

Os Des/Caminhos Educativos

Desafios da Diversidade
e Inclusão Social na
Educação Pública



Angelo Antonio Puzipe Papim
Alessandra Ferreira Di Roma
(Orgs.)



O material organizado nas páginas a seguir configuram coordenadas relevantes para orientar as reflexões dos leitores acerca da educação. Sejam professores, sejam alunos, esses atores enfrentam inúmeros des/caminhos, ao se movimentar pelo terreno educacional. Uma geografia fortemente marcada pela diversidade cultural, materialidade que caracteriza as práticas de ensino e de aprendizagem o objetivo da inclusão social. Finalidade que não permite colocar a estrutura educacional de costas para essa necessidade, negando sua urgência. A presente obra tem por objetivo promover a intersecção entre o campo das práticas pedagógicas e o campo sociopolítico, duas bases da educação escolar pública que representam os seus maiores desafios. Sabemos que as conclusões dos capítulos são incompletas e, talvez, necessitem de novas investidas científicas, de sorte a analisar os valores afetivos, ideológicos e políticos envolvidos num tema tão vasto. Por essa razão, convidamos os leitores, a partir de suas reflexões, a continuar o estudo sobre a educação escolar pública e suas problemáticas. Almejamos, assim, que esta coletânea seja significativa à sua práxis.



Os des/caminhos educacionais

Os des/caminhos educacionais

Desafios da diversidade e inclusão social na educação pública

Organizadores:

Angelo Antonio Puzipe Papim

Alessandra Ferreira Di Roma



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ROMA, Alessandra Ferreira Di (Orgs.)

Os des/caminhos educacionais: desafios da diversidade e inclusão social na educação pública [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Alessandra Ferreira Di Roma (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

213 p.

ISBN - 978-65-81512-78-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Inclusão; 4. Educação Pública; 5. Diversidade; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

A história da humanidade é rica em exemplos, em todos tempos e em todos os cantos do mundo, de busca da superação de limites impostos pela natureza do homem e, em particular, por condições incapacitantes que vitimam parte da população. O desenvolvimento de recursos, desde os artefatos simples até os de tecnologias avançadas, é uma notável resposta do homem às suas limitações.

(Sadao Omote, 2008)

Sumário

Introdução.....	11
------------------------	-----------

Angelo Antonio Puzipe Papim

Alessandra Ferreira Di Roma

Parte 1

O campo das práticas pedagógicas

1	15
----------------	-----------

Atividade comunicativa na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural: uma análise das pesquisas no banco de dados da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (2006-2019)

Simone Silveira dos Santos

2.....	40
---------------	-----------

O desafio de avaliar a aprendizagem de todos os alunos

Katia de Abreu Fonseca

Fábio Schwarz Soares dos Santos

3.....	53
---------------	-----------

O uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Regiane Ferreira

Mariana Sampaio

4.....	68
---------------	-----------

O uso da psicomotricidade no cotidiano da sala de recursos multifuncionais

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

5.....	80
---------------	-----------

A inclusão do surdo no ensino superior na França: percepções de uma estudante surda. Estudo de caso

Alessandra Ferreira Di Roma

6.....	94
O papel do professor ouvinte para o desenvolvimento do estudante surdo: percepção da análise do discurso na vivência do ensino e aprendizagem	
Carla Cristine Tescaro S. Lino	
Cláudia Aparecida Prates	
Danielle S. Pinheiro Wellichan	

Parte 2

O campo sociopolítico

7.....	115
A formação dos “de baixo” no pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1980	
Julio Hideyshi Okumura	
8.....	131
A BNCC e a precarização do trabalho docente na educação escolar pública	
Angelo Antonio Puzipe Papim	
9.....	163
Políticas e práticas da educação inclusiva em Moçambique: uma análise diacrônica	
Amisse Alberto	
10.....	177
Autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência intelectual	
David Marcos Perrenoud Lindolpho	
Adriana Alonso Pereira	
Aline de Novaes Conceição	
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza	
11.....	192
Fatores de influência na constituição da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: análise da “carta de natal”	
Amabriane da Silva Oliveira Shimite	
Sobre os organizadores.....	208
Sobre os autores.....	209

Introdução

Angelo Antonio Puzipe Papim

Alessandra Ferreira Di Roma

O material organizado nas páginas a seguir configuram coordenadas relevantes para orientar as reflexões dos leitores acerca da educação. Sejam professores, sejam alunos, esses atores enfrentam inúmeros des/caminhos, ao se movimentar pelo terreno educacional. Uma geografia fortemente marcada pela diversidade cultural, materialidade que caracteriza as práticas de ensino e de aprendizagem o objetivo da inclusão social. Finalidade que não permite colocar a estrutura educacional de costas para essa necessidade, negando sua urgência. A presente obra tem por objetivo promover a intersecção entre o campo das práticas pedagógicas e o campo sociopolítico, duas bases da educação escolar pública que representam os seus maiores desafios.

A primeira base, a qual principia a presente coletânea, aborda O Campo das Práticas Pedagógicas. Os capítulos focalizam a necessidade da comunicação como fonte do desenvolvimento psicológico, motor, afetivo e volitivo da criança, que não está desvinculado da aprendizagem. E, para que a aprendizagem promova o desenvolvimento, é necessário conceber a avaliação enquanto instrumento educacional, distante da noção classificatória. A avaliação como ferramenta da ação pedagógica permite o planejamento do trabalho do professor, de modo a fazer a adaptação de recursos e incluir as tecnologias, a fim de favorecer a apropriação do conhecimento do aluno com deficiência intelectual. Isso demonstra a necessidade de as ações pedagógicas partirem do reconhecimento do aprendiz, de sua psicomotricidade, enquanto possibilidade de desenvolver os aspectos cognitivos e psicomotores. A descoberta do aluno como sujeito

da aprendizagem segue a descoberta do professor como sujeito do ensino, colocando-os em diálogo. Dessa forma, evita-se o isolamento social que a cultura oral pode acarretar àquele que pertence à cultura surda, e vice-versa. Destaca-se, por fim, a necessidade de formar uma escola sensível à necessidade expressa pelos alunos surdos, no ensino regular, tendo professores bilíngues.

A segunda base, O Campo Sociopolítico, aborda diversificadas correntes críticas da estrutura educacional. Ao expor os pressupostos teóricos e fundações filosóficas da educação, o professor emerge como uma figura de força política, a qual, no espaço educacional, fortalece a democracia. Uma força que surge da base para o topo da estrutura de poder. Com a intenção de tamponar essa força, a Base Nacional Comum Curricular limita a importância do professor, confundindo educação com instrução, o que enseja, em sua diretriz, considerar que o aluno é capaz de construir sua aprendizagem. Em Moçambique, ocorrem mudanças de paradigmas e a diversidade passa a fazer coro na escola. De volta ao contexto nacional, o conceito de autoadvocacia empodera a pessoa com deficiência intelectual, através da educação, que desenvolve a consciência de sua condição social e permite superar os limites socioculturais. A capacidade de advogar a própria causa é uma forma de combater as defesas arbitrárias, como expressa na Carta de Natal, a qual apresenta conflitos e divergências entre a finalidade do documento e a sua motivação principal.

Sabemos que as conclusões dos capítulos são incompletas e, talvez, necessitem de novas investidas científicas, de sorte a analisar os valores afetivos, ideológicos e políticos envolvidos num tema tão vasto. Por essa razão, convidamos os leitores, a partir de suas reflexões, a continuar o estudo sobre a educação escolar pública e suas problemáticas. Almejamos, assim, que esta coletânea seja significativa à sua práxis. Boa leitura!

Parte 1

O campo das práticas pedagógicas

**Atividade comunicativa na educação infantil
à luz da teoria histórico-cultural:
uma análise das pesquisas no banco de dados da biblioteca
digital brasileira de teses e dissertações (2006-2019)**

Simone Silveira dos Santos

Introdução

Nascemos com uma única capacidade, como diria Vigotski, a de aprender e, com isso, se desenvolver. Entretanto, para que isso ocorra, precisamos estar em condições concretas favoráveis de vida e educação, ou seja, imersos nos objetos da Cultura produzidos ao longo da história da humanidade e, imprescindivelmente, estar em contato com as pessoas adultas (os mais experientes), que, a partir da interação, da colaboração do outro, o desenvolvimento cultural da criança terá possibilidades de ocorrer.

Desta forma, o desenvolvimento pode passar do plano intersíquico para o plano intrapsíquico, fazendo com que a criança, no desenvolvimento gradual de suas funções psíquicas (percepção, memória, atenção, linguagem) seja capaz de interpretar e compreender o mundo à sua volta de forma cada vez mais consciente e sofisticada. E a comunicação exercerá uma função essencial nesse processo.

Desenvolvimento Infantil e Atividade Comunicativa na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender que as capacidades humanas, dentre elas a linguagem oral, não se desenvolvem autonomamente, espontaneamente, mas imerso nas relações humanas. E isto é muito importante de ser destacado, haja visto que, desde os primeiros anos de vida, a criança necessita da colaboração e da comunicação com as pessoas de seu entorno, tanto para o atendimento de suas necessidades que, à princípio são apenas de sobrevivência, quanto para o desenvolvimento de novas necessidades, entre elas a linguagem como uma mediadora fundamental para a formação de todas as suas funções psíquicas superiores.

[...] O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza. [...] A aplicação dos meios auxiliares e a passagem pela atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior. (VYGOTSKY, 2000, p. 94-95, grifos do autor, tradução nossa)

A transformação da natureza será materializada no signo, ou seja, num meio de relação social por meio de palavras, imagens, objetos, que se constituem como a base das funções psíquicas superiores, e

[...] devemos considerar o desenvolvimento da criança como um processo que tem, na relação dialética entre sua origem biológica e sociocultural, a sua essência. No entanto, os elementos socioculturais se destacam, na medida em que é por seu intermédio que se dá o desenvolvimento social do psiquismo, possibilitando o nascimento cultural da criança. (NOGUEIRA, 2016, p. 117)

Vigotski (2012) exemplifica que uma das principais vias deste desenvolvimento é a imitação, que muitas concepções trazem como reprodução

mecânica. Na perspectiva do psicólogo soviético, esta possui uma função essencial para o desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança entra em contato pela primeira vez com os objetos culturais (palavras, gestos, símbolos etc), imitando os adultos mais experientes. Desta forma, a criança torna-se capaz de realizar com ajuda, o que posteriormente será uma capacidade sua, no processo de formação do psiquismo – esse processo está conceituado como Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente.

Este é um dos princípios mais caros à Teoria Histórico-Cultural, ou seja, o desenvolvimento infantil ocorre em condições de interação com o meio social e aquilo a que o desenvolvimento deve alcançar já deve estar presente no meio da criança desde o princípio, motivando e modulando seu comportamento (VIGOTSKI, 2010).

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influencia sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2010, p. 06).

Em outras palavras, o meio se apresenta como fonte do desenvolvimento, das características especificamente humanas da criança, ou seja, o papel da cultura na formação e desenvolvimento das qualidades humanas. E, quando a forma final ideal não está presente, o desenvolvimento ocorre de forma lenta e limitada.

Contudo, Mello (2010) denuncia a visão de criança que muitas vezes tem predominado nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola infantil e também nas pesquisas. Na perspectiva adultocêntrica, são vistas como incapazes, sob o prisma do que lhes falta, de sua incompletude, por “[...] suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de

sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta” (MELLO, 2010, p. 184).

Sem uma compreensão de que as qualidades humanas são histórica e socialmente aprendidas e, portanto, precisam ser vivenciadas ativamente pela criança, acabamos por impedir sua participação em atividades que ensinam diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas e que iniciam a formação das primeiras ideias, sentimentos e hábitos morais, os traços de caráter, enfim, os fundamentos da personalidade e da inteligência. (MELLO, 2010, p. 185).

A visão naturalizante, espontaneísta ou inatista do desenvolvimento credita pouco ou quase nada no papel ativo desempenhado pelos sujeitos e, como consequência, só resta esperar. Nesta perspectiva não há necessidade de comunicação com a criança desde os seus primeiros dias de vida e, com isso, pouco se contribui para interpretar e diferenciar suas primeiras manifestações comunicativas que se manifestam através do choro, assim como expressões, sorriso, movimento, emissão de sons, etc.

Desta forma, a Teoria Histórico-Cultural nos propõe a encarar o desenvolvimento sob outro prisma, histórico e social. Todas as funções psíquicas humanas, entre elas a linguagem oral não se desenvolveram naturalmente, são fruto da apropriação cultural, ou seja, o processo de formação das capacidades humanas dependem da comunicação, não se dá de forma isolada, depende da interação e colaboração dos indivíduos mais experientes.

A linguagem oral, longe de ser fruto apenas de maturação do organismo e representar a simples associação entre objetos, palavras e fatos, é um processo interno cuja gênese é constituída pelas relações entre as pessoas: pelas interações sociais a criança vivencia a linguagem (de forma intersíquica) para, progressivamente, dela se apropriar e fazer uso (de forma intrapsíquica), resultado de um processo de internalização. É dessa forma que as palavras, frases, vão, pouco a pouco, permeando o universo dos pequenos, compondo sua forma verbal de expressão, penetrando seu pensamento, formando sua consciência. (NOGUEIRA, 2016, p. 112)

Leontiev (1978, p. 267) sintetiza essas ideias ao afirmar: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para isso, o ser humano deve se apropriar das produções (ou objetivações) materiais ou imateriais: das artes, das ciências, da linguagem, filosofia etc. Entendo que esse é um processo de formação das capacidades especificamente humanas e tem como característica principal a formação de novas funções psíquicas.

Desta forma, a criança chega ao mundo e este é repleto de objetos materiais e simbólicos que sintetizam a cultura humana e serão as interações com os indivíduos mais experientes que poderão favorecer que isto passe a compor seu repertório.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor)

Por muito tempo a atuação docente na educação infantil foi e ainda é marcada pelo que Lima (2005, p. 86) denomina de “Pedagogia da Espera”, pois ao conceber a criança como um ser passivo e que deva estar pronto para tal e tal aprendizado, “a criança espera porque não é capaz, espera para começar alguma tarefa porque não tem iniciativa. E o que é mais profundo, tais vivências cultivam nas crianças a atitude de dependência em relação ao adulto, a sua falta de iniciativa e de autonomia, o seu papel como espectadora.” Tais práticas corroboram com as expectativas de passividade, docilidade e alienação da máquina de moer do capitalismo.

Uma prática revolucionária atua justamente no movimento oposto, ou seja, concebe a criança como capaz e investe na promoção de atividades propulsoras da sua conduta ativa, mobilizando capacidades psíquicas, reorganizando “o funcionamento cerebral tanto no que se relaciona às conexões neurais quanto ao movimento e à ativação dos processos psicológicos”. (LIMA, 2005, p. 87) E isso implica uma visão de homem e mulher como sujeito histórico e criativo, assim como uma visão de mundo para além da adaptação. Para isso é fundamental ao educador conhecer as regularidades do desenvolvimento na infância.

Vigotski (2012) compreende o desenvolvimento infantil como um processo contínuo de automovimento, que é marcado por elementos sociais e individuais, no qual cada período é marcado por uma neoformação.

(...) entende-se por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem em cada idade e determinam a consciência do aluno, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 2012, p. 254 -tradução nossa).

As novas formações são as mudanças significativas que ocorrem em cada período do desenvolvimento da criança, nos aspectos psíquicos e sociais e, que reorganizam sua personalidade e ampliam seu grau de consciência.

A periodização do desenvolvimento infantil é marcada por etapas estáveis e períodos críticos. As crises surgem apenas quando o lugar que a criança ocupa nas relações sociais não possibilitam que esta avance no desenvolvimento psíquico. Dessa forma, cada momento do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade-guia, vinculada à linha central de desenvolvimento do período, e a outras tantas que fazem parte da vida da criança, e que cumprem um papel secundário, ligadas, portanto, às linhas acessórias do desenvolvimento psíquico. A atividade-guia, para Leontiev (1988), é propulsora do desenvolvimento em cada momento, formando processos psíquicos importantes, que culminam no desenvolvimento evolutivo.

Designamos por esta expressão não apenas a atividade que frequentemente encontramos em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122)

Compreendemos por atividade-guia aquela que mais influencia o desenvolvimento da criança em cada período. Cada período é caracterizado pelas condições históricas concretas de existência, ou seja, não é a idade cronológica que determina, mas as condições sócio históricas de vida que produzem várias formas de infância e de vivenciá-la. Vigotski (2012) aponta que o meio social é a fonte do desenvolvimento, é o que possibilita a transformação do social em individual, da apropriação das qualidades especificamente humanas, de modo que a situação social de desenvolvimento constitui o ponto de partida para todas as mudanças produzidas em cada etapa. A forma como o meio se relaciona com a criança (e a criança com ele, dialeticamente) em cada etapa leva ao surgimento de neoformações que reestruturam sua personalidade e influenciam seu desenvolvimento.

Essa etapa do desenvolvimento psíquico tem importância essencial, é o período de maior intensidade do desenvolvimento da criança, física e psicologicamente, posto que nela ocorrem suas primeiras aprendizagens. Se levarmos em conta que o bebê nasce dotado apenas de uma base biológica – que isoladamente não mobiliza seu desenvolvimento – e a capacidade para formar capacidades, compreendemos a relevância dos primeiros anos de vida para um novo tipo de nascimento pelo qual passará, mediante a assimilação da experiência social: o nascimento cultural. O domínio da linguagem, que se configura como parte essencial desse desenvolvimento cultural, constitui uma das mais importantes capacidades formadas na e pela criança nesse período, e reflete a constituição do desenvolvimento psíquico: o social transformando-se no individual; os reflexos inatos convertendo-se em reflexos condicionados, educados, por meio da influência do adulto. Isto coloca em evidência a

importância das interações, das relações sociais para a formação da linguagem. (NOGUEIRA, 2016, p. 136)

De acordo com Vigotski (2012) a situação social de desenvolvimento do bebê é marcado por dois aspectos fundamentais: o primeiro é sua total dependência do adulto, que representa o elo mediador entre o bebê e tudo que o rodeia; o segundo é que a partir desta interação íntima e pessoal nasce a necessidade de comunicação, que de início é sem palavras. “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. (VYGOTSKI, 2012, p. 286, tradução nossa)

A primeira infância compreende o período de zero a três anos. Ao nascer, o bebê não se diferencia do meio, e a percepção será a primeira função psíquica a se desenvolver ligada ao seu estado emocional, na qual a sensação desempenha um papel central. Entre o segundo e terceiro mês de vida o bebê já começa a manifestar interesse à estímulos sensoriais, movimentos, sons e em pessoas. A primeira atividade-guia do desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional direta.

Isso implica a criação de vivências afetivas, ou seja, promover a singularidade do bebê nos momentos de individualização que o professor desenvolve (ou cria), chamando a criança pelo nome, no banho, na troca de roupa, na alimentação, com o tom de voz que usa, com a descrição das atividades que estão sendo desenvolvidas visando inserir a criança no processo, na transmissão de segurança e incentivo numa prática qualitativamente humanizadora. Para isso, a comunicação exercerá um papel essencial, mesmo antes que a criança compreenda o que está sendo dito, por meio do olhar, do choro, dos sons que emitem, entre outros.

Na experiência de Lóczy (desenvolvida pelo instituto Emmi Pickler, em Budapeste - Hungria) exercita-se a Pedagogia da Escuta, ou seja, uma escuta intencional para identificar a sua situação social de desenvolvimento a partir do que os bebês estão dizendo em seus gestos, olhares, interesses, atitudes. Isso muda a atitude do adulto em relação ao bebê, pois

a comunicação se torna elemento de fato mediador, os adultos falam com os bebês em todos os momentos na oferta de objetos, no banho, nas trocas, etc. Uma comunicação que estabelece uma relação de segurança e que é capaz de criar necessidades de comunicação nos bebês, “a palavra ganha forma orientadora da conduta da criança”. (SILVA, 2018, p. 44)

Assim sendo, a primeira nova formação esperada pelas operações do bebê no primeiro ano de vida será a unidade *percepção-afecção-ação*, pois o bebê reage aos estímulos que adentram seu campo perceptual, tais como os adultos cuidadores, e os objetos por eles disponibilizados. O sorriso e as operações motoras são expressões de tais reações, e, à medida que o aparato fisiológico e neuropsíquico vai adquirindo novas capacidades, a locomoção será uma possibilidade para o bebê operar na realidade. (MAGALHÃES, 2018, p. 281)

Outro elemento principal neste processo é a atividade antecipadora do adulto, ou seja, o mundo é apresentado ao bebê pelo adulto, induzindo, compartilhando, promovendo as condições para que o bebê vá se percebendo com um ser distinto. “A percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes numa situação é uma conquista na formação cultural do bebê”. (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 103)

Desta forma a atividade de comunicação emocional direta encontra-se na base e orienta a ação com a produção de novos comportamentos infantis, na produção de novas necessidades, fazendo avançar o desenvolvimento.

É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado. (MELLO, 2017, p. 28)

A medida que o educador (ou adulto cuidador) estabelece uma relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando o mundo da cultura, o mesmo vai sendo afetado pelas pessoas e objetos do seu entorno, passando assim a manipular objetos, emitir sons, sorrir, chorar, observar, aguçando-se. E isto cria a demanda para próxima atividade-guia, que é a objetual manipulatória.

A figura do adulto perde a centralidade que tinha na etapa anterior, contudo, isso não significa que sua atuação não seja importante, pois, este adulto passa a figurar o papel de mediador entre a criança e o objeto, é ele quem apresenta o mundo da cultura.

Esse processo levará a uma nova e importante formação psíquica, o entrecruzamento da linguagem com o pensamento. As palavras passarão agora a orientar as ações das crianças com os objetos. E, por isso, a criança pergunta sobre tudo, está cheia de curiosidade, quer saber tudo.

À medida que a linguagem e o pensamento se entrecruzam, uma nova e revolucionária etapa se inicia no desenvolvimento infantil, pois esta é uma neoformação que requalifica toda a interfuncionalidade psíquica. Ao trazer para a criança não só um som pareado com uma representação, mas também o conceito, o significado, a palavra demanda generalização, e esta é uma tarefa do pensamento. (MAGALHÃES, 2018, p. 281)

A criança a partir da comunicação com o adulto passa a se interessar mais pela função social dos objetos. Esta relação com os objetos ainda não é caracterizada como os jogos de papéis, mas é seu início, o que irá se concretizar a partir dos três anos, na idade pré-escolar.

