante o direito à educação das pessoas surdas, em qualquer que seja o nível de ensino:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos estudantes surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Por meio desse Decreto, as pessoas que possuem a surdez têm direito, nas instituições públicas de educação superior, a receber os serviços de tradutor e intérprete de Libras. Ainda na mesma lei, o inciso II traz que tanto as instituições privadas como as públicas, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, devem realizar a implementação de medidas para assegurar aos estudantes surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Como foi possível observar no conjunto da legalidade em relação ao tema, a organização da educação inclusiva no ensino superior mostra que a figura do tradutor intérprete de Libras é medida central no apoio à escolarização de estudantes surdos. Com isso, pressupõe-se que o perfil de sujeito surdo que chegaria ao ensino superior seria o de

uma pessoa que tem a Libras como primeira língua. Sabe-se, portanto, que nem sempre isso acontece e, não acontece por diversos motivos.

Uma importante ação institucional do MEC foi a de implantar o primeiro curso de graduação em Letras/Libras, para formar professores para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ampliando vagas para o bacharelado em Letras/Libras, na modalidade a distância, em 2008. Os cursos contaram com a parceria de Universidades Federais e Estaduais em 16 polos distribuídos em diferentes estados brasileiros. É importante citar, também, a realização de exames de proficiência em Libras e de tradução e interpretação em Libras/ Língua Portuguesa – o ProLibras – que tem como objetivo certificar surdos e ouvintes, fluentes em Libras, para na docência e tradução e interpretação da Língua de Sinais nas instituições de ensino.

A Política e educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL,2008) reitera diretrizes desses textos legais anteriores e prevê o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência no ensino superior com ações nos seguintes aspectos: acessibilidade arquitetônica, sistemas de informação, comunicação, materiais didáticos e pedagógicos adequados, os quais devem estar presentes desde o processo seletivo e abranger todas as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino universitário.

Para estudantes surdos, o documento prevê que seja oportunizada uma educação que leve em conta suas singularidades linguísticas. No ensino superior, a inclusão de estudantes surdos tem como praticamente única diretriz o apoio realizado pelo tradutor intérprete de Libras, por meio da tradução das atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições superior, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo trouxe a debate os inúmeros desafios que se impõem a ao processo de visa incluir os estudantes na universidade, levando em conta a compreensão das ações institucionais necessárias à sua efetivação. Não tem sido uma fácil tarefa para o estudante que apresenta surdez chegar ao ensino superior, especialmente se considerada a situação histórica de exclusão de sua língua e da invisibilidade dada a sua diferença linguística no processo educacional no último século.

Os estudantes surdos que conseguem ultrapassar as diferentes barreiras que se apresentam desde o início da vida educacional, no ensino básico até quando e chegam ao ensino superior e, formam um grupo que tem muito a dizer sobre os desafios e as possibilidades por eles encontrados. A trajetória se faz no caminhar, passo a passo.

As políticas inclusivas existem na letra da lei, mas, por si só, não garantem o ingresso e a permanência de estudantes surdos na universidade. Um trabalho conjunto e articulado entre movimentos surdos, políticas de estado e instâncias institucionais envolvendo órgãos de fomento, grupos de pesquisa, equipes bilíngues especializadas e comunidade universitária, tendo o sujeito surdo como protagonista do planejamento e das decisões que os envolvem nesse ambiente são fundamentais para o acerto no processo de educação inclusiva. São contribuições efetivas ao processo de acesso e permanência considerar como fundamento a participação do estudante surdo na definição da política educacional que será implementada em seu favor.

Comprovado está que apostar na figura do tradutor intérprete como único recurso de acessibilidade para o estudante surdo no ensino superior é um equívoco. Significa desconsiderar as conquistas históricas da comunidade surda nas últimas décadas que apontam a educação bilíngue como políticas educacionais voltadas às singularidades linguísticas e culturais desses estudantes. Abrir as portas das universidades e buscar posições de igualdade significa inscrever novos signos e significados à cultura institucional, por pressuposto, já diversa.

Já foi mais que confirmado por diversos, lideranças e intelectuais da comunidade surda, o quanto se faz necessário a escrita de uma nova história cultural dos surdos que dá lugar ao sujeito, à deferência do povo surdo, sua cultura, seus valores, seus hábitos, suas leis, sua língua de sinais, bem como à política que movimenta tais questões na busca por uma educação bilíngue e por políticas para a língua de sinais no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 02 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571/2008 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)> Acesso em 29 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20. Out. 2019.

CABRAL, L. A. Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência. Educa. v.7, p. 23-28. 2013.

CASTRO, S. F. de. Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras. Educação e Pesquisa. p. 45-49. 2011.

CHAUÍ, M. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp, 2014.