O crescente interesse da criança pelos objetos da cultura, amplia também sua necessidade de atividade comunicativa. Lísina (1987, p. 275-276) define a comunicação como uma “atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo”. A atividade de comunicação está sempre dirigida para a individualidade de outra pessoa e os que participam se alternam, “ora como sujeito, ora como objeto da atividade de comunicação e a ação de cada um supõe a ação de resposta do outro estando internamente a ela

dirigida.” Como resultado da comunicação, a pessoa pode formar uma autoimagem de si mesma, o autoconhecimento, bem como conhecer as pessoas circundantes, valoração de si e dos outros.

A regulação da conduta, por exemplo, se formará a partir das condições concretas que forem ofertadas para a criança. A atitude antecipadora do adulto, se direcionando para a criança enquanto sujeito ativo da interação, um processo compreendido como coparticipativo, modelará ativamente a nova conduta infantil, por meio da atenção, da fala (e seu tom), das orientações que favorecem o exercício do modelo adequado que se espera dela e não enfatizando apenas seus erros com repreensões e castigos (que infelizmente ainda se fazem muito presente).

Então, isso implica assumir que conversar não é apenas informar nomes das pessoas e das coisas, não significa limitar a comunicação a ordens, repreensões e prescrições a serem obedecidas pelos pequenos, não é exercitar sons ou palavras isoladas mnemonicamente. Diálogo implica relação. Antes de tudo, nós educadores precisamos ter consciência que o primeiro passo é a singularização do sujeito (reconhecendo, respeitando e humanizando), observando e atendendo suas necessidades e interesses, ofertando novas possibilidades para ampliar seu desenvolvimento.

Tem uma grande importância no surgimento e desenvolvimento da comunicação, a influência do adulto, cuja a iniciativa prévia estimula constantemente a atividade da criança para um nível novo, mais elevado, segundo o princípio da zona de desenvolvimento próximo. A prática de interação com as crianças que o adulto organiza contribui a enriquecer e transformar suas necessidades sociais. (LÍSINA, 1986, p. 132)

Lísina (1986) distingue três categorias de motivos de comunicação: os cognitivos, os práticos e os da personalidade. Os motivos cognitivos da comunicação surgem nas crianças no processo de satisfação da necessidade de novas impressões, simultaneamente com a qual aparecem na criança razões para a comunicação com o adulto. Os motivos práticos ou efetivos nascem na criança durante a satisfação da necessidade de atividade prática como resultado da indispensabilidade da ajuda dos adultos.

E, por último, os motivos pessoais da comunicação são específicos para aquela esfera de interação entre a criança e o adulto que constitui a própria atividade de comunicação. Se os motivos cognitivos e práticos da comunicação desempenham um papel auxiliar e servem de intermediários para a conquista de motivos mais distantes [...], os motivos pessoais recebem na atividade de comunicação a sua satisfação definitiva. (LÍSSINA, 1986, p. 127, tradução nossa).

Periodização da atividade de comunicação da criança, de acordo com Lissina (1986; 1987) e Zaporozet e Lissina (1986).

Idade/Período	Forma de comunicação	Motivos	Características
0 a 6 meses (Bebê)	Comunicação pessoal-situacional	Pessoais	O bebê responde à presença do adulto por meio de reações emocionais, que constituem a base da comunicação em idades posteriores.
6 meses a 2 anos (Primeira infância)	Comunicação prática-situacional	Práticos	A criança realiza a atividade de manuseio dos objetos materiais que a rodeiam e atraem sua atenção em colaboração com o adulto, que lhe ensina o uso convencional dos mesmos.
3 a 5 anos (Pré-escolar)	Comunicação cognitiva não situacional	Cognitivos	A criança sente necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os objetos, o que é feito em interação com o adulto, independentemente da situação imediata.
6 a 7 anos (Pré-escolar médio e maior)	Comunicação pessoal não situacional	Pessoais	A criança se comunica com o adulto a fim de compreender os fenômenos e processos do mundo social; as pessoas com quem a criança se comunica vão exercer influência sobre sua personalidade.

Fonte: Elaboração de NOGUEIRA, 2016, p. 141.

Destarte, a comunicação se constitui como uma atividade essencial para o homem para se desenvolver, e, a linguagem oral, possibilita à criança a apropriação dos significados das palavras, e, com isso, ir gradativamente se apropriando das objetivações sócio históricas e culturais da humanidade de modo a formar suas funções psíquicas superiores. O que coloca a atividade comunicativa como um dos fatores fundamentais do desenvolvimento infantil e por isso é um elemento essencial da prática pedagógica intencional, defendida pela Teoria Histórico-Cultural, em especial na Educação Infantil.

A Atividade Comunicativa na Educação Infantil: o que dizem as publicações no banco de dados do IBICT?

Foi realizada uma revisão junto ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) a fim de identificar as produções, a nível *stricto sensu*, que versavam sobre o a atividade comunicativa na educação infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi realizada entre os dias 10 de julho a 20 de agosto de 2019, o intervalo temporal utilizado compreendeu o período de 2006 a 2018 (que foi o período em que encontramos as publicações), e os descritores utilizados foram comunicação, atividade comunicativa, interação, diálogo, linguagem oral e teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, psicologia sócio-histórica, que deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave. As variações nos descritores se devem ao fato de existir variações nas terminologias utilizadas nas diversas pesquisas. No total foram encontradas 34 trabalhos, sendo que destes, apenas 14 tratavam da temática interessada por esta pesquisa. Abaixo estão os dados sistematizados.

Iniciamos destacando que mais de 90% dos trabalhos encontrados estão concentrados em Instituições de Ensino Superior Públicas, sendo Federais ou Estaduais. Assim como a maior concentração das pesquisas na região Sudeste do País. A maior parte também se concentra em programas de pós-graduação em Educação. Cerca de 80% das pesquisas são em nível de Mestrado: 10 dissertações e 4 teses.

Dentre todas as produções identificadas a partir dos descritores que utilizamos, aqui destacaremos aquelas que consideramos de maior relevância para esta pesquisa.

Scudeler (2015) na dissertação intitulada “Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural” tinha como objetivo identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na

idade entre 4 e 12 meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista. Nos resultados aponta que: do ponto de vista teórico, os bebês aprendem desde que nascem, quando em condições adequadas de vida e educação, nas vivências e experiências com objetos da cultura e adultos, bem como a intencionalidade da ação docente para satisfação das necessidades e criação de novas. A autora aponta que, no entanto, as observações realizadas ainda parecem distantes dessas premissas e que é essencial que as instituições de Educação Infantil organizem espaços, tempos e materiais que promovam condições de aprendizagens motivadoras de máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças pequenininhas.

Pinho (2013) na dissertação intitulada “O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança” aborda algumas reflexões acerca das regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos (de acordo com a Teoria Histórico-Cultural), da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche em Manaus e a pesquisadora aponta como resultado a necessidade de possibilitar às crianças a fala no contexto escolar, levando em consideração o que dizem e travar desafios dialógicos, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados. Assim como a necessidade das educadoras de aprofundarem seus conhecimentos quanto à importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, possibilitando, dessa maneira, um espaço comunicativo ainda mais participativo e relevante. Acreditamos ser necessário consolidar a autonomia e iniciativa das crianças, bem como a sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo dos pequenos), da necessidade de aprofundamento

dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da ressignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.

Nogueira (2016) na tese “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural” buscou conhecer como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural assim como as interações verbais entre crianças e adultos e a prática pedagógica no interior da creche. Os resultados apontados demonstram que as atividades propostas pelas professoras e as interações criança-criança e adulto-criança, na creche, potencializam a atividade comunicativa das crianças e o desenvolvimento de sua linguagem oral, de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski e seus colaboradores. A autora ressalta a importância dos encontros formativos que possibilitaram a ampliação dos referenciais das professoras.

Borella (2016) na dissertação intitulada “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância” objetivou compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 e 3 anos de idade, por ser um período crucial para a formação das funções psíquicas superiores. Foram realizados 12 encontros em que as crianças vivenciaram situações de aprendizagem com o livro de literatura infantil. A pesquisadora aponta como resultado que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.

Saccomani (2018) na tese “A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural” a partir da pesquisa teórico-conceitual elenca conteúdos essenciais para o desenvolvimento da consciência fonêmica. A autora pontua que o trabalho pedagógico na educação infantil deve se sustentar pela tríade conteúdo-forma-destinatário. Diante disso, o desenvolvimento de patamares qualitativamente superiores de relação da criança com a língua materna dependerá da forma pela qual o professor trabalhará com os conteúdos em cada momento do desenvolvimento infantil. A autora considera que as ações pedagógicas devem ser intencionalmente direcionadas de modo a impulsionar a construção de relações cada vez mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem.

Macário (2017) na dissertação “A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora” analisou as interações entre bebês no interior de uma creche em MG e aponta em seus resultados que as interações acontecem de formas diversas durante a rotina vivenciada por eles, sejam nas horas de brincadeira, exploração e alimentação, sendo possibilitadas pelas diferentes linguagens evidenciadas pelos bebês na pesquisa, olhar, choro, silêncio, expressões faciais, gestos e movimentos. A autora destaca que a pesquisa não se centrou na interação adulto-bebê, mas não deixou de destacar a importância da ação intencional deste.

Rabelo (2014) na dissertação “O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas” que visou analisar as concepções dos profissionais a respeito da inclusão, surdez e do trabalho com os bebês surdos, apontando nos resultados a necessidade dos profissionais da educação infantil ter conhecimento da libras para enriquecer a comunicação com os bebês.

Bressani (2006) na dissertação “A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida” visou investigar a comunicação verbal e não-verbal na interação educadora-bebê. Os resultados da

pesquisa apontam para a importância de identificar e compreender as atitudes que demonstram demandas e necessidades dos bebês. A autora também evidenciou que a atenção da educadora voltava-se mais para atender as necessidades de higiene dos bebês, com pouca interação. Com isso, destacou a importância do conhecimento docente para potencializar a comunicação nesta etapa da vida.

Cruz (2017) na dissertação “O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos” a pesquisadora aponta que as professoras julgam importante estabelecer um diálogo com as crianças para que desenvolvam a linguagem, assim como para favorecer seu desenvolvimento humano. Contudo, na pesquisa ficou evidenciado que ignoram a indissociabilidade entre linguagem e pensamento, o que coloca a importância para o conhecimento dos fundamentos do desenvolvimento infantil.

Bertonceli (2016) na dissertação “A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos” visou analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão. Em seus resultados a pesquisadora aponta que no limite das determinações e contradições dos contextos históricos, a prática dos professores aponta para ao desafio de romper com orientações caracterizadas pela possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas; aponta à necessidade de recomposição dos diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para o movimento, permitir o encontro das vozes dissonantes na Roda e considerar a formação integral da criança.

Ryckebusch (2011) na tese “A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento” demonstrou que é possível a criação de contextos colaborativo-críticos em situações de Roda de Conversa que promova transformações nos modos

de agir dos alunos e da professora-pesquisadora, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e de atuação no próprio contexto.

Silva (2006) na dissertação “Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula” analisou a interação entre professora e alunos numa turma de educação infantil concluindo tanto a importância da qualidade da interação, quanto a necessidade de construí-la dia-a-dia.

Ribeiro (2009) na dissertação “As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural” analisou como as crianças se relacionavam com a cultura na educação infantil e o papel do professor, os resultados apontaram que na escola investigada as relações que se estabelecem limitam-se as exigências e ao controle das professoras em relação as atitudes de ações das crianças, limitando a mediação com a cultura.

Moreira (2009) na tese “Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky” visou analisar a concepção de linguagem verbal de professoras da educação infantil de escolas públicas de Fortaleza-CE. A pesquisa evidenciou que as concepções das professoras tem por base suas histórias de vida e formação que se constituem como crenças na efetivação da prática. O que vai se configurar na maioria das vezes numa visão naturalizante e a-histórica do desenvolvimento infantil.

Alexandrino (2017) na dissertação “Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil” visou analisar as concepções e ações de educadoras infantis e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional de crianças num Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), de João Pessoa- PB. A pesquisadora aponta como resultado que: as educadoras percebem o desenvolvimento infantil a partir da resolução, por parte da criança, das atividades propostas em sala de aula e pelos comportamentos que exibem em situações de brincadeira. Já as psicólogas escolares é um processo contínuo e que pode ser percebido através das situações de interação entre o adulto e a criança.

Ambos os grupos de profissionais destacaram a importância do planejamento para elaboração de atividades pedagógicas no contexto de educação infantil. No que diz respeito à habilidade de comunicação intencional, a maioria das educadoras e das psicólogas escolares relataram que as expressões emocionais infantis apresentam um caráter intencional e auxiliam na comunicação não-verbal entre adulto e bebê. Os gestos infantis compareceram, no discurso das participantes, como um forte indicador de comunicação intencional na criança, mencionado principalmente pelas psicólogas. A autora ressalta que esse estudo reafirma a importância da habilidade de comunicação intencional para o desenvolvimento global infantil e a influência das concepções sobre o desenvolvimento infantil na atuação dos profissionais da educação, para uma prática intencional promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

O impacto das pesquisas demonstrando que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças não acontece espontaneamente, mas é produto de sua vida, daquilo que experimenta, faz e aprende, recaiu inicialmente sobre a exigência de formação do profissional que trabalha com as crianças da primeiríssima e da primeira infância. Mas este é apenas um elemento da mudança: a prática diária com as crianças, a vida de todos os dias na creche também precisa mudar profundamente. O elemento essencial dessa mudança é o novo conceito de criança que vai surgindo das pesquisas com os pequeninhos: uma criança que aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve. Em outras palavras, uma criança que desde os primeiros dias de sua vida é capaz de estabelecer relações com as pessoas e com as coisas e aprender. (MELLO & SINGULANI, 2014, p. 38)

Em síntese, as pesquisas aqui apresentadas apontam que ainda precisamos avançar muito, enquanto docentes e profissionais da educação, na apropriação dos conhecimentos necessários (assim como resistir as condições alienantes de trabalho, a defesa da boa formação em serviço e na luta pelas políticas públicas educacionais que visem a formação integral do ser humano) sobre as regularidades e a situação social do desenvolvimento infantil para uma prática pedagógica intencional que impulse de forma qualitativamente superior o desenvolvimento das funções psíquicas, a

partir das condições de vida e educação. Para isso, a comunicação exercerá uma função essencial, pois, isso pressupõe a construção de uma relação baseada num diálogo que considere a criança em sua singularidade, sujeito ativo no processo, para conseguir identificar e atender suas necessidades, assim como criar novas. E isso implica superar as relações baseadas na concepção de criança passiva-vazia-incapaz e objeto da aprendizagem, a fala monológica de exigências e repreensões e pré-conceitos que pouco ou nada ajudam no desenvolvimento ativo da criança com a cultura, ou seja, superar a visão de senso comum ou inatista, naturalizante, fragmentária e a-histórica.

Neste movimento, é preciso que deixemos de encarar a prática educativa como um ato solitário e exaustivo (no qual fazemos tudo pela criança) e passamos a construí-lo em colaboração criança-educador-meio (interpsíquico ao intrapsíquico num movimento constante, dialético e cada vez mais sofisticado), assumindo-se enquanto intelectual comprometido (orgânico, nas palavras de Gramsci), numa atitude observadora, pesquisadora e ativa que compreende a educação como um processo dialético, inserido numa sociedade capitalista marcada por suas contradições e pela luta de classes, e por isso, assumindo uma educação revolucionária, crítica e emancipadora que possibilite a caminhar para a humanização do homem e da mulher, enquanto sujeitos históricos dirigentes e produtores da própria história.

Considerações Finais

Nenhum ser humano nasce pronto, a educação vai formando sua subjetividade, inteligência e personalidade por intermédio da atividade e das vivências. Uma educação desenvolvente é aquela que se organiza intencionalmente, que se pauta em fundamentos científicos-filosóficos sobre as regularidades do desenvolvimento humano e, que se compromete com uma perspectiva humanizadora. Isso significa reconhecer o indivíduo como um sujeito capaz desde sua chegada ao mundo, criando condições

materiais e intelectuais para que tenha acesso à cultura, reconhecendo-o em sua singularidade e favorecendo sua atividade ativa.

A comunicação (a atividade comunicativa na Educação Infantil) a partir de tais pressupostos, é um elemento essencial para que a criança possa se desenvolver de forma positiva e segura, compreendendo as significações dos conceitos impregnados na realidade social e, com isso desenvolver seu pensamento. Eis aí um importante desafio para uma prática docente revolucionária, criticamente consciente, do professor que concebe a criança como um ser ativo, uma parceira da relação, num trabalho colaborativo, criando assim as máximas possibilidades para o seu desenvolvimento psíquico, motor, afetivo e volitivo.

As pesquisas voltadas para o estudo das práticas educativas na Educação Infantil sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural tem nos permitido avançar na compreensão e no exercício de uma Pedagogia da Infância, que compreende a criança como um ser ativo e capaz desde o nascimento, assim como os desafios de construção de uma prática educativa intencional e conhecedora dos fundamentos teóricos (científicos e filosóficos) e de suas determinações históricas, que não se deixe tomar por aquilo que Mello (2000) chamou de obviedade que é fatalista, imediatista, superficial, fragmentária e alienadora. E isso implica uma visão de criança, de desenvolvimento e de mundo que articule uma prática que transforme o pensar e o agir em consonância com a princípio defendido por Marx e Engels (1984) de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida (as condições objetivas) que determina a consciência. E de que os homens são capazes de transformar suas circunstâncias.

Referências

ALEXANDRINO, V. C. **Concepções de psicólogos escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BERTONCELI, M. **A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Francisco Beltrão, 2016.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, 2016.

BRESSANI, M. C. L. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, S. M. **O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto.** In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

CRUZ, S. M. O. **O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2005.

LÍSINA, M. I. **La actividad de comunicación y su desarrollo.** In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica de las edades.* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

- LÍSINA, M. **La génesis de las formas de la comunicación en los niños.** In : DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.
- MACÁRIO, A. P. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
- MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil.** In: *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez.2018 Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354> Acesso em: 15/07/2019
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São o Paulo: Editora Moraes: 1984.
- MELLO, S. A. **O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes.** In: *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017 Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273> Acesso em: 28/06/2019
- MELLO, S. A. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.** *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez., 2010.
- MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília-SP: Unesp Marília Publicações, 2000.
- MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. **As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam.** In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n.3, p. 37-50, Setembro/Dezembro 2014 Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206> Acesso em: 03/08/19
- MOREIRA, J. A. C. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

- NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2016.
- PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2013.
- RABELO, D. B. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2009.
- RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, 2018.
- SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2015.
- SILVA, J. R. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo**. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (Orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018.

SILVA, A. P. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.** Moscú: Editorial Pedagógica, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Trad. Maria da Pena Vilallobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

O desafio de avaliar a aprendizagem de todos os alunos

Katia de Abreu Fonseca

Fábio Schwarz Soares dos Santos

Avaliar é um ato educativo?

Antes de iniciarmos a discussão sobre a avaliação é preciso entender o caráter do processo educativo e o impacto que a mesma causa sobre os educandos. Educar é um ato intencional, mediado e organizado pelo professor. É inegável a importância deste no processo de ensino e aprendizagem e em todos os momentos que preconizam o ato educativo. A intencionalidade se faz necessária, pois é a partir desta que as intervenções ocorrem de forma coerente e atendem as reais necessidades do educando. Hadji (2001a) questionar que “Embora muito difícil ou arriscada, seja ela muito ou muito pouco segura de si, a intervenção educativa não seria uma necessidade?” (p. 13). Este questionamento nos leva a interpretar que a intervenção pedagógica vai muito além de exercícios ou atividade aplicadas em sala de aula, esse processo interventor vai desde o planejamento até a sua finalização (não entendida como um fim, mas como conclusão do processo didático). Deste modo, a organização do professor é imprescindível no planejamento das ações didáticas que proporcionarão o aprendizado.

Assim, compreendemos que o processo educativo são todos os meios que o professor se apropria para otimização do trabalho pedagógico e a consecução de seus objetivos. Para esta organização, podemos descrever,

sem querer didatizar ou “engessar” os modos de organização, como sendo: definição de conteúdos, seleção de materiais, eleição de objetivos, elaboração e instrumentalização dos materiais pedagógicos e, sobretudo, apropriação dos bens culturais e materiais que se referem o conteúdo.

Pode-se perceber que o termo avaliação não foi mencionado ou incluído como processo “final”. Propositamente o termo avaliação precisou ser retirado para melhor compreensão do caráter avaliativo de todos os educandos de forma integral e que esta ferramenta didática seja de fato utilizada para promoção das aprendizagens e da apropriação cultural por parte do indivíduo de forma singular. Podemos concluir assim, que a avaliação é um processo educativo, mas o que seria avaliar e como isso se dá na relação ensino e aprendizagem de forma intencional e organizada?

O que é avaliar?

A avaliação é um instrumento didático que norteia as ações pedagógicas do professor. Contudo, como isso reflete em sala de aula, ou qual a consciência dos educadores frente a essa necessidade pedagógica?

A avaliação pode ser caracterizada segundo Hadji (2001b) entre três momentos distintos (adotamos a palavra momentos para não caracterizar etapas concomitantes), como sendo: diagnóstica, formativa e cumulativa (p. 19).

A avaliação diagnóstica ou prognóstica é aquela que antecede a ação “na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos”. (HADJI, 2001b, p. 19). Esta avaliação permite ao professor conhecer a prática inicial (SAVIANI, 2011) do educando, bem como compreender a sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2014), pois é a partir desta identificação e percepção que o ensino de fato incidirá no desenvolvimento do aluno.

[...] a prática social inicial vai além do conhecimento prévio que o aluno possui e relaciona-se como diálogo que ele estabelece entre o conhecimento e sua vida

quotidiana, suas concepções, seu modo de dar sentido e significado a esses conhecimentos (SANTOS, 2015, p. 57).

Retomamos aqui o conceito de intencionalidade. Conhecer a realidade, prática ou conhecimentos prévios dos alunos, por meio da avaliação diagnóstica, precisa ser planejado, organizado. Porém, não podemos apenas entender este processo apenas no início de cada conteúdo, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem essa avaliação diagnóstica precisa estar presente e não possui um fim, pois a cada dia aprendizagens e desenvolvimento se efetiva após a apropriação do educando.

Dessa forma, o professor planeja a sua ação com o objetivo de elevar o nível conhecimento do aluno, problematizando e instrumentalizando-o com os conhecimentos necessários para que incorpore ao já apropriado e supere essa condição, deixando de lado o senso comum e o conhecimento cotidiano e apropriando-se do conteúdo científico elaborado pela humanidade. (SANTOS, CAMPOS, 2016, p. 197).

Já a avaliação formativa ocorre no centro da ação educativa, pois sua função é “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (HADJI, 2001b, p.19). Essa avaliação será abordada mais a frente por sua amplitude e com o objetivo de aprofundar a discussão sobre.

E por fim, temos a avaliação cumulativa. Esta avaliação ocorre ao final do processo e sua função é “verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas”. (HADJI, idem, ibdem) O processo cumulativo é compreendido como a finalização, verificação quantitativa da aprendizagem, ou seja, é a avaliação que “mede” o desempenho do educando. Apesar de ser amplamente criticado, a avaliação cumulativa se faz necessário para atendimento das exigências educacionais que classificam e mensuram a partir de notas numéricas ou letras do alfabeto a aprendizagem dos alunos e com isso, baseia-se a sua certificação.

Tendo como a aprendizagem baseada em notas como referência do “final” do processo, qual o impacto da avaliação diagnóstica ou da avaliação formativa? Qual o tratamento que será dado pelo professor a partir

das informações coletadas durante o processo? Neste ponto, é importante destacarmos que não apontamos a avaliação no processo de organização didática do professor, mas por qual motivo?

Esses questionamentos nos levam a refletir novamente sobre a importância do ato educativo. A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa tem pouco servido aos professores no processo de organização e preparação didática, pois quando adotamos estas posturas o modo de concepção da aprendizagem se difere dos modelos tradicionais e da unilateralidade da relação ensino e aprendizagem. E nestes casos os professores possuem poucos elementos que poderiam auxiliar na organização dos modos e nas intervenções a serem realizadas. Assim, a avaliação não foi apontada como momento do processo por ser necessário compreender que a esta medida todas as relações.

É preciso organizar cada momento, atividade ou conversa dirigida de modo a registrar e ter consciência das relações de aprendizagem que envolve todo o processo didático. Quando separamos a avaliação dos modos de organização, podemos considerá-la como ferramenta isolada e apenas cumulativa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e identificando quais são os saberes que durante o processo houve ou não a apropriação dos novos conceitos.

A avaliação formativa, diante deste cenário deveria então ser compreendida como a avaliação que abrange, todos os momentos da ação docente. Na concepção de Hadji (2001) a avaliação formativa ainda é uma utopia na realidade dos professores. De acordo com o autor, “[...] se trata de um modelo ideal, indicando o que deveria ser feito... para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica”. (HADJI, 2001b, p. 20)

Contudo, por qual razão a avaliação formativa ainda é tida como utopia em sala de aula. É preciso considerar a real situação do professor em sala de aula, porém sem a intenção de vitimizar o papel docente, mas de denunciar as condições de trabalho que irão refletir de forma significativa na vida dos alunos. Mas, este não é o único ponto. De certa forma, ainda nos sentimos reféns dos modelos de educação tradicionais. Houve grandes

avanços na educação brasileira, porém a formação inicial e continuada dos professores ainda é aquém do que vislumbramos. Neste sentido, a avaliação também acompanha a esta concepção. Avaliações servem apenas para estigmatizar os alunos e classificar de acordo com seus desempenhos.

Quando adotamos a avaliação formativa, a mesma envolve em seu processo a diagnóstica e a cumulativa, temos um outro tipo de avaliação, a avaliação do processo em sua integralidade, sem omitir informações a respeito da aprendizagem dos alunos.

Assim, avaliar é organizar pedagogicamente as ações didáticas de forma a colaborar com a apropriação cultural dos educandos. Avaliar é trazer à tona as potencialidades e as dificuldades dos alunos. Avaliar é auto avaliar o trabalho docente, pois é este quem vai dar o norte, o direcionamento e conduzir a aprendizagem para a sua finalidade, a apropriação dos alunos e a modificação de sua prática social.

Respondida estas questões, outras nos surgem e nos levam a refletir no papel do planejamento dos professores, nas elaborações de suas aulas e na aplicação das atividades. Outro ponto importante, nas intervenções realizadas, pois estas também fazem parte do processo avaliativo e quem orienta o desenvolvimento e o planejamento de novas ações.

A avaliação é para todos?

Ao pensarmos na sala de aula, logo nos vêm a mente um local fechado, um professor e um determinado número de alunos. Somos então levados a crer, diante do cenário atual, que o número de alunos está além do ideário, sobretudo em escolas públicas. Mas, mesmo que o número de alunos fosse limitado e o seu percentual respeitado, é possível pensar em uma sala homogênea.? É ingenuidade acreditar que todos aprendem da mesma forma, com os mesmos recursos e na mesma “velocidade”. Diante disto, como fazer para garantir a aprendizagem, que possa ser evidenciada por meio da avaliação, que de fato contribua para o desenvolvimento do educando?

Pensar em uma escola para todos é pensar que organizacionalmente todos serão respeitados e todos têm o direito ao acesso aos mesmos conhecimentos, propriedade cultural humana. Uniformizar ou padronizar modelos de avaliação ou de atividades, não garantem que a aprendizagem ocorra da mesma forma, tampouco é possível acreditar que a avaliação ou o retorno que o professor recebe é o mesmo, pois pode remeter a ideia de que poucos conseguem, a maioria está na média e alguns não conseguem aprender praticamente nada do que foi ensinado. Esta é uma ótima avaliação, como assevera Fonseca (2011),

Destaca-se como imprescindível que a avaliação seja utilizada para avaliar a ação do professor; caso o aluno apresente desempenho insatisfatório, é necessário que o professor reveja suas estratégias e ofereça novas formas para que o aluno demonstre a aprendizagem de determinado conteúdo. (p. 61)

Levando a tais questionamentos: quais foram as ações que realizei com meus alunos? Os que conseguiram, quais foram os pontos positivos dos encaminhamentos dados? Os alunos que ficaram na média, quais ações é preciso realizar para potencializar ou elevar a aprendizagem destes alunos? E os alunos com muitas dificuldades e com deficiências, quais são as possibilidades, necessidades ou qual forma de contribuir para a apropriação da aprendizagem?

Estes e outros questionamentos precisam fazer parte do cotidiano dos professores, para assim impulsionar o desenvolvimento dos alunos e auxiliar na reflexão das ações didáticas. Eis a necessidade da organização didática do professor. Planejar as ações significa organizar as intenções e nortear a aprendizagem dos alunos.

Como avaliar todos os alunos?

Avaliar a aprendizagem do educando que tem desenvolvimento dentro do esperado pela comunidade escolar é indubitável, o que induz a logística da realização da avaliação para caminhos tradicionais e

estratégias homogêneas. O desafio se estabelece em colocar em prática o processo de avaliação que possibilite a averiguação da apropriação do conteúdo e conhecimento dos alunos em condições de aprendizagem diferenciada, a saber alunos com transtornos de aprendizagem, alunos considerados público alvo da educação Especial e alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Se a prerrogativa do sistema educacional é promover o desenvolvimento humano por meio do ensino dos conteúdos sistematizados que favorece e facilita o viver e conviver, não é plausível manter o modelo de avaliação que “mede” o que o aluno aprendeu, mas é preciso avançar para que a avaliação educacional, esteja apoiada na aplicabilidade dos conteúdos sistematizados e apresentados nos currículos, para o cotidiano e transformação da sociedade.

Quanto mais os professores centrarem suas ações avaliativas para mensurar o que o aluno aprendeu, mais se distancia das apropriações feita pelos alunos e, se, ainda consideramos os alunos que necessitam de uma organização prática/pedagógica diferenciada, o afastamento se torna ainda maior, pois evidencia a não preocupação com o desenvolvimento acadêmico do alunos, mas sim com o preenchimento de um *check list* pedagógico apontando o que foi apresentado ao aluno, o que não garante se houve ensino e por sua vez se gerou aprendizagem, consequentemente desenvolvimento.

Para dar conta da aprendizagem de todos os alunos a ação educativa intencional parte o planejamento e, a avaliação deve oferecer elementos para compreender as condições de aprendizagem do aluno e impulse reflexão da prática e reorganização da estratégia pedagógica de modo que proporcione a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que não aprendem da forma convencional.

Observados os fundamentos da teoria histórico-cultural é possível identificar alternativas precisas e coerentes no que se refere à avaliação. Portanto, a avaliação é debatida e utilizada na forma mediada e assistida, para além de utilizar instrumentos clínicos que contemple as atividades de ensino e aprendizagem que fazem parte do contexto dos alunos (LEONTIEV *apud*

FACCI, 2006). Luria (*apud*, FACCI, 2006), descreveu que na educação especial utiliza-se da avaliação deve ser detalhada, dinâmica e flexível, baseada na aproximação investigativa com ampliação de provas diversas, dirigidas aos diferentes aspectos do comportamento e, o avaliador deve-se utilizar de flexibilidade de pensamento e da capacidade de analisar hipóteses, com atenção particular não só aos conteúdos das respostas, mas à forma como são expressas. Assim, a avaliação deve-se atentar para a análise da realidade objetiva a qual o aluno e professor estão inseridos.

Valentim (2011, p. 34) em sua pesquisa apresenta uma estratégia que o professor pode valer-se organização do ato de avaliar,

“o ciclo avaliativo, portanto, constitui-se em uma totalidade de ações e instrumentos que, se utilizados juntos, podem auxiliar a prática pedagógica, de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem dos alunos”.

Desta forma, é possível afirmar que a avaliação é “fruto e semente” da ação educativa, ou seja, “fruto” como produto/resultado da ação intencional, o que e como o educando se apropriou de tais conteúdos e conhecimentos e, “semente” ao considerar o campo fértil de desenvolvimento que é o aluno sob a responsabilidade da equipe escolar. Quando reconhecido e estabelecido as profusas interrelações do processo de ensino e aprendizagem o professor estabelece objetivos diferenciados a cada aluno, quando sua condição lhe demandar.

De acordo com Giné (2004, p. 279) a avaliação é:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, visando a identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular do tipo de suporte necessário para avançar no desenvolvimento de várias capacidades e para desenvolvimento da instituição.

O sentido de avaliar a aprendizagem do aluno não está (não deve estar) centrado no que se espera de todos os alunos, prática única, unilateral homogênea, mas a partir dos objetivos elencados para os alunos que não estão “no padrão” educacional imposto pelo sistema educacional radical que considera que todos os educandos aprendem do mesmo modo, ao mesmo tempo e com as mesmas estratégias.

Se o aluno apresenta alguma deficiência, é necessário que haja a articulação entre, o que o professor do ensino comum deve ensinar, que está preconizado no currículo comum e, o professor especialista da educação especial, que deve proporcionar condições psíquicas por meio atividades desafiadoras com recursos diversificados. Essa articulação deve pautar-se na proposta de ensino colaborativo que visa o planejamento em conjunto entre ambos professores com o intuito de viabilizar a ação educativa para que o aluno se desenvolva e se aproprie dos conteúdos e conhecimentos.

A forma como o professor ou os professores vão avaliar este processo não precisa necessariamente ser completamente diferente da estratégia utilizada para os alunos sem deficiência. O fundamento está na organização e na forma de conceber como se dá a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os ajustes curriculares (Fonseca, 2011) colaboram para o planejamento de práticas educativas com o olhar voltado as condições de aprendizagem e necessidade de cada aluno. “A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve demonstrar as necessidades de aprendizagem dos alunos, a busca do melhor para cada um, por isso, ela deve ser diagnóstica e não voltada para a seleção de uns poucos”. (p. 55).

Avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando

encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. (SOUSA, 1997, p.127).

Instrumentos avaliativos são para todos?

Se considerarmos que a prática deve ser ajustada para oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos como vislumbrar a prática avaliativa a partir de instrumentos utilizados para pensar a avaliação de determinados alunos?

O Currículo Comum do Ensino Fundamental do município de Bauru (2016) faz uma reflexão sobre a avaliação a partir da teoria histórico-cultural e apresenta um quadro intitulado “Síntese geral e sugestões de instrumentos avaliativos”, que apesar de não especificar condições adversas de aprendizagem, a saber, deficiências, transtornos, dificuldades acentuadas de aprendizagem, demonstra possibilidades dinâmicas de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Síntese geral e sugestões de instrumentos avaliativos

Tipos de avaliação	Ideias centrais	Sugestões de instrumentos avaliativos
Diagnóstica	Ocorre no início do processo, visando a identificação dos saberes dos alunos, suas hipóteses, prática social inicial e o nível real de conhecimento acerca do assunto bem como a zona de desenvolvimento iminente, onde deverá incidir o ensino.	Ditados, questionários, provas escritas e orais, discussão em grupo, roda de conversa etc..
Formativa	Ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem acompanhando o desenvolvimento das ações frente à aprendizagem	Observação diária, registro no caderno, trabalhos individuais e em grupos, seminários, desenho figurativo e representativo, tarefa para casa, participação durante as aulas, resolução de problemas e desafios etc..
Somativa	Ocorre ao final do processo, tem por objetivo avaliar o final da aprendizagem sobre determinado conteúdo, verificando sua prática social final e o nível real de aprendizagem.	Provas escritas e orais, trabalho individual ou em grupo, maquetes, registro de experiências etc..

Adequando o quadro de sugestões de instrumentos avaliativos para alunos em condições adversas propomos a inclusão de uma coluna contendo as estratégias diferenciadas a partir das necessidades e condições de aprendizagem para avaliar a aprendizagem dos educando em situação de deficiências, transtornos, dificuldades acentuadas de aprendizagem e, é evidente que, se qualquer aluno sem deficiência se beneficiar das estratégias diferenciadas esta deve ser considerada como meio de avaliar a aprendizagem de todos os alunos.

Conclusão não..., avaliação do que se pretendeu este texto

Pretendemos com as ponderações propostas neste texto, contribuir com o leitor na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem de todos os alunos. Sair do universo da mensuração do que o educando assimilou para a análise do processo de ensino e aprendizagem e apropriação do conteúdo e conhecimentos que a ação educativa intencional se propôs a efetivar.

Formas diferentes, olhares compassivos aos progressos pedagógicos dos educandos deve ser a máxima da educação. A preocupação deve estar centrada no desenvolvimento humano e de que forma o educando, independentemente de suas condições, econômicas, sensoriais, intelectuais, sociais, físicas, etc., vai utilizar os conteúdos e conhecimentos em sua vida, ou seja, avaliar a aplicabilidade da oferta de aprendizagens que ensino do sistema educacional proporciona, pois assim o educando compreende o significado de sua aprendizagem.

Avançar do conhecimento cotidiano (senso comum) para o conhecimento científico é o objetivo da escola e, este está pautado nas ações educativas planejadas de forma intencional, ou seja, o professor deve saber de onde partir, qual o caminho pedagógico percorrer e onde pretende chegar. Desta forma, a avaliação é parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, não deve ser encarada como parte isolada. E é neste contexto que pautamos nossa atuação docente, no caráter intencional.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem alçará de fato a esperada apropriação e a sua incorporação no cotidiano do aluno, pois a avaliação será parte não apenas no processo de ensino, mas uma referência para a formação de indivíduos em toda a sua omnilateralidade. E, sobretudo não podemos perder de vista e nem nos cansarmos de perguntar: como possibilitar uma avaliação que contemple todos?

Referências

- FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. Encontro: Revista de Psicologia, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.
- FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- GINÉ, C., A avaliação psicopedagógica. In: Coll, César et alli. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004 HADJI, C. Pensar e agir a educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. (a)
- HADJI, C. Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001. (b)
- SANTOS, F. S. S.; CAMPOS, S. P. C. A avaliação escolar e o processo de desenvolvimento humano IN.: (Org). MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico]. – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).
- SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132 f. (Dissertação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S., et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

O uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Regiane Ferreira
Mariana Sampaio

Introdução

A tecnologia faz parte das nossas vidas diariamente, seja na escola, em casa ou no trabalho. Nos dias atuais precisamos acompanhar as evoluções tecnológicas para acompanhar a evolução constante que há nessa área. Para os professores e alunos, quando bem aproveitados e utilizados os recursos tecnológicos, só temos a ganhar em nosso trabalho como professores, principalmente quando se trata de alunos com alguma necessidade especial.

Com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como uma modalidade de ensino significativa para as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. A partir dela, tanto na sala regular quanto no AEE, o trabalho pedagógico é ofertado, adaptado e garantido de acordo com as suas necessidades. Segundo Giroto, Poker e Omote (2012, p.12),

A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais, seria muito difícil

garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores. [...].

No Estado de São Paulo, de acordo com a Resolução SE 68, de 12-12-2017, as denominadas Salas de Recursos, consistem em uma: “[...] sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2017, p. 1). Com objetivo de complementar ou suplementar o ensino regular, esse ambiente disponibiliza recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas, respeitando as necessidades de cada indivíduo, propiciando seu desenvolvimento e o acesso ao currículo.

O professor desses espaços de aprendizagem tem a tarefa de utilizar, explorar e elaborar recursos pedagógicos, que permitam ao aluno transpor barreiras e apropriar-se do currículo, dentro de suas necessidades. Nesse sentido, a Sala de Recursos é um espaço que permite:

[...] superação das limitações que dificultam ou os impede de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo classe, participar das atividades, ou melhor de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.13).

É um espaço favorável ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e ao fazer pedagógico. Na Sala de Recursos, o aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades, superar dificuldades, por meio de recursos diversos, se apropriar do currículo comum e participar da vida escolar. Por meio de ferramentas e recursos tecnológicos o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual se efetiva, tanto na sala regular quanto no AEE.

Em consonância a essas ideias, uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que o aluno possa

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações,

produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2019, p. 9).

Destarte, a proposta deste relato é partilhar algumas experiências positivas, na sala de recursos, para alunos com deficiência intelectual, no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Método

Trata-se de um estudo qualitativo, em que o papel do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5). O estudo consiste em um Relato de Experiência, por meio da descrição de trabalhos em desenvolvimento nas salas de recursos, de duas escolas públicas do interior de São Paulo, a partir das TICs.

Situações de aprendizagem com uso das TICs

Dentre as tarefas do professor especializado está a exploração das TICs, que auxiliam na aprendizagem dos alunos, por meio de recursos tecnológicos, tais como: computadores, internet e ferramentas pertencentes ao ambiente virtual, como chats, correio eletrônico, fotografias, vídeos, telefonia móvel, *Wi-Fi*, *home pages* etc. Esses recursos favorecem a autonomia da pessoa com deficiência, possibilitando sua escolarização, sua interação social, proximidade com o mercado de trabalho e até mesmo a superação de barreiras físicas e atitudinais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Desde um recurso mais sofisticado com apoio tecnológico como softwares, computadores, tablets etc., até materiais confeccionados artesanalmente, é o professor quem garantirá a disseminação dessas práticas por todos do ambiente escolar, assim como o uso e as possibilidades que as diferentes TICs propiciam ao aluno. A parceria do professor

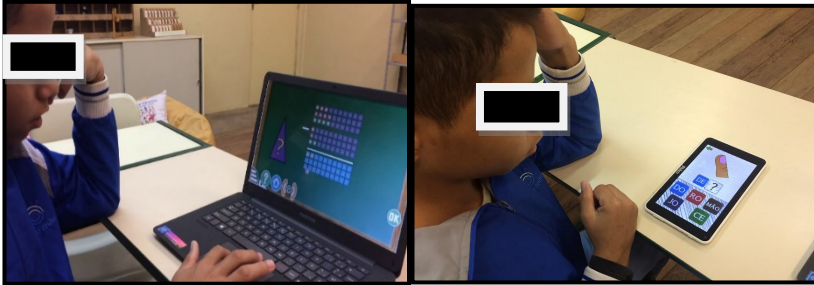
especializado com o professor do ensino regular, amplia as condições de aprendizagem do currículo proposto e garante o acesso do aluno, público alvo da Educação Especial.

Com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 17).

Os *softwares* e aplicativos educativos são ferramentas que podem auxiliar na exploração das habilidades de todos os alunos, no entanto, quando se trata de alunos com deficiência intelectual, esses recursos tecnológicos potencializam o trabalho pedagógico direcionado às habilidades de cada um.

Por meio dos recursos tecnológicos é possível trabalhar de forma articulada com o currículo proposto para cada ano/série das diferentes áreas do conhecimento. Esses recursos, quando aplicados em uma sequência didática planejada, permitem o respeito ao tempo e ritmo de execução de atividades de cada aluno, a adaptação do nível de complexidade do conteúdo, o desenvolvimento de canais sensoriais distintos, tais como memória (visual e auditiva), à atenção, à percepção, à sequência numérica, ao raciocínio lógico, ao reconhecimento e formação de palavras, ao cálculo, etc. Nas figuras abaixo é possível observar alguns exemplos de aplicativos e *softwares* educativos que estão sendo trabalhados na Sala de Recursos.

Figuras 1 e 2 - Aluno do 7º ano realizando atividades no software “GCompris” e no aplicativo “Silabando”



Fonte: Acervo da sala de recursos.

Na figura 1, o aluno realizou uma atividade de Matemática de subtração. Nessa atividade ele precisava contar as estrelas da primeira parte e da segunda, executando a subtração. Para chegar ao resultado, ele deveria clicar na quantidade de estrelas corretas no lugar indicado da terceira parte. Ele apresenta dificuldade significativa para entender os comandos e os processos das atividades, o passo a passo. Necessita de constante auxílio, pois se perde durante a execução e não consegue retomar de onde parou.

Na figura 2, o aluno realizou uma atividade em que deveria completar a palavra com uma sílaba, que substituiria o ponto de interrogação, a partir das opções disponíveis abaixo da imagem apresentada na tela. Quando o aluno acertava, a sílaba ficava verde substituindo o ponto de interrogação, se errava, ficava vermelho, acompanhado de uma mensagem sonora sugerindo uma nova tentativa. O aluno apresentou dificuldade acentuada por não fazer associação entre as letras e a formação de fonemas.

O uso de *softwares* educacionais, jogos digitais envolvendo conteúdos do currículo, computadores como suporte de registro escrito, internet como fonte de pesquisa de imagens e vídeos, ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos podem ser pensados em diferentes perspectivas; dentre elas, focamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de acordo com os quais esses processos são compreendidos como não coincidentes, mas ligados um ao outro.

A aprendizagem é, fonte de desenvolvimento; para cada etapa do desenvolvimento alcançado pelo aluno, há uma aprendizagem que a antecede. Diante dessas proposições, a aprendizagem escolar propicia “algo completamente novo” ao desenvolvimento humano (VIGOTSKII, 2010).

A aprendizagem “lança bases para o desenvolvimento”, a partir das possibilidades, ofertadas à criança, de se apropriar dos objetos da cultura humana. Desse modo, por meio de possibilidades de atividades, recursos pedagógicos, o aluno desenvolve capacidades humanas expressas nas funções psíquicas superiores, tais como memória, atenção, imaginação entre outras.

Vigotskii (2010) enfatiza dois níveis de desenvolvimento: zona de desenvolvimento potencial/proximal e zona de desenvolvimento real. Esta refere-se àquilo que a criança consegue realizar sem ajuda do adulto ou pessoa mais experiente. Em relação ao primeiro nível, em linhas gerais, embora a criança ainda não seja capaz de fazer sozinha determinadas atividades, ela a faz com auxílio de um parceiro mais experiente, como exemplificado nas figuras 1 e 2. O aluno necessita das orientações da professora para conseguir realizar as atividades por meio do *software*.