FERNANDES, S.; MEDEIROS, J.; LEMOS, R. de. A tradução Libras/língua portuguesa: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos do ensino superior na UFPR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, 2015. v. 1. p. 2417-2428. Disponível em:< <http://educere.bruc.com.br/anais>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial-UFMS, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009.

GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial Brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2016.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. As ações afirmativas e os processos de promoção de igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AS MINORIAS E O DIREITO. Anais... Brasília, DF: Centro de Estudos Judiciários, 2003. p. 95-132. (Série cadernos CEJ, v. 24). Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/revista/cadernos.htm>>. Acesso em: 18 out. 2019.

GOVERNO *entrega 37 Centrais de Interpretação de Libras para 25 unidades federativas*. Pauta Inclusiva, Brasília, n. 7, fev. 2013. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefielddescription%5D\\_67.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_67.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2015*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 24 out. 2019.

INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos. 7º Prolibras: *Exame Nacional de Certificação de Libras*. 2017.

KOLB, C. W.; ZAINKO, M. A. S. Os aspectos perversos da exclusão social no ensino superior: uma análise crítica dos dados sócio educacionais dos candidatos da UFPR ao vestibular 2012/2013. Avaliação, Sorocaba, v. 9, n. 2, jun. 2014.

LODI, A. C. B. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LOURENÇO, K. R. C.; BARANI, E. Educação e surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: <http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/revista,2011>. Acesso em 29. out. 2019.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO G. R. Inclusão Escolar. São Paulo: Summus, 2016.

- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil Universidade Federal de São Carlos. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 29. out.2019.
- MOREIRA, L. C. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Educação e Realidade, v. 3, n. 2, p. 33-37. 2014.
- MOREJÓN, K. O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. L. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, n. 2, p. 17-31, 2014.
- QUADROS, R. M. Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: UFSC, 2014.
- SANTOS, C. S. Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. 2013. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em:<[http://www.bdtu.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4872](http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4872)>. Acesso em: 22out. 2019.
- SLOMSKI, V. G. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.
- STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a..
- THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A invenção da surdez: cultura, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015. 236 p.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. In: <https://www.who.int/deafness/en/>. Acesso em: 29 out. 2019.

## SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

### • ORGANIZADORES



#### **Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes**

Doutorando em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia - PY, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia – PY, Mestrando em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, pela PUC - Rio. Especialista em Língua Portuguesa. Especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global. Especialista em Docência do Ensino Superior. Graduado em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela Faculdade Integrada Campograndense. Bacharel em Teologia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Graduado em Pedagogia, pela Universidade Estácio de Sá. Fundador e Diretor Executivo do - Instituto de

Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP. Diretor Pedagógico e professor do Instituto de Formação Cristã. Professor da Faculdade Integrada Campograndense. Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, direitos humanos, formação de professores, ensino e aprendizagem, ministrando palestras em todo o Brasil em prol da Formação Continuada de Profissionais da Educação.



#### **Patricia Vesz**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia - UC – PY. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia - UC – PY. Especialista em Educação Especial (UFSM). Especialista em AEE - Atendimento Educacional Especializado (UFC). Especialista em Gestão Escolar (Barão de Mauá). Especialista em Tradução e Interpretação em Libras - Língua Brasileira de Sinais (ISEIB). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa e no AEE - Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional. Tradutora e

Intérprete de Língua de Sinais. Tutora Externa no Curso de Graduação em Letras Libras e Segunda Licenciatura em Letras-Português do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagens, Educação Especial e Libras, Educação Bilíngue, Tradução e Interpretação de Libras, em palestras, eventos, congressos, conferências, escola e estúdio de gravações para as redes sociais e televisivas.



#### **Pedro Carlos Pereira**

Pós Doutorado em Educação pela Universidade IberoAmericana, Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula e graduado em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Fundação Educacional Rosemar Pimentel. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) criou e coordenou o Curso de Especialização em Ensino de Matemática, o PET-Matemática e Meio Ambiente, o Programa PIBID-Matemática, o Programa

Descobrimos e Construindo Novos Talentos. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad

Columbia del Paraguay e Universidad Del Sol, em Assunção, Paraguai; membro do grupo de pesquisa em História da Educação Matemática - GHEMAT, membro do Grupo de Trabalho 2 (GT2) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), membro do Grupo Colaborativo Semipresencial em Ensino-Aprendizagem de Matemática (GCESAM-UFF/Volta Redonda-RJ) e Professor Multiplicador do setor de Matemática - Projeto Fundão/UFRJ. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia educacional, educação de jovens e adultos, educação de necessidades especiais, educação matemática, história da educação matemática, história da matemática, ensino de matemática.

## • AUTORES



### **Andreia Brum Vieira**

Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo e Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo. Educadora Ambiental Crítica. Atuou como analista de projetos no setor de petróleo e gás. Na Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Itapemirim, como bióloga na área de Licenciamento Ambiental e gestão de projetos ambientais. Secretária de Pesca atuando na gestão de políticas públicas pesqueiras e na geração de renda para mulheres e filhos de pescadores e pescadores. Hoje atua como bióloga na Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim.



### **Camila Henrique Ferreira Santiago**

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará na Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2009) e em Psicologia - Formação do Psicólogo, pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2015). É Especialista em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará (2010-2011). Membro do grupo de estudos e pesquisas em Teoria Histórico - cultural e educação (GEPEHC).

Desenvolve suas atividades profissionais como Professora de Educação Especial, na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA. Com experiência no atendimento psicopedagógico de crianças, adolescentes, jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Atualmente concentra seus estudos e pesquisas nas áreas da Educação inclusiva, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Dificuldades de Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento Humano e processos de Aprendizagem.



### **Carlos Estephanio**

Doctorado en Educación pela Universidad Americana. Mestrado em Tecnologia, ênfase em Educação Tecnológica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-RJ; Master in Technology (City University - by study validation). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho - UGF; Professor com licenciatura plena pela FABES-RJ. Professor aposentado do CEFET - RJ (rede federal de educação) onde atuou de 1979 a 2015 em regência de classes; coordenação de colegiado; cargo de dirigente; membro de conselhos acadêmicos e de comissões diversas. Atuou, entre outras, também nas seguintes instituições:

UERJ; Faculdades Integradas Bennet; Faculdade Bethencourt da Silva; SENAI CETIQT; Escola Técnica do Instituto Brasileiro de Telecomunicações; Secretaria Estadual de Educação / RJ; Secretaria Municipal do Trabalho e Renda - RJ. Avaliador do MEC (SIMEC). Membro fundador do Instituto Ideia com implantação do Programa de Mestrados e Doutorados no Mercosul. Diretor Acadêmico do Instituto Ideia (10/2008 a 02/2020).



### **Claudia Bachetti Cestari**

Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo-ES, Administração e Pedagogia. Atualmente é supervisora pedagógica no Colégio Padre Otávio Moreira. Tem uma vasta experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e consultoria ambiental.



### **Eliane Beck Maidano Alves**

Graduada em Tecnologia em Gerenciamento de Polícia Militar, pela Academia de Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS. Graduada em Letras Libras - Licenciatura pela Uniasselvi - Polo Cruz Alta/RS. Especialista em Gestão de Segurança Pública e Policiamento pela Faculdade Integrada IPEP - Centro de Estudos e Ensino em Segurança Pública e Direitos Humanos – CESDH, através do Programa de Educação Policial Continuado - PEPCEX de especialização de agentes de Segurança Pública - Cotia/SP. Possui Curso Básico de Libras pelo PRONATEC - Porto Alegre/RS. Realizou pesquisas sobre Inclusão do Surdo no Mercado de Trabalho e Atividades Lúdicas na Educação dos Surdos. Possui mais de 20 anos de experiência na área de Segurança Pública e Recursos Humanos, tendo trabalhado como 1º Tenente QTPM - Oficial Analista da Divisão Administrativa do Departamento de Ensino da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/RS. Técnica em Segurança Pública, como Sargento QPM1 no Comando Regional de Polícia Ostensiva do Alto Jacuí. No 16º Batalhão de Polícia Militar - Cruz Alta/RS atuando em diversos setores, incluindo o de pessoal, planejamento e operacional, bem como, na Sargenteação da Companhia de Polícia Militar. Na Polícia Militar do 16º BPM desempenhou funções no Setor de Trânsito e na Logística e, no 11º Batalhão de Polícia Militar - Porto Alegre/RS trabalhou na 6ª Companhia Feminina, no Pelotão de Comando e Serviço e na Assessoria de Comunicação Social.



### **Geise Ribeiro da Silva**

Aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Comitê Científico do Projeto Telessaúde RS-UFRGS. Estuda a construção, comunicação e uso da informação. Interessa-se pelos temas: cidadania, comunicação e divulgação científica, competência em informação, comportamento de busca e uso de informação, tecnologias de informação e comunicação e educação e saúde.



### **Jones Bispo dos Reis**

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay-PY. Especialista em Gestão Escolar, Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção. Especialista na Área de Educação - Informática Aplicada à Educação. Graduado em Licenciatura em Ciências com habilitação plena em Matemática - Centro Universitário Celso Lisboa. Atualmente é Professor Docente I em Informática - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Professor Docente I em Matemática - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia (SEMEC) da Prefeitura Municipal de Silva Jardim. Tem experiência na área de educação, nas disciplinas de Matemática, Estatística e Informática.