Nesse sentido, o papel do professor se faz essencial na promoção de situações pedagógicas que deflagrem aprendizagens motivadoras do desenvolvimento humano, incidindo em zonas de desenvolvimento potencial. Diante disso, a mediação do adulto consiste em propiciar condições de aprendizagem aos alunos, com a finalidade de favorecer as relações que estabelecem com o meio.

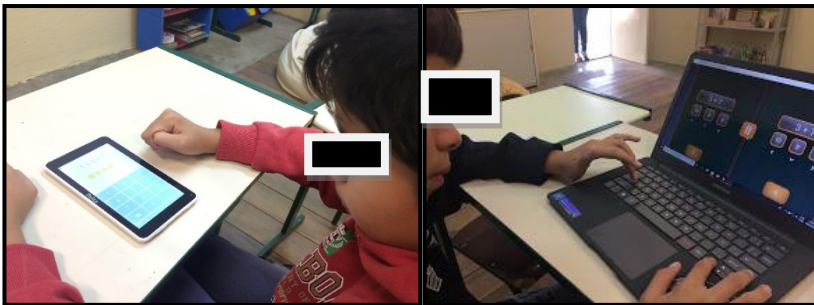
Pela mediação do outro, o aluno se apropria da realidade que o cerca, dos conceitos e significados sociais, a partir das relações sociais e dos objetos da cultura humana. Porém, as pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação podem apresentar barreiras significativas no processo de interação social e significação do mundo. Dentro da Sala de Recursos, as TICs podem ser instrumentos que ajudam no processo de mediação dos conhecimentos, da cultura mais elaborada, capaz de

constituir a pessoa com deficiência como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem, além de potencializar sua interação social, com o meio ao qual pertence. Se considerarmos a interação social, como uma das dificuldades significativas dos alunos com deficiência intelectual, os recursos digitais são um elo de ligação entre a pessoa com deficiência, o mundo e a cultura.

Para tanto, o indivíduo não aprende apenas porque alguém o instrui como fazer; precisa vivenciar situações concretas de aprendizagens dirigidas ao seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, um bom ensino é aquele que parte do conhecimento do aluno, considera o que ele já sabe e, por meio da relação mediada pelo adulto ou parceiro mais experiente, provoca novas apropriações de conhecimentos promotoras de saltos qualitativos em seu desenvolvimento cultural (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII, 2010).

Vejamos a situação a seguir:

Figuras 3 e 4 – Aluno do 6º ano realizando atividades no aplicativo “Adição e Subtração” e no software “Cool Math Deult”.



Fonte: Acervo da sala de recursos.

Esse aluno realizou atividades de matemática, apresentando compreensão dos comandos e orientações. Mesmo que ainda não consiga ler, compreende os caminhos que precisam ser percorridos para realizar a atividade e para atender ao objetivo do jogo.

Nessas duas atividades especificamente, ele tinha que realizar a adição e clicar no número referente ao resultado correto. O aluno teve o apoio visual de flores, de acordo com a operação, por exemplo, “ $7+2$ – sete flores mais duas flores”. Já na figura 2, ele precisava acertar o resultado da

operação apresentada, utilizando as setas (para cima, para baixo, para a direita e esquerda) do teclado. Cada seta estava indicando um resultado, assim ele tinha que clicar na seta referente ao resultado correto das operações.

Ao realizar os cálculos utilizou de estratégias mentais próprias, para chegar ao resultado. O aluno utilizou a ajuda do dedo, como recurso para contagem, de forma discreta, mesmo não gostando de mostrar que está fazendo dessa forma. Quando é oferecido o palito para realizar os cálculos, também não gosta, mas nas operações simples consegue chegar aos resultados.

A encontro das situações de aprendizagem descritas, na imensurável plasticidade do cérebro humano, a capacidade de aprender é a mais importante, a que diferencia o homem do animal. Ao contrário dos animais, o homem nasce com parte do cérebro “livre”, disponível para se apropriar do que suas experiências e a educação possam oferecer. Em constante formação, o cérebro humano dependerá das condições oferecidas à criança para “preencher” esses espaços livres e se desenvolver.

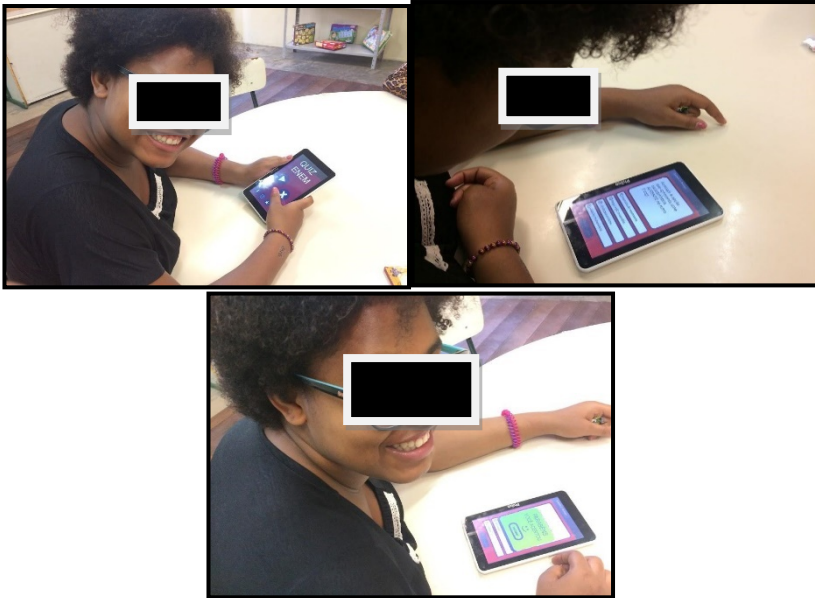
O processo de desenvolvimento humano não é mecânico e nem progressivo. Trata-se de processo dialético, efetivado mediante relações entre as pessoas e delas com os objetos da cultura, as quais possibilitam a superação de momentos críticos do desenvolvimento. Este sofre constantes rupturas e mudanças qualitativas com o surgimento de novas formações (ELKONIN, 1987).

As figuras a seguir mostram uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, que passou por diversos traumas psicológicos desde muito pequena. Fora deixada em um abrigo e nesse local segue sem ter sido adotada, com 17 anos de idade.

Essa aluna chegou na escola muito agressiva, só ficava fora da sala de aula, não gostava de fazer nada e demonstrava não ter conhecimentos aprofundados dos conteúdos pedagógicos, além de sua relação com os colegas e professores ser negativa. A partir do trabalho em conjunto com a

direção, coordenação e professores, essa aluna aos poucos foi se adaptando e aprendendo a se relacionar de forma saudável no ambiente escolar.

Figuras 5, 6 e 7 - Aluna do 2º ano do Ensino Médio realizando atividades no aplicativo “Quiz ENEM”



Fonte: Acervo da sala de recursos.

Ela gosta muito das disciplinas de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa, bem como da área tecnológica, ao qual apresenta uma habilidade surpreendente. Como pode ser observado nas figuras 5, 6 e 7, a aluna realizou o “Quiz do Enem”, em que pode exercitar o que aprendera na sala regular.

É importante destacar que os aplicativos e *softwares* educativos são utilizados de forma complementar com outros recursos pedagógicos, haja vista que apenas a utilização dos mesmos não é suficiente para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Os professores da sala regular, em sua maioria apresentam resistência com as TICs, mesmo sendo uma das estratégias, para eles, na elaboração da adaptação curricular. Com o apoio da tecnologia, é possível fazer modificações no conteúdo proposto, a fim de atender e respeitar as

necessidades de cada um, além de ser uma ferramenta importante para a interação social, constituindo uma via de acesso ao mundo ao qual pertencem.

Vale lembrar que a tecnologia representa possibilidades e não um fim em si mesma. A utilização da tecnologia na Sala de Recursos é uma ferramenta de aprendizagem que pode, conforme o planejamento do professor, aproximar o aluno do currículo comum, mas respeitando suas limitações e adaptando os conteúdos para a apropriação do conhecimento. Assim, o professor exerce sua tarefa de mediador das tecnologias e constrói um ambiente favorável e acolhedor para todos.

Nas palavras de Filho (2012, p. 65-66), as tecnologias ultrapassaram o conceito de ferramentas ou suportes, na verdade: “[...] configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem”.

Resultados

Pode-se observar que, por vezes, alguns alunos apresentam dificuldade significativa de se expressarem pela oralidade ou pela escrita, no entanto, observamos que quando bem aplicado os recursos tecnológicos como *softwares* e aplicativos educativos, alunos podem demonstrar habilidades, potencialidades e formas de se expressarem que não conseguem ao falar ou escrever. Desta forma, observamos avanços significativos no que se refere ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Quando iniciamos essas atividades o aluno das figuras 1 e 2, apresentava dificuldades expressivas em associar as sílabas corretas. Hoje ao realizar a mesma atividade, o aluno demonstra uma evolução significativa em relação as associações das imagens, às sílabas e conseqüentemente à formação das palavras. Isso se deve a um conjunto de estratégias pedagógicas que em consonância com a utilização dos *softwares* e aplicativos educativos, potencializaram esse aprendizado na sala de recursos. A esse

respeito pode-se destacar a importância do AEE para o ao aluno, mas também para a escola como um todo.

Além de auxiliar a comunidade escolar a reconhecer a singularidade de cada aluno, o AEE pode ajudar a apontar caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre este aluno, assim como apresentar e disseminar propostas educacionais, em colaboração com a equipe docente, para a emancipação e desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 43).

Identificar a real necessidade e dificuldade dos alunos com deficiência intelectual é um desafio para o professor especializado, haja vista que por vezes ficamos presos aos métodos convencionais de ensino, aos quais não viabilizam essa identificação, ao passo que ao utilizar as TICs, as necessidades, dificuldades e ao mesmo tempo as habilidades do aluno, podem ser identificadas. A exemplo disso, destaca-se o que ocorreu no desenvolvimento da atividade aplicada ao aluno, que aparece nas figuras 3 e 4, ao realizar a atividade mostrada na figura de matemática, no *notebook*, o aluno acionou dispositivos internos de diferentes áreas para atender o objetivo da atividade.

Dos dados até aqui observados é possível identificar que esse aluno apresenta muita dificuldade em escrever no caderno, no entanto, ao manusear os recursos tecnológicos, está correspondendo às expectativas das atividades propostas, ao passo que quando se trabalhava apenas com o caderno não foi possível observar que o aluno tivesse tais habilidades tecnológicas, tampouco potencial para o aprendizado de forma diferente.

Diante da situação de aprendizagem observamos que, embora não tenha ainda a apropriação dos conceitos matemáticos, realiza as associações, seriações, pareamento, cálculo simples. Em uma conversa com a mãe, relatara que ele fez acompanhamento psicopedagógico por um ano e parece não ter “adiantado nada” (nas palavras dela). A visão dela em relação ao aprendizado do filho, por ter uma deficiência intelectual, é que não conseguiria aprender, entretanto nota-se avanços em sua aprendizagem e

as intervenções realizadas na sala de recursos, desencadearam os resultados do trabalho desenvolvido anteriormente.

Com os dados apresentados, ressaltamos que o desenvolvimento humano é, pois, influenciado por condições internas e externas. As internas referem-se às propriedades do organismo da criança, tais como a estrutura e o trabalho do cérebro. Já as externas estão ligadas ao nascimento e ao desenvolvimento da criança ao viver e ser educada em sociedade. Há uma relação entre essas condições, pois sem o cérebro humano, o homem não é capaz de desenvolver capacidades psíquicas, assim como a psique não existe sem as condições humanas de vida. Essa relação entre as condições externas e internas é a base do desenvolvimento cultural humano (MUKHINA, 1995).

No que se refere aos resultados da aluna das figuras 5, 6 e 7, os dados foram expressivos. Ao desenvolver as atividades digitais, a aluna demonstrou o quão é habilidosa com as ferramentas tecnológicas, seja por meio do *notebook* ou *tablete*.

Ao trabalhar os conteúdos pedagógicos a partir do “Quiz do Enem” possibilitou que a aluna treinasse os conhecimentos adquiridos em sala e ao mesmo tempo identificasse a sua dificuldade. Essa experiência é de grande importância, uma vez que a aluna, embora apresente dificuldades em algumas áreas referentes aos comportamentos adaptativos, em outras demonstra que a sua deficiência não a impede de acompanhar o conteúdo de seu ano/série, pois ela não necessita de adaptação curricular.

Os professores relataram que ela é participativa e que, por vezes, responde corretamente na forma, oral e escrita, as perguntas a respeito dos conteúdos, mesmo apresentando algumas limitações e dificuldades.

As limitações são apresentadas por pessoas específicas. Tais limitações podem afetar ou não os seus portadores a funcionarem de modo competente, na sua comunidade, em função da valorização que é feita das competências afetadas. Há um outro ingrediente a ser acrescentado a esse quadro. Mesmo que as limitações impostas pelas condições como a cegueira ou a surdez impliquem acentuada desvantagem, por comprometerem competências altamente valorizadas e exigidas, nos diferentes espaços sociais, a extensão em que seus

portadores podem funcionar de modo adequado e competente depende, em grande medida, das respostas da coletividade face a existência de pessoas assim acometidas (OMOTE, 2008, p. 21).

Nesse sentido, o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual a partir das TICs se faz eficaz, ao passo que uma vez identificadas as dificuldades e potencialidades, o professor poderá explorar as diferentes possibilidades de trabalho em consonância com a forma de aprender de cada aluno.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo principal apresentar algumas experiências positivas, na sala de recursos, para alunos com deficiência intelectual, no uso das TICs. As propostas educativas aqui descritas revelaram a importância dos recursos tecnológicos como possibilidades do trabalho no AEE.

Desse modo, as tecnologias são uma ferramenta tanto para o professor da sala regular como para o da sala de recursos, para ampliar as condições de aprendizagem e desenvolvimento efetivo dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, organização consciente do professor no planejamento dessas propostas pedagógicas, possibilitam saltos qualitativos em processos de alfabetização e ampliação do repertório linguístico e do raciocínio-lógico dos alunos, além de auxiliar em funções psíquicas superiores tais como memória, atenção, imaginação e outras. Pela mediação, o professor permite que o aluno estabeleça relações com os objetos da cultura humana, os suportes tecnológicos, e seja protagonista no seu processo de aprendizagem.

Nas situações de aprendizagens apresentadas, observamos a promoção de processos de mediação que conferiram o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual e, provocaram novas apropriações de conhecimentos promotoras de saltos qualitativos no seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKI, 1995; 2010).

Destarte, os aplicativos e *softwares* educativos contribuem para que de uma forma lúdica o aluno possa aprender e ao mesmo tempo demonstrar suas habilidades que podem ser exploradas. Essa forma de trabalho oportuniza o acesso ao aprendizado, valorizando as potencialidades desses alunos, bem como a exploração de diferentes habilidades e potencialidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

_____. **Resolução** nº 68, 12 de dezembro de 2017: Atendimento educacional aos alunos, público-alvo na rede estadual de ensino. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 28. set. 2019.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

FILHO, T.A.G. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. (Org.). Marília Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.65-92.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. (Org.). Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. (Org.). Marília Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.11-24.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.) São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 41-58.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Diatribuiciones, 1995.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

O uso da psicomotricidade no cotidiano da sala de recursos multifuncionais

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

Sabendo que a Sala de Recursos Multifuncionais é um recurso destinado aos estudantes com algum tipo de deficiência, garantido pela legislação tanto em nível federal, como estadual e municipal. Este artigo objetiva reunir resultados e experiências do trabalho realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola do município de São Paulo, localizado na região sul da cidade.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Decreto nº 57.379 de 15 de outubro de 2016, define no Capítulo III, em seu artigo 5º

Para fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público alvo da Educação Especial que dele necessite.

Amparando-se nesta definição de Atendimento Educacional Especializado precisamos definir quais são estas atividades e de quais recursos pedagógicos e de acessibilidade o documento se refere. Em seu inciso 1º O AEE terá como função:

(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando suas necessidades

específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.

Sendo assim, o professor do AEE juntamente com o professor da sala regular e equipe de gestão precisam observar as barreiras dos estudantes para então estabelecer objetivos e avaliar quais serão os recursos de fato que irão auxiliar o estudante a ultrapassar suas barreiras. Lembrando ainda que ao professor do AEE cabe desenvolver atividades que levem aos estudantes a desenvolver capacidades e habilidades.

Analisando o cotidiano do trabalho pedagógico do AEE, os conhecimentos sobre Psicomotricidade vêm a agregar, ou melhor, fundamentar os objetivos das atividades que já eram realizadas para potencializar o desenvolvimento de cada estudante, pois segundo a SBP (1999) é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

Historicamente o termo “Psicomotricidade” aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico. No campo patológico destaca-se a figura de Duprè (1909), neuropsiquiatria, de fundamental importância para o âmbito psicomotor. Em 1925, Henry Wallon, médico e psicólogo passa a ser o grande pioneiro da Psicomotricidade, pois se ocupa do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento de construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e os hábitos dos indivíduos.

Em 1935 Eduardo Guilmain, neurologista, confere à Psicomotricidade o status de campo científico e impulsiona as primeiras tentativas de estudo da reeducação psicomotora, em que se sobressai e desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação terapêutica e de prognóstico.

Em 1947, o Doutor Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, pai da ciência Psicomotricidade, delimita os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Com este enfoque a Psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e

autonomia, com Ajuriaguerra desenvolvendo intensa atividade científica, prosseguindo a obra de Wallon e consolidando os princípios e as bases da Psicomotricidade.

Segundo Loureiro (2010), a história da Psicomotricidade no Brasil segue os passos da Escola Francesa. Os estudos de Dupré e Charcot originados da via instinto-emocional buscam as respostas das crianças com dificuldade de aprendizagem. A Psicologia Experimental, a Psicomетria de Alfredo Binet e Theodoro Simon buscavam quantificar dificuldades. A Pedagogia francesa revia métodos de Décroly e Maria Montessori trazia suas contribuições. O Brasil era invadido pelos primeiros ventos da Pedagogia e Psicologia. Antônio Branco Lefèvre buscava junto às obras de Ajuriaguerra o Ozeretski por sua formação em Paris, organizar a primeira escala de avaliação neuromotora para crianças brasileiras.

Assim sendo, segundo Maria Beatriz Loureiro (apud COSTALLAT et all, 2002 p.15) (...) não se pode negar a influência clássica da escola francesa de Psiquiatria Infantil, como também a de Psicologia e Pedagogia, no Brasil e no mundo e finalmente na própria história da Psicomotricidade. Em 1970 Simone Romain chegava a São Paulo com suas experiências psicocinéticas e 1972, a argentina Dalila Costallat, estagiária do Doutor Julian de Ajuriaguerra e da Doutora Soubiran em Paris, são convidadas a falar em Brasília às autoridades do Ministério da Educação sobre seus trabalhos em deficiência mental e inicia contatos e trocas permanentes com a Doutora Antipoff.

Após essa breve contextualização histórica, observamos na citação abaixo a mais consensual definição para função da Psicomotricidade:

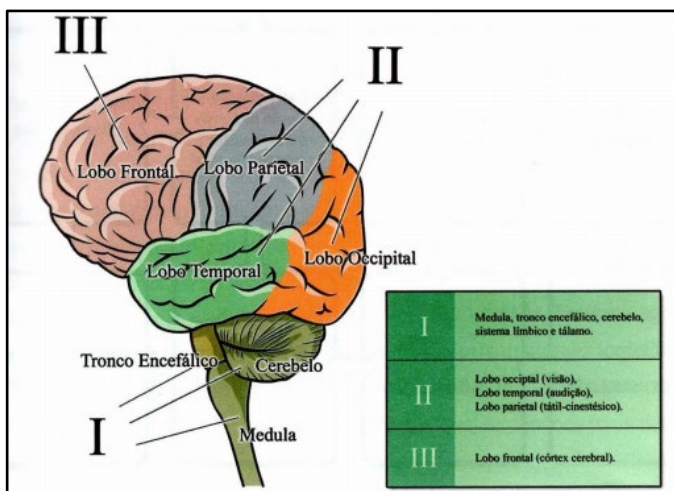
A Psicomotricidade tem como finalidade principal o estudo da unidade e da complexidade humanas através das relações funcionais ou disfuncionais, entre o psiquismo e a motricidade, nas suas múltiplas manifestações biopsicossociais e nas suas mais diversificadas expressões, envolvendo concomitantemente a investigação, a observação e a intervenção em relação às suas dissociações, desconexões, perturbações e transtornos ao longo do processo do desenvolvimento. (FONSECA in LOUREIRO, 2010).

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem em suas relações com o corpo, visando o movimento harmônico, coeso e preciso. Para que seja possível entender a evolução do ser humano, é necessário observar a sua relação com a gênese, origem dos cosmos; a filogênese, história das espécies vivas do planeta e a ontogênese, desenvolvimento do indivíduo até sua reprodução.

Sabemos que a filogênese é o desenvolvimento da espécie humana enquanto a ontogênese é o desenvolvimento da criança desde sua concepção, vida intrauterina e desenvolvimento.

Fazendo então uma análise dos fundamentos da Psicomotricidade; gênese, filogênese e ontogênese do ser humano compreendemos que a lei céfalo-caudal, próximo distal e do simples para o complexo vão permear toda a organização de uma atividade psicomotora.

De acordo com Lúria (1975 in Fonseca, 1998) o cérebro opera como um organizador cognitivo complexo e articulado em qualquer tipo de aprendizagem. Esquemáticamente Lúria confere a tais áreas funções específicas, cada uma delas participando em diversos sistemas funcionais, dependendo da experiência de aprendizagem peculiar do indivíduo e do seu contexto sócio-histórico de mediação.



(Figura 1 – Neuroblocos de Lúria)

Lúria divide o cérebro humano em três unidades básicas:

1ª Unidade de alerta e atenção;

2ª Unidade de recepção, integração e processamento sensorial;

3ª Unidade de execução motora, planificação e avaliação;

1ª Unidade Neurofuncional de Lúria – Unidade de alerta e atenção. Esta unidade compreende a medula, o tronco cerebral, o cerebelo, os sistema límbico e o tálamo. A função de alerta consiste na atividade que ocorre dentro do cérebro e que é responsável pela manutenção do estado de vigília. A atenção está ligada ao hipotálamo que mantém o nível do metabolismo fisiológico, componente fundamental no desempenho de qualquer atividade. A função de alerta está estreitamente ligada com a atenção gera o tônus postural e cortical, a atenção envolve a seletividade e a sustentação modulada das atividades cognitivas superiores. Os fatores psicomotores envolvidos na primeira unidade são: tonicidade e equilíbrio e apresentam como atividade tônica: equilíbrio ao tônus muscular, equilíbrio estático, freio inibitório, controle dos movimentos, mímica expressiva (facial e corporal).

2ª Unidade Neurofuncional de Lúria – Envolve a região psicomotora, cissura pré-central e região motora. Funções específicas auditivas, visuais e táteis cinestésicas, análise, codificação, armazenamento, registro, organização, combinação, associação e síntese. É essencialmente constituída pelas zonas hemisféricas posteriores dos lobos occipitais (visão), temporais (audição) e parietais (táctilo-quinestésico). O termo codificação se refere à análise, a síntese, armazenamento e a recuperação da informação envolvendo a significação e a relação com a base de dados já integrada no cérebro. A informação é codificada de duas formas: simultânea e sucessiva, o processo simultâneo ocorre quando a informação é sintetizada, quando todas as partes surgem ao mesmo tempo (figura e imagem), já o sucessivo em contrapartida ocorre quando a informação é oferecida em unidades de cada vez (ditado, número de telefone). O cérebro trabalha ativamente cada elemento, até que todos os outros sejam apresentados, até emergir seu

significado. Os fatores psicomotores envolvidos nessa área são lateralização, noção do corpo e estruturação espaço-temporal. Essa área está relacionada às atividades psicofuncionais: ativação dos potenciais psíquicos que intervêm na aprendizagem, Esquema Corporal, Espaço – Temporal e todas as vias proprioceptivas isto é, discriminação auditiva, atividades lúdicas, estimulação da linguagem oral.

3ª Unidade Neurofuncional de Luria – Envolve os lobos parietais, occipitais e temporais. Unidade de execução motora, planificação e avaliação. O termo planificação envolve o desenvolvimento de uma sequência de ações para atingir um fim. A planificação põe em marcha um sistema de organização, que inclui estratégias, planos e programas de elaboração, regulação, controle e monitoração de ações, isto é, resolução de problemas com soluções adaptadas. Implica em cinco dimensões: identificar a ação desejada, sequenciar procedimentos, recuperar dados relevantes, alocar recursos cognitivos, decidir e executar. Trata-se de uma cognição da cognição (metacognição), colocando em jogo a tomada de consciência. Os fatores psicomotores envolvidos são: praxia global e praxia fina. Apresentam as seguintes atividades de relação: coordenação do equilíbrio, equilíbrio dinâmico, coordenação ritmo-motora, condutas manipulativas e preensoras, motricidade digital e suas gnosias e por fim coordenação motora.

Com base em todo esse conhecimento histórico e fundamentação teórica passamos a observar o estudante, suas defasagens em decorrência da deficiência e suas potencialidades com outro olhar. Lembrando ainda que o ambiente do Atendimento Educacional Especializado não é de terapia, mas sim um espaço que oportuniza a interação e a aprendizagem significativa.

Os recursos adaptados passaram a ser construídos com mais elaboração e os momentos de aprendizagem mais explorados tanto do ponto de vista cognitivo como do motor. Sendo assim seguem imagens com explicações de suas possíveis funções.



(Imagem 2 - Estudante caminhando em circuito)

Nesta imagem observamos uma aluna de 9 anos, com diagnóstico de hidrocefalia, principal barreira dissociação de membros, tônus alterado (hipertonia), marcha em bloco e como potencialidades comunicação clara, gosto pela leitura e postura de estudante. Diante essas características sabendo que é uma estudante que já tem o domínio da leitura e escrita, mas necessita de organização para realizar seus registros. Organização essa que precisa ser vivenciada em seu corpo para chegar ao refinamento de seus registros. Sendo assim priorizamos a reflexão sobre a 1ª Unidade Neurofuncional, responsável pela tonicidade e equilíbrio, lembrando que o tônus é o princípio organizador de toda atividade. Um tônus harmonioso permite gestos com qualidade e bem regulados. Assim “O tônus muscular é a atividade primitiva e permanente do músculo, além de traduzir a vivencia emocional do organismo, é o alicerce das atividades práxicas”. (LE BOUCH- 2007).

Oportunizar a aluna G. a vivência motora dentro do contexto do AEE, envolvendo localização pé e mão, atenção para se posicionar adequadamente, dissociação de membros em um momento de brincadeira com os colegas faz com que sua aprendizagem aconteça de maneira mais significativa, lembrando que desenvolvemos inúmeras atividades que tem a tonicidade como foco, pular amarelinha, explorar o parquinho da escola, trabalho orientado com corda, bola, bambolê, circuitos com obstáculos valorizando a dissociação de membros. Atividades que realizamos e muitas vezes desconhecemos todos os aspectos cerebrais mobilizados para realizar o movimento.



(Imagem 3 - Aluno organizando bandeirinhas para festa junina)

Nesta imagem, temos o estudante J. com o diagnóstico de Deficiência Intelectual, como barreira temos questões voltadas para atenção, percepção e memória e como potencialidades, o interesse em participar e produzir suas atividades. Diante suas características oportunizamos

situações pedagógicas envolvendo vários aspectos cognitivos, atenção, sequência, memória, além do ato motor. Refletindo assim sobre os conhecimentos da 3ª Unidade Neurofuncional de Luria, responsável pelas praxias global e fina. Segundo Rebolo (2007 p.127) “As praxias formam parte das funções cognitivas, é através delas que se expressam a inteligência. As praxias são movimentos de variadas complexidades, que tem um fim, que são planejadas e aprendidas, conscientes em um primeiro momento e uma vez aprendidos se automatiza”. Podemos observar assim, que em uma atividade de produzir e organizar bandeirinhas, J. mobilizou recursos da atenção, memória, planejamento, avaliação, organização até chegar ao ato final de sua produção. Refletir sobre a 3ª Unidade Neurofuncional, nos faz pensar em inúmeras atividades que desenvolvemos no cotidiano do AEE, os jogos de encaixe, os jogos de enfiagem, alinhavo, o trabalho com a massinha de modelar, pensando sempre no refinamento do movimento.



(Imagem 4 – Estudante contornando letra)

Nesta imagem temos o estudante C, de 8 anos, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, como barreiras apresenta a dificuldade de atenção, percepção, memória, imagem e esquema corporal e produção de seus registros. Como potencialidades, comunicação clara, postura de estudante, participativo. Diante essas características elegemos como prioridade os conhecimentos da 2ª Unidade Neurofuncional de Luria para embasar o planejamento das atividades. Sabendo que esta unidade é responsável pelo Esquema Corporal, Espaço Temporal e todas as vias proprioceptivas.

Organizamos então para C. atividades voltadas para a elaboração de sua Imagem e Esquema Corporal, o fazendo sentir diferentes texturas através do tato, oportunizar o trabalho de localização das partes do corpo em frente ao espelho, atividade direcionada com bonecos, desenho do próprio corpo no papel manilha para posterior pintura e observação. De acordo com Fonseca (2005), o Esquema Corporal é resultado de toda a história do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. É fruto do conhecimento de nosso próprio corpo e da relação das partes do nosso corpo com outras pessoas e com o mundo exterior. A educação do Esquema Corporal pretende a harmonização entre os dados perceptivos e dados motores da conduta humana, além da adaptação a situações novas. Oportunizar situações de aprendizagem que mobilizam a compreensão do próprio corpo foram nosso principal foco de atuação junto ao estudante.

Esses três casos mencionados acima demonstram o quanto podemos aliar os conhecimentos pedagógicos e a psicomotricidade, mesmo porque as atividades não são isoladas com um fim em si mesmas. Em uma mesma atividade podemos abordar aspectos cognitivos (cor, forma, conceitos) e também aspectos psicomotores.

Enfim, desenvolver o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, vai muito além do processo de ensino e aprendizagem. Estamos diante de crianças e adolescentes com diferentes histórias e um diagnóstico que as colocam como público alvo de atendimentos e terapias que tem o objetivo de minimizar suas defasagens. Diagnóstico esse que não pode ser determinante, pois se trata de um sujeito interagindo com as pessoas e

ambientes o tempo todo. Mas com o decorrer do tempo, com o trabalho sistematizado, organizado e coeso envolvendo toda a equipe escolar, além de seus familiares, os estudantes avançam e de forma autônoma vem ganhando protagonismo dentro de suas casas, na escola e no futuro em nossa sociedade.

Utilizar os conhecimentos da Psicomotricidade como auxílio no cotidiano do trabalho pedagógico do AEE, mesmo sabendo que no Brasil seu trabalho ainda é embrionário, vem contribuindo para mudança de olhar não somente para as atividades e intervenções, mas para o estudante como um todo, pois ao propor uma tarefa de quebra cabeça, com o objetivo de estimular a atenção, percepção, memória, estamos também mobilizando estruturas cerebrais de planificação, planejamento, avaliação, espaço e tempo, explorando todos os conhecimentos da 3ª Unidade Neurofuncional de Luria. Além disso, em uma mesma atividade com o planejamento bem organizado, podemos mobilizar diferentes recursos, envolvendo as três Unidades Neurofuncionais, além dos aspectos pedagógicos presentes. Mas uma boa situação de aprendizagem também precisa de um comando claro, exemplos concretos, intervenção e lembrando-se que um dos aspectos essenciais da Psicomotricidade é partir do simples para o complexo, iniciar com atividades simples e a medida que o estudante for dominando suas ações, propor desafios e assim crescimento.

Referências

COSTALLAT, D.M.M. de et al. **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Ed. Arte & Ciência, 2002.

SÃO PAULO (município) Decreto 57379 de 15 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

_____ Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995 p.144

_____ **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

GOMES, M. **Neurologia.** São Paulo: ISPE-GAE, 2010 (apostila)

LE BOUCH, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOUREIRO, Maria Beatriz. **Psicomotricidade.** São Paulo: ISPE-GAE, 2010 (apostila)

REBOLO, A.M. de et al. **La Psicomotricidad.** Montevideo: Ed. Prensa Médica Latinoamericana, 2007.

SCHILDER, P. A **Imagem do Corpo: As energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**A inclusão do surdo no ensino superior na França:
percepções de uma estudante surda.
Estudo de caso**

Alessandra Ferreira Di Roma

Introdução

As problemáticas que envolvem o percurso escolar e acadêmico do surdo têm chamado atenção de muitos pesquisadores, devido às especificidades linguísticas e culturais que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos (SANCHÉS, 1991; GÓES, 2002; PERLIN, 2010; SACKS, 2010; SKILIAR, 2010; SILVA; ABREU 2014). Para os surdos, a língua oral-auditiva é de difícil acesso, por isso o desenvolvimento linguístico destes, envolve processos simbólicos estruturados por meio da língua de sinais e seu canal gestual-visual (GOÉS, 2002; SACKS, 2010).

As diferentes abordagens voltadas para a educação dos surdos pressupõem determinadas concepções de desenvolvimento e linguagem. Para algumas abordagens clínicas e oralistas, por exemplo, a surdez é vista como uma deficiência, que precisa ser compensada através da estimulação auditiva treino da fala vocal e reabilitação do surdo em direção à “normalidade” (GOLDFELD, 2002). Para vertentes de ênfase bilíngue, os surdos são compreendidos como sujeitos biculturais, que possuem cultura e identidade própria, representativa da comunidade surda, cuja diferença linguística é expressa através da língua de sinais (SILVA; ABREU 2014).

O reconhecimento da Língua de Sinais (LS) como Língua legítima e o direito linguístico para os surdos terem acesso aos conhecimentos científicos acadêmicos em LS tem base em legislações recente na França.

O reconhecimento oficial da Língua de Sinais Francesa (LSF) ocorre por meio da Lei nº 2005-102 de fevereiro de 2005, que reconhece a LSF como uma língua completa. Portanto, todo estudante surdo deve ter o direito de acesso ao ensino através da LSF. A língua de sinais também pode ser escolhida como uma prova opcional para exames e concursos, incluindo aqueles para formação profissional. A circular 2008-109 do Ministério da Educação Nacional especifica que, na opção bilíngue, a LSF desempenha o papel da língua oral e a francesa da língua escrita.

No entanto, em 2012, o Relatório da Inspeção Geral da Educação Nacional e de Inspeção da Administração Nacional de Educação e Pesquisa (2012-100) constatou que, no que concerne a implementação de projetos e ações educacionais especializadas, a lei não é aplicada em todo o território nacional na França.¹

No que se refere à questão específica de acesso dos surdos ao ensino superior, os números são escassos na França. O Plano 2010-2012 “En direction des personnes sourdes ou malentendantes” relata que 9,6 % de pessoas surdas, com idade entre 25 à 29 anos possuem hoje um diploma de Ensino Superior (contra 25 % da população geral). O relatório de Gillot (1998) indicava que apenas 5 % de surdos tinham acesso à Universidade, uma porcentagem que parece não ter evoluído muito nos últimos quinze anos. Diante desses dados, observa-se que além de necessário é urgente que medidas e práticas sejam criadas a favor de uma real inclusão dessa população no ensino superior.

Bases teóricas

A concepção de desenvolvimento e linguagem que orientaram as análises teórico-metodológicas do presente estudo tem por base as teorias de

¹ Ver: <https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEO130405767.html>

Bakhtin/Volochínov (2014) sobre a enunciação e a teoria social da construção do conhecimento desenvolvida por Vygotski (2007). Nessa abordagem, o campo da investigação sobre memórias assume relevância, uma vez que se apontam possibilidades de desenvolver um estudo que enfatize o caráter histórico, no qual o particular é visto como uma instância da totalidade social.

Bakhtin/Volochínov (2014) e Vygotski (2007) têm na enunciação e na mediação seus eixos constituintes, os quais ressaltam a importância do papel das histórias de vida, da linguagem e das experiências para a construção da consciência e da identidade dos sujeitos.

Para Bakhtin/Volochínov (2014) a língua é um fato social, cuja existência se dá pelas necessidades da comunicação. Mas, o que esses autores valorizam é a fala, a enunciação, e afirmam sua natureza social, não individual. Eles explicam que a fala está indissolivelmente relacionada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre relacionadas às estruturas sociais. Assim, a fala é entendida como o motor das transformações linguísticas, de tal modo que a palavra é arena onde se confrontam valores sociais contraditórios.

Para Bakhtin/Volochínov (2014), a língua é determinada pela ideologia e o signo é ideológico, a consciência, portanto o pensamento é constituído através da linguagem, que por sua vez é modelada pela ideologia. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Desse modo, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado por diferentes vozes, em relação de concordância ou discordância. Ademais, os autores esclarecem que todas essas relações são na verdade inter-relações recíprocas, dialéticas e constantes.

A consciência é sociosemiótica, formada por diferentes discursos sociais e cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, que resulta do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes, as centrípetas e as centrífugas. Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto

mais for constituída de diferentes vozes persuasivas, mais será dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Embora Bakhtin e seu círculo não discorram sobre a questão da surdez especificamente, eles desenvolvem princípios gerais sobre a constituição dialógica do sujeito, que são pertinentes para entender a situação dos surdos.

No presente estudo, expõem-se a importância da língua de sinais para a constituição da identidade² e da cultura para os sujeitos surdos. Além disso, a circulação da língua de sinais no ambiente acadêmico caracteriza a condição essencial para a apropriação dos conhecimentos curriculares aos surdos, bem como base para o processo de interação linguística entre surdo-surdo e surdo-ouvinte.

Entende-se que o modo de enxergar a si e ao outro é resultado das interações que os sujeitos estabelecem ao longo da vida, a identidade não se constrói em um vácuo social, é preciso estar em relação com o outro. A valorização da língua de sinais, da identidade e da cultura surda no ambiente universitário permite a construção dos referenciais de valor que o surdo tem de si mesmo e em relação ao outro.

O estudo apoia-se também em Vygotski (1997), que introduz ao campo da educação, a concepção dialética do desenvolvimento. Ele propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Assim, ele elabora sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem.

Compreende-se que embora a língua de sinais seja uma modalidade linguística diferenciada, uma vez que a informação linguística é recebida pelo canal visual e comunicada por movimentos gestuais e expressões

² Neste estudo entende-se “identidade” como um conceito social. A identidade é construída e reconstruída na interação com o outro, na relação com a alteridade por meio da linguagem. Mediante a interação dialógica, a identidade social assume importância central na formação da consciência (BRAIT, 2006).

faciais, ela é, assim como a língua oral-auditiva, um instrumento semiótico, por meio da qual os sujeitos se constituem, partilham e negociam significados (BRUNNER, 1991; FAVERO & PIMENTA, 2006).

Com base em Bakhtin, Volochínov e Vygotski, analisou-se na apresentação dos resultados os conceitos de língua e identidade para compreender o papel da língua de sinais no percurso escolar e acadêmico do surdo. Enfatizou-se o papel central da língua de sinais para a construção da identidade surda, da garantia da possibilidade de interação e do acesso aos conhecimentos científicos em sala de aula para esses sujeitos. Buscou-se a compreensão de tais fenômenos, à partir das percepções de uma estudante surda matriculada em uma universidade pública francesa.

Metodologia

A pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa, de aspecto descritivo e analítico, caracterizando-se com um estudo de caso (André, 2002). Para a efetivação deste estudo, utilizou-se a entrevista como instrumento de construção dos dados, a qual foi direcionada a uma estudante surda, que será identificada como Cristiane. Ela tem 29 anos, mora na França há cinco anos e é de nacionalidade croata. É usuária da língua de sinais (croata e francesa), e atualmente está matriculada no segundo ano de mestrado em Ciência da Linguagem na Universidade de Paris 8.

Portanto, na presente pesquisa buscou-se dar voz ao discurso narrativo de uma surda, uma vez que pretendeu-se valorizar a língua de sinais, bem como mostrar e afirmar a importância da identidade e da cultura surda nos espaços educacionais.

Em concordância com o referencial teórico-metodológico do estudo, Bakhtin, Volochínov e Vygotski, não se pretende generalizar os dados, mas, compreende-se que o estudo de um caso particular é relevante e representa parte da instância da totalidade social.

Resultados

Para a apresentação dos resultados, buscou-se identificar os elementos recorrentes nas enunciações da estudante surda, tendo como foco para a formação das categorias de análise as narrativas sobre o percurso escolar e acadêmico de Cristiane. Os dados apresentados correspondem a uma entrevista realizada no mês de Abril de 2019, no laboratório de pesquisa da Universidade de Paris 8.

A duração total da entrevista foi de 1h18min e integrará parte da tese de doutorado em andamento da pesquisadora³. A narrativa ocorreu em língua de sinais francesa, com tradução simultânea para o francês, feita por uma intérprete. Após a entrevista, a narrativa foi transcrita para o francês e para o português, a partir da tradução da intérprete. Posteriormente, o texto em francês foi enviado para a validação da estudante.

Portanto, os resultados apresentados neste artigo consistem num recorte de alguns fragmentos considerados relevantes para a exploração das categorias suscitadas: *Oralismo x Língua de sinais; Identidade surda x Identidade ouvinte*.

Vejamos os dados:

Categoria 1: Oralismo x Língua de sinais

As memórias escolares de Cristiane apontam vários fatores problemáticos relacionados ao seu percurso na educação oralista. Em seu relato, emerge reiteradamente a dificuldade para se comunicar e a precariedade do ensino de conteúdos científicos em detrimento do treino exaustivo da oralidade, que resultava na produção de uma fala mecânica e limitada.

Dos meus 3 até os 15 anos de idade eu fui ensinada através desse método, por muito, muito tempo, treinando pra oralizar, ouvir, eu era obrigada a virar o rosto para tentar ouvir o que o professor falava, ele utilizava um microfone

Tese em desenvolvimento, intitulada: O papel da língua de sinais na inclusão de estudantes surdos no ensino superior na França e no Brasil.

mas escondia a boca, para que eu tentasse somente ouvir. Eu pensava “vou tentar, não tenho outra escolha, vou ter que adivinhar” e então eu dava alguma resposta, e eu tentava falar também, repetia e falava igual um papagaio, ele falava eu repetia, ele falava, eu repetia. Isso me dava uma frustração, porque eu queria aprender outras coisas, por exemplo, ciências, eu gostava de descobrir biologia, química, etc, eu queria tanto, eu tinha cede de aprofundar esse tipo de conhecimento, eu queria melhorar a minha escrita, ter competência gramatical, pra poder escrever bem, mas eu não podia, tinha que treinar, ouvir sem ouvir. Com isso, eu escrevia menos, aprendia menos sobre o conhecimento de modo geral para aprender através do método verbotonal, que é só falar e ouvir, e foi assim até os meus 15 anos.

Ressalta-se, na narrativa de Cristiane, o sentimento de frustração “*ouvir sem ouvir*”, produzido pela ausência de uma comunicação natural e o déficit do ensino dos conteúdos escolares, pautado no método oralista verbotonal. A estudante ainda afirma,

Meus pais escolheram a escola oralista porque minha irmã tinha ido para uma escola de surdos, mas, o resultado foi problemático, não foi positivo. Então, como foi um problema para a minha irmã, meus pais acharam que a escola para surdos não tinha uma educação boa, então eles decidiram que o segundo filho eles colocariam em outra escola, especializada no método oral, eles não tinham muita escolha, numa escola a língua de sinais era interdita, na outra a língua de sinais era livre, mas tinha muitos problemas com a educação. Por exemplo, faltava o ensino de conhecimentos mais gerais, de conhecimento científico, os surdos não tinham acesso a esses conhecimentos, os próprios professores tinham dificuldades em ensinar, eram professores ouvintes e possuíam uma língua de sinais limitada, muito básica e muitos surdos acabavam abandonando a escola. Consequentemente, eu dei continuidade aos meus estudos no ensino médio (Lycée) em uma escola oralista. Tinha outra escola que eu queria ter entrado, uma escola que ensinava várias línguas, francês, espanhol, inglês, várias línguas, eu queria entrar nesse Lycée, fazer a inscrição, porque eu queria aprender línguas estrangeiras, porque eu sou curiosa, muito curiosa, eu queria entrar nessa escola. Mas a escola especializada oralista me interdita, eles falavam que eu não tinha condições de entrar naquela escola, porque eram várias línguas, que com certeza eu ficaria perdida, que eu não iria conseguir acompanhar, eles diziam que eu iria falhar e me aconselhavam a não ir.

Vygotski (1997), no início do século XX já chamava a atenção para o fato da educação para surdos baseada no método oralista puro configurar-se como modo a apartá-los sistematicamente do ambiente social de forma a isolá-lo e situá-lo em um ambiente limitado e fechado, onde tudo está adaptado para seu “defeito”. O autor afirma: “*Um método pode ser maravilhoso, mas se ele força-nos a tratar o aluno cruelmente, se não resulta em linguagem significativa, é preciso abandoná-lo.*” (Vygotski, 1997, p.124).