### **Luciana da Silva de Araújo Pereira**

Mestranda em Informática na Educação, desenvolvendo Pesquisas com o Uso das Mídias Atuais como Contribuição no Processo Ensino Aprendizagem na Educação Não Formal. Graduada em Informática pela UCB, Especialista em Gerência de Tecnologia da Computação com Docência de Ensino Superior pela UFF, Licenciada em Informática para o Ensino Fundamental e Médio pela UCAM. Já atuou como professora do Ensino Técnico em Informática do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET – Unidade Maracanã). Atualmente, atua como professora do Ensino Técnico Profissionalizante da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e desenvolve pesquisa em Recursos Tecnológicos voltados para a Educação Não

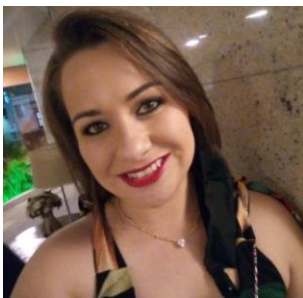
Formal.



### **Madsson Marçal Miguel**

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-PY. Especialista em Gestão da Educação Habilitação em Administração, Supervisão, Inspeção Escolar, Coordenação Escolar e Orientação Educacional pela FANAN–MG. Especialista em Metodologias Ativas e TDICs na Educação pela UNOPAR–PR. Intérprete/Tradutor de LIBRAS pelo Campos Eliseos–SP. Em Educação Especial Inclusiva (SECTI). Em Tecnologias Educacionais (SECTI) Em Word e Excel (SECTI). Em Formação de Tutores EAD (SECTI). Em Atendimento Educacional Especializado-AEE – FAERPI. Graduado em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro, São Paulo. Atualmente

Cursando Letras/Português no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Coordenador do Ensino Fundamental II e Médio na Escola Centro de Ensino Lauro Pinheiro (CELP) e Tradutor Intérprete de Língua de Sinais em palestras, eventos, congressos, seminários, escolas e estúdio de gravações para redes sociais e televisivas. Tem experiência profissional em escolas Municipais, Estaduais e Privadas e autor de várias publicações.



### **Mariana Cerva**

Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, possui vasta experiência na área de Recursos Humanos nos processos de recrutamento e seleção. Especialista na área de Libras e sobre temas envolvendo a inclusão do surdo no mercado de trabalho.



### **Milena Ferreira Santos Lima**

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo IFTM. Pós graduanda em Libras UFMS. Professora de História do ensino fundamental II, no município de Barreiras/BA.



### **Patrícia Guimarães Branches da Silva**

Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico Supervisão e Orientação Escolar pela UNINTER- Brasil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, UFPA. Servidora da Secretaria Estadual de Educação do estado do Pará, SEDUC, Brasil. Atuando como Especialista em Educação.

### **Dione Pinho Ferreira**

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Atuante como Gestora Do Centro Educacional Angelus–STM/PA.



### **Patrine Vargas**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Pós-Graduação pela FACSM em Atendimento especializado: Inclusão (2020). Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha (2019). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física especial. Voluntária no projeto Autismos Presente (UNIASSELVI 2019/2020). Estagiária na Escola de Educação Física do Exército Brasileiro (EsEFEx Rio de Janeiro - 2017).



### **Rosilene Lima da Silva**

Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela UFRRJ. Pedagoga do quadro permanente do IFMA, Campus São Luís - Maracanã, atuando no Departamento de Assuntos Estudantis - DEAE. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do Núcleo de Estudos Afro - Brasileiros e Indígenas (NEABI). Possui experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Ensino Superior.



### **Tatiana Simões Pavesi**

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Columbia, PY. Especialista em Estudos Linguísticos pela FIJ/RJ e em MBA Direito Trabalhista e Direito Previdenciário com foco em Acidente de Trabalho pela Legale/SP. Especialista em Direito Previdenciário pela Legale/SP; Professora e advogada.



### **Thamyres Gonçalves Gomes**

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Especialista em Língua Portuguesa e Graduada em Licenciatura em Letras/Espanhol pela Fundação Educacional Unificada Campograndense. Atualmente é professora de ensino fundamental, anos iniciais, na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Autora de vários artigos científicos e capítulos de livro sobre linguagem oral materna (Língua Portuguesa) relacionada a pragmática e a semântica formal e a alfabetização e ensino de leitura.



### **Victor França Mendroni Sbrana**

Graduando em Ciências Sociais pela Faculdade Metropolitana Unida. Participou do projeto de Iniciação Científica: A Contribuição da Educação Progressista no Processo de Ensino Aprendizagem de Alunos com Transtorno do Espectro Autista e do projeto de Iniciação Científica: Democratização da sala de aula: A necessidade da educação inclusiva na formação do estudante em licenciatura em Ciências Sociais (paralisado devido a pandemia).



### **Yanka Slompo de Souza**

Graduanda em Ciências Sociais pela Faculdade Metropolitana Unida. Participou de projetos de Iniciação Científica e publicando artigo na Conic/Semesp e na Revista Mais que Amélias.