O isolamento social descrito por Vygotski fica evidente na fala de Cristiane sobre sua experiência escolar na infância,

Além disso, eu penso que o brincar, a interação, é muito importante. Quando eu era criança, por exemplo, como eu estudava em uma escola oralista, o brincar era proibido, porque as crianças brincando juntas podia estimular a comunicação em língua de sinais, então o momento de brincar era muito rápido, era uma pequena pausa, sempre com o controle dos professores e logo tínhamos que voltar para a sala de aula. Eu não sentia alegria e prazer na escola, eu me sentia frustrada. Os professores alertavam as famílias para não incentivarem o uso da língua de sinais às crianças. Como a minha família era surda e eles sabiam que nós usávamos a língua de sinais em casa, com o tempo, as outras crianças surdas foram se afastando de mim, porque eu as incitava a usarem a língua de sinais, eu queria me comunicar. Então mesmo no grupo de surdos eu me sentia excluída, limitada, não tinha como avançar, ser próxima a eles, conversar, brincar, dividir as mesmas coisas, eu era interdita. Eu queria me expressar, mas eles me limitavam. Os professores falavam que se eu quisesse me comunicar eu teria que falar com a boca, não com as mãos. Eu falava como um robô.

Assim como Cristiane, muitos surdos vivem entraves sociais e atraso escolar que se desdobram como resultado de isolamento social e da vivência de situações penosas durante o percurso educacional. O relato de Cristiane dialoga com outras pesquisas que têm demonstrado a dificuldade de acesso dos surdos à língua oral-auditiva e direcionam o ensino para uma abordagem pedagógica fundamentada em processos simbólicos estruturados a partir da língua de sinais (SANCHÉS, 1991; GÓES, 2002; PERLIN, 2010; SACKS, 2010; SKILJAR, 2010).

Sobre a presença da língua de sinais na Universidade, a estudante narra,

Enfim, na Universidade, em especial em Paris 8, eu me senti incluída desde a minha entrada. Eu fiz amigos e tive contato com muitas pessoas que se comunicam em língua de sinais, até mesmo alguns dos meus colegas da Universidade de Poitiers vieram para cá e estão fazendo um percurso parecido com o meu. Mesmo nos cursos em que só há ouvintes, eu acho que eles são simpáticos comigo, eu percebo que aqui na França as pessoas têm a mentalidade mais aberta para os surdos, eles nos compreendem e nos aceitam como somos. Alguns se interessam em aprender a língua de sinais e me pedem ajuda.

Identifica-se no relato de Cristiane a substituição do sentimento de frustração descrito anteriormente em seu percurso escolar oralista, pelo sentimento de pertencimento, de inclusão, que ela encontrou num ambiente em que a língua de sinais tem o seu lugar.

Diferentes pesquisas (p. ex., Lacerda, 1996; Goés, 2002; Skliar, 2006; Kelman 2012, entre outros) têm evidenciado o papel central da língua de sinais no desenvolvimento dos surdos, considerando que ela constitui garantia de interação com interlocutores que a compartilham, por ser mais acessível a especificidade gestual-visual (ou espaço-visual) do surdo, e assim, independente do treino exaustivo da língua verbal. A língua de sinais tem a capacidade de promover a interação dos surdos com os usuários dela (surdos e ouvintes), permitindo o reconhecimento de sua singularidade e sua identidade face ao outro. Nessa direção, a próxima categoria apresenta as percepções da estudante surda acerca da identidade surda e da identidade ouvinte.

Categoria 2: Identidade surda x Identidade ouvinte

Sabe-se que independente de sermos surdos ou ouvintes, cada um de nós possui uma identidade pessoal e cultural. Bakhtin/Volochínov (2014) compreendem a identidade como uma espécie de entidade em que cada

pessoa se autorreconhece e se constitui, identificando a alteridade como base fundante de tal constituição.

Sobre o processo de constituição da identidade surda através da interação com o outro, Cristiane relata:

No Liceu, eu fui para a integração. Eu gostava de ver os ouvintes, gostava da atitude deles, me chamava a atenção, eu ficava interessada pelo o que eles diziam. As pessoas ficavam chocadas por que eu era surda. Eles me olhavam, e me achavam normal. Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda. Quando eles percebiam que eu era surda, parecia que eles ficavam cansados para me integrar. Porque, mesmo eu sempre fazendo esforço para falar, para me comunicar, eu não podia interagir em grandes grupos, precisava sempre ficar perguntando para alguém “o que ele falou?”. Eu tentava fazer leitura labial e falar olhando diretamente para a pessoa, mas precisava ser cara a cara, em um grupo isso era muito difícil. Por isso eu me sentia excluída. Os ouvintes não faziam esforço para aprender a língua de sinais. Então eles falavam e eu me esforçava para entender. Então quando eu estava fora da escola era um alívio, eu interagia, falava em língua de sinais, eu gostava e entedia tudo o que eles falavam. Mas, eu percebia que faltava certa evolução para os surdos na vida social, uma mente mais aberta, sabe? Todo mundo pode evoluir, mas os surdos, eu tinha impressão que pra eles era sempre a mesma coisa. Aquela vontade que os jovens têm de descobrir, para os surdos tinha certo limite. Muitos deles sempre foram interditados, desde pequenos, às vezes os próprios pais os proibiam, então eles se acostumaram, pra eles o conhecimento tem limite, não dá pra descobrir outras coisas. Isso para mim era muito frustrante, eu pensava: “Aonde é o meu lugar? Com os surdos? Mas eu não quero, porque eles não querem evoluir. Com os ouvintes? Eles me rejeitam.” Minha adolescência foi um período difícil. [...] Depois eu encontrei outras pessoas, muitas pessoas, e muitos surdos estrangeiros, que vinham para a Croácia passar as férias, pra conhecer o mar, o mar lá é muito bonito, atrai muitos turistas estrangeiros. Eu aproveitava pra conhecer essas pessoas, pra descobrir novas culturas, eu conheci surdos estrangeiros que se sentiam a vontade com a identidade surda. De verdade, na Croácia eu ficava frustrada, tinha uma frustração, me sentia limitada. Os surdos estrangeiros tinham uma mente mais aberta, eles se comunicavam em língua de sinais e tinham orgulho disso, isso me chamou a atenção, eu me esforçava para me comunicar com eles, apesar de eu sempre estar sozinha, eu me incluía mesmo assim. Os croatas surdos eram sempre os mesmos e não queriam contato com outros, eles não queriam se misturar com os estrangeiros, eles queriam

continuar sempre no mesmo grupo entre eles, sempre os mesmos amigos. Mas eu não, então eu deixei eles, eu preferia ficar com os estrangeiros, eu aproveitava as festas e me divertia com eles, eu não tinha problema para me comunicar com os surdos estrangeiros, eu me comunicava normal. Antes de conhecer eles, eu achava que todo surdo só tinha problemas na vida e obstáculos por conta da surdez. Eu me perguntava, “como que eu vou ter sucesso na vida, se eu falo mais ou menos? Eu falo mal (verbalmente).” Eu me preocupava muito com isso e me sentia frustrada. Mas o contato com os surdos estrangeiros foi como uma chave, que abriu a minha mente para eu me reconhecer na identidade e na cultura surda. Meus pais já tinham essa identidade surda, mas eu a recusava. Por um tempo eu não queria a identidade dos meus pais, a identidade surda, eu não queria, não gostava e recusava a identidade que eles tentavam me transmitir, por que eu queria ser igual aos ouvintes, como qualquer um, eu queria ser uma pessoa normal. Eu não queria ser “a diferente”, a surda, eu me sentia cansada de tudo isso. Eu queria ser ouvinte, mas, os ouvintes tinham pena de mim, viam a surdez sempre como uma coisa negativa, foi uma fase difícil, mas passou.

Observa-se na narração de Cristiane que, por algum tempo, a representação de identidade para ela estava subordinada a identidade ouvinte, mais precisamente pelo desejo de ser aceita pelos ouvintes para se sentir normal. Ao longo do relato, percebe-se que, o contato com uma comunidade surda que fosse além de sua família e colegas surdos croatas, foi determinante para que ela passasse a se reconhecer e valorizar a cultura surda.

A análise do presente estudo vai ao encontro do pensamento de Bakhtin/Volochínov (2014), que afirmam a importância e a influência do meio social ideológico para a construção da nossa própria identidade.

Tanto para Bakhtin/Volochínov (2014) quanto para Vygotski (1997), para além de possibilitar a comunicação, a língua tem função de construir o pensamento. Por isso, o processo de simbolização fica comprometido quando o acesso a ela é restrito, como ocorre frequentemente no caso dos surdos. Como organizadora dos processos psicológicos complexos, a língua é o meio pelo qual o mundo é significado, é por meio dela que as práticas culturais são internalizadas (VYGOTSKI, 1997).

A dificuldade de Cristiane em “encontrar o seu lugar” e se identificar com a cultura surda antes de conhecer os surdos estrangeiros, também pode estar relacionada às situações cotidianas de exclusão e preconceito que ela vivia em razão do uso da língua de sinais ou dificuldades de comunicação no contexto escolar, conforme a estudante expõe,

Então essa intérprete veio para o curso, mas, eu percebi que eu não me sentia a vontade, por que tinha muitos ouvintes que riam por conta da presença dela, eles perguntavam “Por que uma intérprete aqui na sala de aula? Por quê? Por quê?”. Eu tinha que explicar que a intérprete estava ali para traduzir o curso, porque eu não ouço, a professora fala e eu não ouço, então eu preciso de uma intérprete. Os ouvintes ficavam surpresos, verdadeiramente surpresos e ainda zombavam da intérprete, enfim, mas eu não me importava.

Compreende-se que além da família, é papel da instituição escolar organizar um trabalho educativo que atenda as necessidades de todos os estudantes, incluindo os surdos, e problematize as diferenças de maneira positiva, promovendo a valorização da língua de sinais, da identidade e da cultura surda nesses espaços formativos.

Conclusões

Evidenciou-se neste artigo, o papel central da língua de sinais e seu forte impacto no desenvolvimento escolar e acadêmicos dos surdos. Através das memórias de uma estudante surda, identificou-se algumas problemáticas do método oral puro e das consequências que o isolamento social pode provocar para o encontro da identidade e da cultura surda.

Como pôde ser visto nas narrativas e na análise dos dados, a interdição da língua de sinais pode acarretar prejuízos nos processos de interação e desenvolvimento simbólico dos surdos.

Conclui-se que além de necessário é urgente, que práticas e medidas sejam pesquisadas e criadas a favor de uma real inclusão do surdo na Educação Básica e no Ensino Superior.

Enfatiza-se que o relato particular dos surdos é fundamental para que se entenda as demandas próprias desses sujeitos, que devem ser atendidas através da criação de políticas linguísticas e práticas pedagógicas sensíveis as características únicas e universais dos surdos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2002.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, Ago. 2006.
- PERLIN, G. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SACKS, O. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos* (L. T. Motta, trad). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANCHÉZ, C. *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida, Venezuela, 1991.
- SILVA, D. N.H; ABREU, F.S.D. Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal, *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 325-344, mai./ago.2014.

- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**: obras escogidas/tomo cinco. Madrid: Visor, 1997
- VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**O papel do professor ouvinte para
o desenvolvimento do estudante surdo:
percepção da análise do discurso na
vivência do ensino e aprendizagem**

Carla Cristine Tescaro S. Lino

Cláudia Aparecida Prates

Danielle S. Pinheiro Wellichan

Introdução

Após dez anos desde a elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MANZINI; OLIVEIRA; GERMANO, 2018) a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ainda é um assunto que provoca discussões no âmbito educacional, por depender de uma forte demanda organizacional de propostas de trabalho, desde a formação humana e de recursos especiais, além da mudança de conduta a respeito da existência de barreiras atitudinais existentes na sociedade, inclusive no contexto escolar.

Para que a inclusão ocorra de fato, deve-se refletir sobre quais possibilidades de aprendizagem serão ofertadas para que os alunos consigam desenvolver as suas possibilidades e então transformá-las em potencialidades na aquisição de conhecimento, desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, acadêmico.

É preocupante quando autores tratam de “adaptação” ao aluno surdo, pois o que se percebe é que se trata de um “ajuste” melhorado para

tentar “promover” a inclusão e com muitas “falhas” nesse processo, pois esse aluno, em escolas comuns, convive com o seu fracasso escolar (TESCARO, 2015).

Para a Política de Educação Inclusiva, educar para a pluralidade promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), significa passar pelo viés de se educar na diversidade, porém, Capovilla e Capovilla (2002) compreendem que para os surdos matriculados em escolas comuns, existe uma grande perda de conhecimentos devido à descontinuidade do ensino bilíngue e pela falta do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A singularidade de sujeitos surdos está pautada em um espaço político de lutas pelo reconhecimento de uma diferença cultural, histórica, linguística e de identidade surda, e não mais em uma perspectiva clínica, focada no modelo “ouvintista” (SKLIAR, 2004). “[...] se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir de suas deficiências, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica” (SKLIAR, 1997, p. 06).

Na visão da “comunidade surda”, Lunardi (2001, p. 4) descreve que,

[...] Para a maioria dos ouvintes, a surdez está relacionada com a incapacidade de comunicação, representada por um mundo de silêncio e escuridão, e a partir dessa matriz representacional se praticam diferentes formas de controle e governo de suas vidas, ou seja, de seu corpo, de sua linguagem e de sua mente. Observa-se isso em diferentes momentos e práticas da história dos surdos: a busca fonética para fazê-los falar; a centralidade de oralização como marco principal na definição de políticas pedagógicas para a sua educação; a proibição do uso da língua de sinais, língua essa constituidora de identidades e comunidades; isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos; práticas de colonização e controle de seus corpos e mentes, como a experiência biônica dos implantes cocleares.

A proposta metodológica ouvintista não foi considerada adequada na vida acadêmica de estudantes surdos de acordo com a história, e a proposta bilíngue (Língua Portuguesa escrita e Libras) tem sido discutida como forma de inclusão escolar e social.

Nesse sentido, a forma de se produzir um fazer pedagógico, de acordo com a política de “Educação para Todos”, dependerá de recursos pedagógicos adequados ao estudante surdo e da formação de professores, levando em conta os instrumentos pedagógicos e as produções culturais surdas em contexto educacional de inclusão.

O texto a seguir objetiva a descrição de experiências de uma professora atuante no ensino regular de escola pública diante de alunos com perdas auditivas diferentes (uma com deficiência auditiva no 4º ano e outra com surdez, também no 4º ano da Educação Básica) em cidade do interior do Estado do Paraná. Para tanto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, cujas respostas evidenciam as percepções do papel do professor ouvinte diante dos desafios que se apresentam no processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

Formação e atuação docente na inclusão do estudante surdo

Existe um novo paradigma a respeito do pensamento contemporâneo nas ciências humanas, sobre o comportamento humano, e os meios de se expressar em relação às múltiplas linguagens de experiências trazidas pela tecnologia, que pode proporcionar a formação do sujeito (FANTIN, 2011, p. 38).

Novos significados e aprendizados, portanto, são produzidos pela tecnologia, que, por sua vez, permitem: a interação do sujeito com o mundo social por meio de experiências simbólicas codificadas; experiências de sentido pela percepção; pelo ato da leitura; por experiências que transcendem a distância; que substituem o espaço físico por outro social, e multiplicam-se as possibilidades da formação de professores (FANTIN, 2011, p. 34).

O enriquecimento de novos conhecimentos e a capacidade de transformá-los em recursos para a sala de aula podem ocorrer durante as experiências com a tecnologia, que poderá reverter em reflexões metodológicas para se modificar a maneira de se ensinar em sala de aula,

considerando o fazer pedagógico, o campo metodológico e as intervenções didáticas, que ainda são desafios para a própria educação (FANTIN, 2013).

A aceitação e a quebra de paradigmas na concepção de professores sobre o aprendizado por meio da mídia-educativa pode oportunizar meios educacionais de aprendizagem significativa pela possibilidade da ampliação expressiva de múltiplas linguagens (FANTIN, 2013).

Tanto para a formação em serviço do professor quanto para as interações dos alunos com o meio em que vivem, um olhar mais crítico sobre o desenvolvimento humano, sobre produções culturais e espaços de formação ainda deve existir, pois é pelo conhecimento do professor que o estudante será capaz de adquirir conhecimentos relevantes que o permitam avançar pedagogicamente no ambiente escolar.

As dificuldades de aprendizagem do aluno surdo e a mediação docente

A análise do processo pedagógico permite-nos compreender as origens do fracasso escolar do estudante surdo na escola comum: questões orgânicas, sociais, afetivas e de “ensinagem” (TESCARO, 2015). Essas questões podem influenciar a aprendizagem e afetar as relações do sujeito com o professor e com a aprendizagem.

Conforme Schuindt, Matos e Silva (2017) diante de um aluno surdo, só diagnosticar não resolve ou ameniza suas dificuldades em sala de aula. É preciso ultrapassar as divisões disciplinares estabelecidas do sistema educacional, propagando novas metodologias e recursos para que possam se desenvolver a partir de suas necessidades.

Ao tratarmos da mediação docente, tenta-se compreender o fracasso do professor em relação à sua prática docente ao transmitir os conteúdos estruturantes em sala de aula. Diante dessa afirmação, busca-se compreender a reação do professor sobre um “olhar pedagógico” voltado ao processo efetivo de aprendizagem de “todos” os alunos. Se o professor enclosurar as diferenças no estudante surdo por este ser diferente, as

relações de poder que escoram a construção social das identidades nas escolas se tornarão evidentes e exclusivistas.

O processo de mediação contempla a relação com o outro e diz respeito, sobretudo, à apropriação de instrumentos físicos e psicológicos que proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um contexto sociocultural. Os signos representam a constituição de um conjunto de conhecimentos no percurso da história social para a individual. Na relação com os adultos, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, palavras, valores e significados. Essa compreensão é fundamental para sublinhar a importância da mediação docente, bem como realizar um contraponto com posicionamentos que defendem o fato de que as experiências adquiridas no contexto cultural não influenciam as capacidades cognitivas (CORRADI, 2012, p.80).

No processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo ou deficiente auditivo, os déficits de atenção, memória e linguagem serão evidentes caso o professor não utilize metodologias adequadas. Por serem funções psicológicas superiores, podem ser afetadas caso não haja a “[...] a mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e pela aquisição do uso de signos (linguagem) que essas funções serão desenvolvidas.” (VYGOTSKY, 2004).

A comunidade escolar precisa compreender que os conhecimentos adquiridos por estudantes surdos ou com deficiência auditiva não ocorrem como nos estudantes ouvintes, e a escola inclusiva não é reconhecida pela lógica da homogeneidade que exclui os diferentes e segue o modelo de identidade do ouvinte para ensinar surdos, reconhecida por Perlin (1998) como Identidade Surda Flutuante. Esses estudantes não devem, somente, ser integrados no ambiente escolar, mas que sejam reconhecidas as suas especificidades e possibilidades para o aprendizado, segundo a portaria n.555 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Método

Por ter um enfoque na realidade social e no seu dinamismo, essa pesquisa é de cunho qualitativo/descritivo. De acordo com Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Cervo e Bervian (1996, p. 49) acentuam que tal tipo de pesquisa “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Isto é, sem inferências pessoais, para capturar o máximo de informações de determinado fenômeno.

De acordo com Triviños (1987) a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado sobre o objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos participantes, seus problemas e perspectivas, quanto sua relação com as práticas as quais estão inseridos.

A pesquisa ainda apresenta uma abordagem qualitativa, pois tem em vista a qualidade das informações cedidas pelo entrevistado, o detalhamento e a exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa e o objetivo da mesma. Essa metodologia possibilita uma reflexão sobre as vivências e experiências dos participantes da pesquisa.

O estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), é desenvolvido em uma situação natural e constitui-se por informações descritivas, “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isto é, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a maneira que os fenômenos ocorrem dentro de um determinado grupo, objeto do estudo, e não apenas com que frequência ocorre tal fenômeno; pauta-se na qualidade dos dados e não em sua quantidade.

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora que atua com alunos surdos e com perdas auditivas em uma cidade localizada no interior do Estado do Paraná, onde realizou-se uma entrevista em ambiente da própria instituição e transcorreu num clima de diálogo entre entrevistadora e entrevistada.

Houve apenas um encontro com a professora, no período de três horas. Os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra. A partir de leituras apuradas de cada resposta da entrevistada, foi possível estabelecer algumas categorias e, com base nelas, realizar a análise dos dados. Ao longo do texto, os trechos mais representativos foram transcritos para ilustrar a discussão e identificados como P (Professora).

Resultados e discussões

Utilizou-se para a coleta dos dados, o procedimento de entrevista, que é fundamentalmente reconhecido como um processo de interação social, pautada em um roteiro semiestruturado. Segundo Toloi e Manzini (2013) foram observados os cuidados com o vocabulário e jargão técnico do entrevistador; os tipos de perguntas e suas intenções, para evitar múltiplas finalidades; a possibilidade de resposta do entrevistado, para atingir o objetivo da pesquisa, sobre a formação de professores e as dificuldades que encontram na inclusão de estudantes surdos no ensino regular.

Após o estudo piloto aplicado a três profissionais atuantes na área da educação especial e conhecedores da metodologia científica, foram realizadas pequenas adequações vocabulares. Feitos os ajustes e em contato com a participante, foi realizada a entrevista a uma professora da escola regular.

Nos quadros abaixo estão as categorias escolhidas que nos permitiram compreender a percepção do papel do professor no processo ensino-aprendizagem de uma aluna surda e de outra aluna com deficiência auditiva em escola comum da rede municipal de uma cidade do interior do Estado do Paraná.

Quadro 1 – Dificuldades no ambiente escolar com aluna surda e com deficiência auditiva

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar o tipo de apoio ofertado para a aluna surda e para a aluna com deficiência auditiva em sala de aula durante as atividades pedagógicas	1. Você recebe apoio pedagógico da Equipe Técnico Pedagógica sobre os alunos surdos? Recebe de outros profissionais?	Trabalho colaborativo em sala de aula para a inclusão

	<p>2. A disciplina de Libras consta no currículo escolar como forma de inclusão social?</p> <p>3. Como é a sua comunicação com a aluna surda em sala de aula? E com a aluna com deficiência auditiva?</p>	<p>Inclusão em sala de aula e no ambiente escolar</p> <p>Tipos de comunicação e linguagens</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com relação às dificuldades encontradas no ambiente escolar referentes ao acompanhamento dos alunos surdos e com deficiência auditiva, a professora descreve a importância da família, ao relatar que “[...] O que podemos fazer enquanto escola, enquanto professor... o que a gente pode fazer com essa família... ouçam-nos” (P).

A partir desse discurso, fica evidente a problemática na integração família-escola. Quando a professora relata “[...] a maior dificuldade é a família aceitar” (P), fica evidente a não aceitação da surdez pela família como ponto principal refletido na relação família e escola.

Diante disso, é importante destacar que essa problemática não reside na deficiência da pessoa, mas, sim, nas pessoas que estão nessa esfera social; reside numa perspectiva social relacionada com o preconceito e a dificuldade de aceitação da diversidade humana. Assim, conforme Hollerweger e Catarina (2014), a interação família e escola assumem funções para o desenvolvimento do sujeito surdo, isso corrobora com as ideias dos autores, quando descrevem:

[...] demonstração de amizade, passando confiança e coragem para a criança; pais cooperantes no processo de ensino-aprendizagem; tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança; e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança (2014, p. 11).

Sendo assim, é importante para o processo educacional que a escola incorpore estratégias para promover a oportunidade de integração da família e escola e, com isso, demonstrar que essa aproximação é positiva para potencializar o desenvolvimento do sujeito, dando início à sensibilização dos familiares, para que estes se sintam agentes no acesso ao

desenvolvimento do aluno. (PEREZ, 2008; KELMAN *et al.*, 2011; HOLLERWEGER; CATARINA, 2014).

Outro aspecto importante percebido na fala da professora, neste contexto de dificuldades encontradas no ambiente escolar é a falta de preparo dos docentes para atuar com estudantes surdos, pois mesmo a professora tendo cursado especialização na área de Educação Especial com ênfase na área de Surdez/Libras, os seus conhecimentos ainda não são suficientes para compreender a maneira própria de cada aluna aprender, o que causa frustração ao profissional em sala de aula, isso fica evidente quando a professora relata “[...] No caso... tem um aluno surdo na sua sala, então, quais são as providências? Como você deve agir? O ideal devia ser, você saber Libras...[...] Tive Libras ..., mas não dá conta...[...] Um semestre de uma aula de Libras na semana, o que é que dá? Nada! ” (P).

Essa angústia da professora diante de uma situação de lacunas na formação docente, refletem a afirmação de Lacerda (2009), quando afirma que

“[...] são necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas, e em alguns casos a presença do intérprete se faz necessária para que alguns desses alvos sejam alcançados. (LACERDA, 2009, p. 50)

O relato da professora corrobora com as ideias de Tardif (2002) que compreende a formação docente:

Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (TARDIF, 2002, p. 177)

O autor deixa claro que a formação é um processo contínuo e permanente. Nesse sentido, a formação continuada na instituição escolar pode constituir-se, a partir do cotidiano do docente, das suas práticas pedagógicas, resultado de um fazer de formação, em que há reflexões e estudo sobre

a práxis docente, e ressignificar a prática, e, a partir daí, construir novos panoramas pedagógicos com vistas a inclusão dos alunos surdos.

Quadro 2 – Metodologias aplicadas em sala de aula que visem à aprendizagem da aluna surda e da aluna com deficiência auditiva em sala de aula

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar o uso de metodologias no processo de ensino- aprendizagem da aluna surda e da aluna com deficiência auditiva em sala de aula	<p>1. Você já ouviu falar ou leu sobre a Pedagogia Surda e práticas de multiletramentos visuais na educação de alunos surdos? Se, sim, como utiliza em sala de aula?</p> <p>2. Como ocorre a continuidade da alfabetização dos alunos surdos em sala de aula?</p> <p>3. Você encontra algum tipo de dificuldades para “ensinar” os alunos surdos em sua sala de aula? Poderia citar quais?</p>	<p>Uso de Pedagogia Surda para alunos surdos.</p> <p>Uso de recursos pedagógicos na escolarização de alunos surdos.</p> <p>Obstáculos para a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Atendendo os pressupostos da educação inclusiva, os alunos surdos devem estar nas escolas regulares em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (MOREIRA *et al.*, 2011). Partindo disso, Lodi (2005) e Lacerda (2006) afirmam que a educação de surdos apresenta como seu principal, o objetivo de possibilitar-lhes a aquisição do código linguístico.

Nesse sentido, Botelho (1999) afirma que a inclusão escolar dos surdos em escolas para alunos ouvintes apresenta, como prioridade, a oferta ao estudante surdo as mesmas condições que o estudante ouvinte tem para a aquisição da língua oral. Diante das políticas de inclusão no ensino regular, surgem alguns questionamentos sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula.

Para Lacerda (2006) há diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos que apresentam várias limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Schemberg (2009) enfatiza que para obter sucesso no processo de

escolarização dos surdos é necessário reconhecer as peculiaridades linguísticas desses sujeitos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem.

Nesse contexto, a fala da professora entrevistada traduz a afirmação do autor: “[...] Eu, enquanto professora, sugeri que ela aprendesse Libras, primeiro, né? Para melhorar no desenvolvimento dela” (P).

Ainda nesse recorte de fala é possível reafirmar o desconhecimento da professora com relação a Libras quando ela encerra a fala e finaliza a frase dizendo que a estudante vai “[...] melhorar no desenvolvimento dela”. Apesar de não explícito, entende-se que a língua de sinais poderá facilitar a aprendizagem do surdo. Esse dado demonstra a falta de conhecimento da professora, pois a Libras não é facilitadora, mas sim, determinante ao desenvolvimento cognitivo do estudante surdo.

Ainda com relação às metodologias aplicadas em sala de aula que visam à aprendizagem dos alunos surdos e com deficiência auditiva em sala de aula, ao ser indagada sobre os recursos pedagógicos utilizados no ensino de Língua Portuguesa a professora explica: “[...] O que a gente usa às vezes na sala, são banners...[...] alguns banners grandes” (P). O que demonstra que os recursos visuais utilizados por ela em sala de aula ainda não atendem à necessidade visual ao ensino do estudante surdo, pois mesmo que se utilize “banners” como recurso visual, a professora utiliza somente “às vezes”.

As abordagens sobre metodologias aplicadas ao ensino de estudantes surdos apontam para os recursos visuais como importantes elementos pedagógicos, mas que nem sempre são empregados em toda sua potencialidade. Conforme identificou Lebedef (2010) as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais.

De acordo com Kelman (2011), além da utilização da língua de sinais nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, a utilização de recursos visuais variados pode contribuir significativamente para a aprendizagem de surdos, e salienta-se a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos.

Campello (2007, p.130) reforça tal argumento ao afirmar a importância da:

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos

Dessa forma, considerar os recursos visuais na metodologia aplicada aos estudantes surdos é necessário, pois a percepção de mundo para as comunidades surdas se dá, também, por meio da experiência visual. O surdo tem contato com o mundo a partir do canal viso-manual e não por meio da oralização. Isso está relacionado à construção cultural e à vivência que temos enquanto sujeitos culturais, quando manifestamos nossas impressões de mundo.

De acordo com Strobel (2008, p.39)

Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro- que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos é percebida no cotidiano na forma como se comunicam, usando expressões corporais, faciais, enfim todos os meios que usam para se comunicar, e, principalmente a língua de sinais.

Essas considerações são importantes para melhor pensarmos o espaço escolar, considerando a sala de aula e os demais espaços pedagógicos, levando em conta as especificidades linguísticas e pedagógicas no processo ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Quadro 3 – Uso de recursos tecnológicos para auxiliar o processo ensino- aprendizagem da aluna surda e da aluna com deficiência auditiva em sala de aula

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar o uso de recursos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem de aluno surdo e com deficiência auditiva em sala de aula do ensino comum.	<p>1. Você conhece algum <i>software</i> educativo bilíngue para o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos? Se sim, qual? Você utiliza em sala de aula?</p> <p>2. Você já utilizou e há algum recurso pedagógico de Tecnologia Assistiva em sala de aula, para o ensino da Língua Portuguesa escrita? Se sim, qual? Explique como utilizou e se o resultado foi satisfatório para o aluno surdo.</p> <p>3. Como você avalia a aquisição da leitura e escrita em Língua Portuguesa da aluna surda e da aluna com deficiência auditiva em sua sala de aula? Há diferença (s)? Qual (is)? Explique.</p>	<p>Uso de <i>software</i> bilíngue na escolarização de alunos surdos.</p> <p>Disponibilidade de recursos pedagógicos na instituição escolar</p> <p>Aprendizagem da leitura e escrita em Língua Portuguesa do aluno surdo em sala de aula.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Com relação ao uso de recursos tecnológicos, ao ser indagada sobre a utilização de *software* educativo bilíngue para o ensino de língua Portuguesa para surdos, a professora descreveu que “[...] Olha... eu sei que tem... eu posso dizer que eu sei que tem, mas aqui na escola eu não utilizo” (P). A fala apresenta a fragilidade em se compreender a importância da utilização desses recursos na aprendizagem dos estudantes surdos.

Fazer uso dos recursos visuais e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuem no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Nesse sentido, Coscarelli (2010, p. 524) afirma que:

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital.

A escola precisa se apropriar das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta que possibilite a participação dos alunos surdos nas aulas e garantir uma melhor aprendizagem em todos os aspectos, facilitando a interação do aluno surdo e ouvinte. Por serem tecnologias visualmente acessíveis, contribuem de maneira favorável no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos tecnológicos podem variar desde computadores, dispositivos móveis *softwares* e *hardwares* adaptados, entre outros, e sua utilização viabiliza o acesso comunicacional e informacional da pessoa surda.

Com relação ao termo tecnologia assistiva, a professora apresentou o seguinte relato: “[...] Eu imagino que seja uma tecnologia que auxilia, no caso, o professor, no caso, o próprio aluno, mas eu não sei muito bem o que é, não” (P). A falta de conhecimentos do termo é evidente na fala da professora. O conhecimento e o uso da tecnologia assistiva no contexto educacional é um dos fatores que podem contribuir para a inclusão escolar de estudantes surdos.

O uso de recursos tecnológicos revolucionam os modos de produção de conhecimento e as práticas de letramento, por serem recursos atraentes. Há uma grande aceitação dos surdos e quando utilizada por professores, promove interação com os ouvintes, valoriza a língua de sinais e incentiva a leitura e a escrita por meio da utilização de vídeos, redes sociais, dentre outros recursos.

Sobre essa apropriação tecnológica no âmbito técnico-pedagógico, Lopes (2017, p.14) adverte:

Conhecer seu aluno é de extrema importância para a aplicação das ferramentas tecnológicas, pois esse elemento traz motivação, mas se utilizado de forma inadequada pode frustrar o seu uso. O bom uso proporciona aos alunos autonomia, desenvolvendo a capacidade individual e a colaboração em equipe, tornando-os criativos através da variedade de ferramentas, contribuindo na aceleração de seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, raciocínio lógico e capacidade de encontrar soluções para problemas.

Percebe-se nas palavras do autor a importância do uso da tecnologia, porém é necessário saber trabalhar com ela, utilizando-a como

ferramentas que favoreçam a construção do conhecimento por trocas cognitivas, e, no caso do estudante surdo, a utilização da Libras é necessário para mediar essas práticas pedagógicas

Segundo Stumpf (2008, p.3), embora as tecnologias proporcionem possibilidades visualmente acessíveis que podem tornar a educação um pouco mais acolhedora para alunos com surdez,

[...] há que se considerar alguns entraves que dificultam a acessibilidades desse grupo às novas tecnologias. O primeiro desses obstáculos diz respeito à aquisição dos equipamentos, o que já estaria sendo contornado, segundo a autora, devido à simplificação e a redução de custo desses equipamentos no Brasil. Outro impedimento de acesso do surdo às novas tecnologias, seria o fato de que embora sejam recursos visuais, grande parte deles demandam que o sujeito seja alfabetizado, no entanto, a maioria da população surda brasileira é composta por analfabetos funcionais na escrita do português. Para autora, antes mesmo de qualquer demanda, o primeiro passo para iniciar qualquer processo de inserção social e cultural da pessoa surda é a aquisição da língua de sinais, sendo indubitavelmente importante para o sujeito que possui uma identidade própria e que integra um contexto cultural, conforme assegura: No presente momento histórico brasileiro, a língua de sinais aceita e o seu uso regulamentado abrem as portas para profundas mudanças na educação dos surdos, pois o acesso a uma língua plena, aliada ao uso das novas tecnologias, aponta para reais possibilidades de um grande salto de qualidade nessa educação cujo principal objetivo é a inclusão do sujeito surdo na escola e na sociedade.

Nesse sentido, é dada ao estudante surdo a possibilidade de desenvolver suas potencialidades nos espaços tecnológicos, sendo capaz de ir além da sala de aula tradicional e proporcionar uma aprendizagem mais ativa, bem como a intensificação de significativas trocas dialógicas entre surdos e ouvintes.

Considerações Finais

Essa pesquisa evidenciou, a partir da fala de uma professora ouvinte, atuante em escola pública municipal, que as dificuldades de inclusão estão

fortemente relacionadas à defasagem na formação para práticas educacionais inclusivas; à falta de apoio de especialistas e à falta de integração família e escola.

Apesar de a professora entrevistada ter cursado especialização na área de Educação Especial com ênfase na área da surdez/|Libras, os seus conhecimentos não são suficientes para compreender a maneira própria de cada aluna aprender, o que causa frustração ao profissional em sala de aula, além disso, apresenta certa fragilidade sobre alguns temas, quando afirma não conhecer, ou até mesmo reduzir a importância dos recursos visuais a simples gravuras, priorizando o texto escrito em detrimento do visual.

A educação dos surdos precisa estar voltada para o reconhecimento da importância da Libras; conhecimento das peculiaridades do estudante surdo, bem como as especificidades linguísticas e pedagógicas no processo ensino-aprendizagem desse estudante.

A mídia-educação pode desempenhar mudanças significativas nas escolas no ato de ensinar, por proporcionarem formas de socialização e transmissão simbólica, e na construção de significados construídos por práticas socioculturais. O estudo das mídias tem sido foco de discussões em escolas e vemos a necessidade de que práticas pedagógicas no sistema educacional sejam aperfeiçoadas por professores em sua formação em serviço, ao se contemplar diferentes questões lógicas do campo computacional, que poderá contribuir para a redução das desigualdades sociais.

A quebra de paradigmas de professores sobre a utilização de meios midiáticos, portanto, permitirá experiências significativas em sua formação profissional que beneficiará a aprendizagem escolar de estudantes surdos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*. MEC/SEESP. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> . Acesso em: 28 set. 2019.

- BOTELHO, P. *Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos*. Sociedade Inclusiva. M.G., 1999. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educursos.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R.M. de; Pelin, G. (Orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131, 2007.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CORRADI, J.A. A importância no aprendizado do aluno surdo sobre a mediação do instrutor/surdo. *Diálogos & Saberes*, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 79-92, 2012. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/download/270/262>
Acesso em: 15 jul.2019.
- COSCARELLI, C. V.. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).
- FANTIN, M. *Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores*. Campinas: Papyrus, 2013.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, .14, n.1, p. 27-40, 2011.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LACERDA, C. B. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*/Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- LACERDA, C.B.F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

- LEBEDEFF, T. Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/o8.pdf> Acesso em: 02 de set. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LODI, A.C.B. *Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, 2005.
- LOPES, G.. *O uso das Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Surdo: Libras Em Educação a Distância*, n.20, janeiro de 2017. Disponível em: http://editarara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 05 de set. de 2019.
- MANZINI, E.J.; OLIVEIRA, J.P.; GERMANO, G.D. (Org.) *Política de e para Educação Especial*. Marília: ABPEE, 2018.
- MOREIRA, L.C. et al. Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.125-143, 2011.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SCHUINDT, C.C.; MATOS C.F.; SILVA, C.S. Estudo de caso sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos surdos na disciplina de Química. *ACTIO*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 282-303, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/download/6773/4367> Acesso em: 15 jul. 2019.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma mudança ética. In: QUADROS, R. M de (org.) *Estudos Surdos III*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008, p. 216.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESCARO, C.C. *A formação de professores e dificuldades acadêmicas: inclusão de alunos surdos em escola estadual*. 2015. 163 fls. Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Línguas e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Londrina – PR.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. In.: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. 2013. Londrina, PR. p. 3299-3306. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pa- ges/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-008.pdf> Acesso em 15 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PEREZ, M. C. A.. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 12-15.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S.. A importância da família na aprendizagem da criança especial. *Revista Educação do Ideau, Erechim*, v. 9, n. 19, p. 01-12, jan./jun. 2014.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

SCHEMBERG, S. Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 437-437, 2009

Parte 2

O campo sociopolítico

A formação dos “de baixo” no pensamento educacional de Florestan Fernandes na década de 1980

Julio Hideyshi Okumura

Introdução

Florestan Fernandes foi um dos grandes sociólogos brasileiros que pensou sobre os dilemas da educação no século XX. Em sua percepção, sua relação com o tema educacional começou desde a década de 1940, quando se graduava em sociologia na Universidade de São Paulo (USP), momento em que pesquisou acerca das interações sociais lúdicas, criativas e autônomas das crianças no bairro do Bom Retiro¹ na cidade de São Paulo, na década de 1950, ao dividir aulas de sociologia da educação com seu amigo, Antônio Candido, na década de 1960, nos debates e participação na Campanha em Defesa da Escola Pública (mobilização dos educadores ocorrida nos anos que precederam a promulgação da primeira Lei e Diretrizes de Base da educação de 1961 – 4024/61), nas décadas de 1980 e 1990, militando como deputado federal constituinte (1987-1988) pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, por fim, nos debates educacionais para a construção da nova Lei e Diretrizes de Base da educação (LDB de 1996 – 9.394/96²) (FERNANDES, 1995).

¹ FERNANDES, Florestan. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro. In: _____. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 153-258.

² BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996

Sanfelice (2014, p. 254) sintetiza muito bem a sua trajetória como militante e educador, comentando que seu envolvimento a favor da educação pública ocorreu em momentos importantes, pois ele atuou como umas das bases de lideranças nos principais debates da educação brasileira das últimas décadas.

Nesse percurso, Florestan Fernandes escreveu dois importantes livros que retrataram os debates nos quais participou ativamente nas décadas de 1960 e 1980, são eles: *Educação e Sociedade no Brasil* (1966) e *O Desafio Educacional* (1989).

Conforme descrito acima, o autor pensou e vivenciou os entraves e principais debates da educação brasileira em toda a segunda metade do século XX no Brasil.

No presente artigo, pelo tempo e espaço aqui cedido, focalizarei em analisar o pensamento educacional de Florestan Fernandes expresso na década de 1980. O recorte foi delimitado por causa das especificidades de seu pensamento sobre a educação – na qual fundamentava-se em bases socialistas – e por enfatizar aspectos dirigidos à formação da classe trabalhadora e dos oprimidos.

Como reforço argumentativo da opção do recorte temporal aqui elencado, vale evidenciar que seu pensamento sobre o tema de acordo com Rodrigues e Braga (2015), passou por uma evolução se comparado aos da década de 1960 – momento em que participou como um dos principais articuladores em nível nacional da Campanha em Defesa da Escola Pública³ – por experienciar o período da ditadura empresarial-militar⁴ deflagrado no ano de 1964 e pelo exílio nas décadas de 1960 e 1970 na cidade de Toronto no Canadá.

Outros aspectos que corroboraram para a evolução em seu pensamento educacional ocorridos em meio a sua trajetória de vida entre os dois períodos foram: a) a experiência de participar junto ao professor, Roger

³ Para se aprofundar sobre o tema, indica-se o artigo do professor Dr. José Luiz Sanfelice cujo nome é *O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história* publicado pela revista *Educação & Sociedade* em 2007.

⁴ Dreiffus, René Armand. 1964: a conquista do Estado – Ação política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981

Bastide, na pesquisa encomendada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre as relações sociais das populações brancas e negras na cidade de São Paulo (BASTIDE; FERNANDES, 1959) e b) a elaboração de um dos seus principais livros, a saber “A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica” (FERNANDES, 1975).

As ditaduras empresarial-militar ocorridas no Brasil (1964-1985) e em grande parte da América Latina e as pesquisas aqui citadas, possibilitaram ao autor um expressivo avanço na compreensão das contradições e mazelas históricas, políticas, econômicas e culturais sucedidas em nosso país. Leher (2012), por tais razões, considera que Florestan Fernandes alcançou um nível de maturidade científica ao passar, principalmente, por esses eventos, pois pode compreender de modo concreto questões que ainda não estavam esclarecidas em suas atividades como pesquisador e professor dentro dos gabinetes da USP nas décadas de 1950 e 1960.

Como esforço de aproximação do objetivo aqui proposto no presente artigo, debatarei os seguintes pontos: a) a necessidade da formação política no trabalho do professor; b) o espaço escolar como ambiente oportuno para a formação da autoconsciência e da auto-emancipação dos “de baixo”. Além disso, darei uma breve introdução do contexto em que o pensamento educacional de Florestan Fernandes se fez presentes.

Utilizarei como base teórica para o presente artigo, principalmente, duas obras de Florestan Fernandes: O Desafio educacional (1989) e Tensões na Educação (1995). As duas obras retratam os debates que o autor fez em dois importantes momentos políticos que envolveram a educação brasileira, a saber o processo constituinte (1987-1988) e a LDB de 1996 (9.394/96).

Tenho plena consciência da impossibilidade de aprofundamento do tema aqui tratado, contudo, espero que o pensamento educacional do autor sobre a formação da classe trabalhadora e dos oprimidos contribuam com importantes reflexões. Florestan Fernandes, não só pensou sobre os problemas que a educação brasileira carregou por toda a metade do século

XX, mas as vivenciou como representante dos “de baixo” as dificuldades de acesso e permanência estudantil que, infelizmente, grande parte da população brasileira passou e ainda passa para estar na escola⁵.

A educação na década de 1980: o fim da ditadura empresarial-militar (1964-1985) e as mobilizações dos educadores

A ditadura empresarial-militar no Brasil (1964-1985) deixou o seu legado de opressão, violência, arbitrariedade política, econômica e cultural e, conseqüentemente e intencionalmente, direcionamentos no campo da educação. Acordos como o MEC-USAID - parceria educacional realizada entre o Brasil e os Estados Unidos⁶ – objetivou sobretudo a formação aliada de mão-de-obra com bases em teorias econômicas da educação⁷ nas quais vislumbravam a formação do capital humano como uma das principais forças de desenvolvimento do país. O problema do acordo, segundo Freitag (1980), era que suas bases tecnicistas, para especializar a

⁵ Período de pesquisa foi realizado entre os anos de 2007 a 2015. Os dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQVgzFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 - acessado no dia 28.8.19 às 17h14.

⁶ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm – acesso em 25.8.19 às 13h15.

⁷ Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971).

mão-de-obra a fim de abastecer as demandas do mercado de trabalho, deixavam de lado a formação de bases democráticas, que outrora foi aclamada pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), para atender especificamente as necessidades das empresas em suas produções e prestações de serviços.

Fernandes (1989) afirma que o acordo MEC-USAID, além de ofertar a formação precária e fragmentada à classe trabalhadora e aos oprimidos, foi um projeto político de dominação cultural orquestrado pelos Estados Unidos. O autor salienta que, entre as décadas de 1960 e 1980, os norte-americanos atuaram concretamente em diversos países da América Latina para controlar as possíveis revoluções sociais influenciadas pelos países coligados politicamente à União Soviética (URSS) e, no Brasil, tal acordo educacional os serviram como base para o fortalecimento de uma pedagogia que não condizia com as reais necessidades do país e, principalmente, como forma legalizada de nortear a formação da nação conforme seus interesses.

Por essas razões, a década de 1980 no Brasil, a chamada “reabertura democrática”, depois de 21 anos de ditadura empresarial-militar (1964-1985) foi repleta de movimentos sociais (muitos relacionados ao tema educacionai) que lutavam pela volta da democracia e por demandas correlacionadas a construção e consolidação de um Estado democrático de direito (SAVIANI, 2007).

Lombardi (2017) comenta que o contexto foi de intensas disputas de espaços políticos nos quais foram encabeçados por diversas instituições que abarcavam movimentos relacionados aos trabalhadores e sindicalistas (Central Única dos Trabalhadores, CUT; Central Geral dos Trabalhadores, CGT; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, MST) e por entidades que surgiram com a finalidade de organizar a luta e os debates dos professores, pesquisadores, servidores e alunos (União Nacional dos Estudantes, UNE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, ANPED; Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas, Fasubra; Centro de Estudos Educação e Sociedade, Cedes;

Associação Nacional de Educação, Ande; Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, Andes; Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Anpae e Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Anfope. Outros importantes acontecimentos que se destacaram nessas mobilizações foram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) iniciadas nos anos de 1980.

Destaco dentre as mobilizações citadas às relacionadas aos professores, pesquisadores, servidores e alunos porque Florestan Fernandes participou ativamente junto aos grupos que debateram, lutaram e propuseram avanços à escola pública do Brasil (FERNANDES, 1988).

A existência e as articulações dessas instituições foram fundamentais à composição da luta dos profissionais da educação na década de 1980. Esses grupos, além de expressar as propostas vindas das bases, pode debater sobre as políticas públicas educacionais e sobre o contexto, pensar em propostas de melhorias das condições de trabalho e de vida do professorado, servidores e alunos e construir e encadear possíveis definições de projetos e planos nacionais de educação que poderiam ganhar espaço no processo constituinte (1987-1988) que estava por vir (LOMBARDI, 2017).

Foi nesse contexto de importantes manifestações sociais que Florestan Fernandes⁸ observou os dilemas educacionais na década de 1980. Ele teve a oportunidade de ser eleito deputado federal constituinte (1987-1988) pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 1986, participando ativamente na subcomissão que tratou sobre educação e nos debates que precederam a promulgação das Leis e Diretrizes e Bases da educação (LDB - 9394/96). Dois importantes momentos que os deram mais profundidade nas análises sobre os dilemas da educação em nosso país.

⁸ O autor tinha acabado de voltar do exílio em Toronto (Canadá) - exílio provocado pelas arbitrariedades do governo empresarial-militar (1964-1985) por meio do Ato Institucional 5 (AI-5) - no final da década de 1970, por intermédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para fazer parte do quadro de professores no curso de pós-graduação (GARCIA, 2002).

O trabalho do professor: a necessidade da formação/atuação política dentro e fora da escola

Conforme as colocações de Fernandes (1989), a atuação do professor sempre foi dirigida de acordo com as necessidades das classes dominantes e das demandas particulares do mercado de trabalho. Um dos exemplos que a autor pontua é o próprio acordo MEC-USAID aqui já brevemente comentado. O trabalho do professor foi perpassado de condutas subsidiadas pelas argumentações formativas de ações estritamente científicas (entendidas como “neutras”) e da utilização da instituição escolar como espaço de privilégios que, na realidade, estavam carregadas de intenções políticas excludentes oriundas da lógica vinda das relações sociais originárias do antigo regime colonial serviu e escravocrata que perdurou, concretamente, grande período da história brasileira e de filosofias e práticas educacionais que por vezes foram “encaixadas” nas escolas brasileira sem ter conexão nem diálogo com a realidade local no qual foi implantada.

O trabalho do professor estava congruente aos ditames sociais impostos pela ordem e, por essa razão, sua atividade laboral didatizava e disseminava nos espaços escolares, mesmo que inconscientemente, a reprodução de uma sociedade paternalista, mandonista e excludente repleta de realidades que iam contra à construção de uma democracia plena (FERNANDES, 1995).

No ambiente escolar essa prática se dava nas relações entre escola/professor e aluno/comunidade escolar. Fernandes (1989), nesse sentido, comenta que o professor olhava seus alunos, principalmente os filhos das classes trabalhadora e os oprimidos, como objetos mecanizados que estavam à mercê de uma pedagogia que não os ofereciam aos menos a formação/preparação para serem cidadão participantes de uma sociedade democrática. As relações entre escola/professor e aluno/comunidade escolar, portanto, estavam pautadas numa lógica de reprodução coadunada aos interesses políticos das classes privilegiadas.

Os “de baixo”, quando conseguiam acesso e permanência escolar, eram submetidos a conteúdos e pedagogias que não os representavam, suas vozes eram caladas pela prática científica “neutra” e repressora do professor e suas relações no ambiente escolar estavam sob égide de regras que os tolhiam como sujeitos. Também, a comunidade escolar (servidores e as comunidades do entorno) serviam às regras impostas pela direção da escola sem o mínimo de organicidade, ou seja, sua representação como parte expressiva da organização escolar era direcionada de cima para. Assim, nesse ambiente opressor, qualquer proposta de formação democrática estava fadada ao fracasso, pois, em todos os prismas, a cultura excludente e opressora – fruto das relações históricas vinda da sociedade colonial e escravocrata do passado serviu – que as classes dirigentes, aqui representada simbolicamente pela direção e os professores, se dinamizavam nas interações ocorridas nos espaços escolares (FERNANDES, 1989).

Um dos aspectos que Fernandes (1989) entende como causa para essa prática era a falta de formação política nos currículos de formação docente. Observava-se que matérias como: psicologia da educação, didática, filosofia da educação, sociologia da educação, histórica da educação e as práticas pedagógicas eram comumente tratadas nos currículos nos cursos de pedagogia ou magistério (escola normal), mas a formação política do professor não era contemplada nos documentos de cunho formativo. As decorrências práticas desse tipo de formação eram, principalmente: o professor não tinha mínimas condições de compreender as especificidades históricas e sociais do Brasil e não tinha a sensibilidade teórica e prática de enxergar a realidade do seu alunado e de seu entorno.

Na visão de Fernandes (1989), o professor não pode estar alheio a sua prática laboral sem ter a consciência de que em seu país há dilemas históricos no campo da educação que, mesmo depois de quase um século de Proclamação da República (1989), ainda não foram sanados. A educação universal, de qualidade, laica e gratuita estava distante da realidade de muitos brasileiros. A bandeira levantada na década de 1930 pelos

signatários do Manifesto dos Pioneiros (1932) ainda é praticamente a mesma na década de 1980⁹. Isso não ocorreu por mero azar do destino, mas por intenções políticas dirigidas pelo projeto da burguesia nativa junto aos direcionamentos políticos do imperialismo. A educação, deste modo, era um privilégio para poucos, suas intenções formativas estavam distantes de um projeto de formação democrática.

Para Fernandes (1989) a formação política do professor, além de estar contemplada nos currículos em sua formação, deve acontecer dentro e fora da sala de aula. Sua atuação política dentro da sala de aula começa quando há o reconhecimento dos alunos como ser igual, ou seja, uma relação fundamentada pelo comportamento democrático, quando as suas aulas e linguagem estiverem nexos com a realidade concreta do aluno e quando se reconhecer como parte da classe trabalhadora explorada pela lógica do modo de produção capitalista.

Fora da classe, o professor deve atuar como cidadão. Fernandes (1989), explica que a atuação cidadã implica na participação consciente do sujeito numa sociedade democrática na qual há abertura para exercer seus direitos de pertencer a instituições políticas representativas (partidos, sindicatos e movimentos sociais) que dão a possibilidade de debater e lutar pelo desenvolvimento em todos os âmbitos. O cidadão professor, como intelectual representante da classe trabalhadora, não deve estar indiferente às condições objetivas que assolam o seu tempo e, em âmbito local, sua comunidade escolar.

Ou seja, a atuação do professor, dessa forma, dentro ou fora da escola, num país subdesenvolvido como o Brasil, deve ser praticada e

⁹ Em geral, em 1980, tínhamos cerca de 541.350 mil 54 alunos que finalizaram o ensino secundário. Desse montante, 3% (16.370) terminaram em escola administrada pela federação, 37,7% (203.986) pelo sistema estadual, 3,5% (18.720) pelo município e, a grande fatia de 55,8% (302.274), na escola particular. Após 7 anos do início dos trabalhos na Assembleia Nacional Constituinte em 1987, em 1994, os números não modificaram expressivamente; ainda tínhamos 42% dos alunos que terminaram o 2º grau em escolas particulares. Fernandes (1989) tinha em seu pensamento educacional essa questão e, junto aos movimentos sociais dos educadores, desejava encaminhar esse ponto: a necessidade da exclusividade da utilização dos recursos públicos para o sustento, manutenção e expansão do setor público educacional, em suas falas e posições como militante e político (FERNANDES, 1989).

A população brasileira no início da década de 1980 era de 121.150.537. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico 2010 (PDF). Rio de Janeiro: IBGE, 2011. p. 67-68.

pensada politicamente. Para Florestan Fernandes, a ação de pensar politicamente tem que estar articulada com a realidade prática, sendo assim, Fernandes (1989, p. 165) comenta que:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

Portanto, o processo de mudança provocado pela atuação do professor é inerentemente político, seja para a revolução ou para a conservação do *status quo*. Por isso, Fernandes (1989) sublinha o quão importante é a formação e a atuação política do professor como parte orgânica da classe trabalhadora dentro e fora da escola, pois seria um dos possíveis caminhos para a transformação da realidade educacional no Brasil.

Além disso, para Fernandes (1989), a escola deve ser um espaço que oportunize a formação dos “de baixo” como representantes da classe trabalhadora. Como já dito no presente texto, esse será o próximo tema aqui exposto.

Florestan Fernandes expressa seu pensamento educacional na década de 1980 absolutamente consciente de que a revolução educacional ou a revolução socialista não seria concretizada somente por meio dos avanços na educação. O autor tinha clareza da profunda complexidade que envolvia tais aspectos. Ou seja, ele compreendia que suas proposições tinham limites diante a realidade e que vivia.

O ambiente escolar e a sala de aula como espaços oportunos para a formação da autoconsciência e da auto-emancipação dos “de baixo”

O ambiente escolar e a sala de aula, para Fernandes (1989), são espaços importantes e potencialmente oportunos para a formação da autoconsciência e para a promoção da auto-emancipação da classe

trabalhado e dos oprimidos, pois a escola é um dos principais locais que a educação é ofertada às massas. Entretanto, apesar se sua capacidade de atendimento, Florestan Fernandes a considerava como instituição dominada por formas educativas exploradas por práticas pedagógicas que não dialogavam com as reais necessidades de grande parte dos sujeitos (professores, alunos, servidores e comunidade do entorno) que a ocupavam, assim, ao invés de formar cidadãos conscientes da sociedade em que vivem e suas mazelas históricas e desafios objetivos presentes, educava sua clientela para simplesmente reproduzir as condições sociais imperativas alimentando cegamente o modo de produção capitalista coma “máquinas” controladas remotamente a serviço de ideologias que operavam a favor da ordem vigente.

Mesmo sabendo de tais condições, Fernandes (1989) tinha clareza de que em suas próprias contradições havia a possibilidade de transformação, uma vez que a atuação desses sujeitos, por meio de modificações conscientes em suas interações e práticas formativas cotidianas, poderia constituir uma outra qualidade de formação.

Isto posto, o autor debate dois pontos em seu pensamento educacional na década de 1980 sobre a formação dos “de baixo”: a utilização do espaço escolar para a formação democrática e a necessidade da classe trabalhadora e os oprimidos pensarem e gestionarem sua própria educação.

É certo que não há como pensar numa educação socialista – base do pensamento de Florestan Fernandes na década de 1980 – vivendo numa sociedade regida pela lógica do capital pelo simples fato de haver desigualdade entre as classes que o próprio modo de produção capitalista e sua organicidade produz. Numa sociedade socialista, não haveria diferenças entre as classes, portanto, o acesso à escola e as outras instituições seriam públicas, assim sendo, elas não existiriam para engendrar e aprofundar a desigualdade social, mas para promover igualmente os direitos de todos os sujeitos (FERNANDES, 1989).

Florestan Fernandes, observando os limites da instituição escolar desenrolados no processo histórico brasileiro – ressaltando que nessa altura o

autor tinha experienciado todo o processo de debates e propostas que antecederam e se concretizaram na formulação da Constituição de 1988¹⁰ como deputado federal –, considera que seria um expressivo avanço se o ambiente escolar fosse utilizado pelos “de baixo” como espaço no qual as relações entre professor/direção e alunos/servidores/comunidade do entorno fossem alicerçadas pelo comportamento democrático (FERNANDES, 1989).

A autor defende em seus pensamentos sobre a educação que a comunidade escolar deve vivenciar relações “na democracia”, ou seja, com possibilidades de experienciar a participação democrática real, não somente para uma vindoura democracia prometida após o término dos estudos formais, dado que a formação democrática não pode ser aprendida se não for na prática concreta. Fernandes (1989) pensa, portanto, que o ambiente escolar (desde a gestão até as relações tidas em sala de aula) pode ser utilizado – nesse sentido que enxerga a importante atuação e mediação do professor como principal articulador – como instituição que expresse os intentos e deliberações dos sujeitos que nela estão.

Nessa perspectiva, a sala de aula, local onde a formação acontece sistematicamente dentro do ambiente escolar, os conteúdos ministrados não poderiam ser impostos arbitrariamente por currículos organizados e articulados por representantes desconhecidos e sem nenhuma ligação com a realidade local ou mediados por pacotes pedagógicos implantados de outras realidades, mas pelos sujeitos da comunidade escolar. Deste modo, esses conteúdos serviriam como base para que esses sujeitos pudessem compreender suas realidades como classe.

Fernandes (1989), em síntese, propõe em seu pensamento educacional que a autogestão, em todos os espaços da escola, viabilizaria, mesmo diante das contradições do sistema vigente, a formação da autoconsciência e a promoção da auto-emancipação dos “de baixo”.

Florestan Fernandes não tinha a utopia de que haveria uma revolução socialista no contexto aqui tratado. O autor tinha plena clareza dos limites

¹⁰ BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acessado em 22.8.19 às 19h03.

dispostos pela sociedade e pela escola na conjuntura dos anos de 1980, mas pensava nessas transformações como proposições objetivas e possíveis diante à concretude de sua conjuntura.

Conclusão

Ler o pensamento educacional de Florestan Fernandes é atual e revolucionário. Atual pelo fato de debater sobre necessidades educacionais que ainda temos em nossa realidade, por exemplo, até o momento não há educação para todos, garantia de permanência estudantil e a formação dos professores brasileiros está distante de conscientizá-los e engajá-los para as lutas políticas por melhoria em seu trabalho e vida. O último censo escolar¹¹ realizado em 2017 demonstra que há 2,8 milhões de crianças e jovens com idade escolar (4 a 17 anos) fora da escola. Sobre a formação do professor, o curso de pedagogia ofertado por meio da Educação à Distância (EAD) cresceu 17735%¹², ou seja, a formação do professor e dos gestores escolares se tornam a cada dia mais aligeirada e com qualidade questionável. Revolucionária porque propõe reflexões e ações possíveis frente a realidade da escola pública, o trabalho do professor e, sobretudo, para a construção de uma educação que ultrapassa os limites do capital.

Hoje, mesmo diante aos diversos desafios que perpassam a educação pública brasileira e seus atores – posso citar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241 ou PEC “do fim do mundo”)¹³ como uma das últimas investidas políticas da burguesia nativa que estabeleceu a desesperança de possíveis avanços no setor público – o pensamento educacional de Florestan Fernandes nos ajuda a compreender que o histórico da luta pela escola pública sempre ocorreu no Brasil e as vitórias conquistadas foram precedidas de articulações encabeçadas, principalmente, pelos profissionais da

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/50931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> - acessado em 28.8.2019 às 18h47.

¹² <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/licenciatura-a-distancia-cresce-1500-em-dez-anos-em-par-ticulares.shtml> - acessado em 28.8.2019 às 18h54.

¹³ <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/PEC-do-Fim-do-Mundo/4/37029> - acessado em 28.8.19.

educação. Para Fernandes (1989), nunca houve avanços sem a articulação desses movimentos sociais, por isso, se há alguma chance de ganho e consolidação de direitos, certamente, o professor (em seu trabalho em sala de aula e em suas atuações como cidadão) é um dos principais sujeitos que podem criar condições para organização de uma sociedade mais igualitária.

A formação da classe trabalhadora e dos oprimidos é uma das categorias centrais no pensamento educacional do autor na década de 1980. Fernandes (1989) preconiza tal questão por saber que grande parte dos filhos dos trabalhadores estão frequentando diariamente a escola e por considerar concretas as possibilidades de conceber uma espaço no qual os “de baixo” possam ocupa-lo e criar condições formativas (ou sua própria pedagogia) sem direcionamentos impositivos discrepantes de suas realidade e, principalmente, produzir por meio das relações/deliberações democráticas a sua autoconsciência e auto-emancipação.

Vale frisar, que as propostas contidas no pensamento educacional de Florestan Fernandes não são utópicas, pois ele tem pleno discernimento sobre os limites colocados na dinâmica das instituições orquestradas pela ordem vigorada. Ou seja, a escola e sua atuação por si não trariam rupturas sociais. O autor tem consciência de que a revolução socialista no Brasil não seria evocada somente pelos avanços na educação, contudo, como marxista, ao ler a sua conjuntura, enxergava na educação da classe trabalhadora e dos oprimidos um caminho para a conquista de uma sociedade mais igualitária dentro das contradições do capital.

Por fim, vale sublinhar que em seus último textos sobre o tema trabalhado no presente artigo, Fernandes (1995), depois de ver que os resultados que o texto da Constituição de 1988 não foram minimamente satisfatórios e concretizados, de participar dos debates que antecederam a formulação da LDB de 1996, de conhecer de perto a frieza e as reais intenções políticas demonstradas em Brasília no Parlamento brasileiro e de constatar que a “abertura democrática” proclamada na década de 1980 não passou de um processo de conciliação (lenta, gradua e segura) de

classes arquitetado e controlado pela burguesia nativa junto e aos direcionamos do imperialismo, Florestan Fernandes ainda pensa as mesmas propostas para a educação, mas, acrescenta em suas reflexões que para alcançar a revolução educacional e socialista no Brasil seria necessário provocar um conflito armado, pois pelo contrário, a classe dominante, legal, ilegalmente ou arbitrariamente, conduziria o país conforme suas necessidades, utilizando, se preciso, qualquer tipo de controle para a sustentação de seus interesses e privilégios.

Por essa razão, seu pensamento educacional nesse período focaliza essa proposta. Florestan Fernandes, como já dito, foi um dos incansáveis pensadores e militantes por melhores condições da escola pública e pela inclusão e permanência da classe trabalhadora e dos oprimidos no sistema educacional. Seu pensamento, certamente, oferece importantes reflexões sobre os limites da organicidade e do progresso da escola ofertada sob a égide da lógica do capital. O pensamento educacional de Florestan Fernandes sobre a formação dos desfavorecidos, certamente, suscita reflexões e propostas atualíssimas para a construção de uma educação que possibilita práticas e olhares que vão além dos alicerces do capital.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 1932.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus editora, 1966.
- FERNANDES, Florestan. *O processo constituinte*. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. *Tensões na educação*. São Paulo: Editora Sarahletras, 1995.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo. Editora Moraes, 1980.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; BRAGA, Lucelma Silva. *A centralidade da educação pública na obra e militância de Florestan Fernandes, no período entre 1980 a 1995: contribuições ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 2, p. 133-145, dez. 2015.

SANFELICE, José Luís. *Florestan Fernandes: um intelectual da educação*. *Revista Histedbr on-line*, v. 14, n. 56, p. 252-265, mai. 2014.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

A BNCC e a precarização do trabalho docente na educação escolar pública

Angelo Antonio Puzipe Papim

1. Introdução

As práticas e concepções em torno do currículo escolar, no Brasil, promovem a estrutura educacional, com indagações, decisões e dilemas, cujo reflexo na dinâmica interna das organizações educacionais adquire o potencial de promover transformações sociopolíticas significativas, nesse cenário. Por outro lado, resgatam, de maneira dinâmica, núcleos problemáticos para o ensino e as transformações que ocorreram, ao longo de sua história. Desse modo, o tema, em sua dimensão social e política, é de enorme interesse para os professores em exercício e em formação, pois implica desvelar ao trabalho docente dilemas, opções e prioridades, também nos componentes ético, moral e afetivo. Logo, desenvolver uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) significa considerar, concretamente, como as diferentes subjetividades envolvidas no processo têm significado e sentido, elaborando em conhecimento suas próprias experiências (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Por ser um movimento político, intimamente ligado ao plano socio-cultural, a educação escolar está relacionada, também, a projetos de convivência humana, de construção de uma identidade coletiva e de uma solidariedade possível. Em virtude disso, o processo de elaboração e implementação da BNCC acarreta uma transformação sociocultural, na qual

a essência histórica permanece atrelada a uma concepção de prevalência do poder estatal, cooptado por uma elite, cujo processo tende a unilateralizar a concepção de ensino e aprendizagem, expulsando dos domínios da educação muitos dos aspectos que têm a ver, precisamente, com a definição da prática de educação escolar pública: promover o acesso da população aos conhecimentos científicos, através de vivências significativas de ensino e aprendizagem gratuitos (SILVA *et al.*, 2016).

Como se sabe, o projeto totalizante da BNCC visa a estruturar as diversas áreas do conhecimento da educação escolar em uma perspectiva estreita, a qual, em muitos casos, torna opacas as complexas dimensões da aprendizagem e da constituição da subjetividade, restringindo-as a competências e habilidades (MACEDO, 2015). O equívoco dessa concepção consiste em achar que o aluno constrói a si mesmo e a sua aprendizagem, limitando o papel do professor nesse processo, tornando-o mero gestor, em sala de aula, do conteúdo a ser aprendido, cuja prescrição passa a ser o currículo de base (CUNHA, 2013). O professor e o ensino são sufocados por uma invasão gradual e ampla de concepções distantes de uma proposta efetivamente pedagógica, ancorada no binômio ensino e aprendizagem.

A penetração de concepções não pedagógicas no território científico escolar transforma horizontalmente e verticalmente a cultura educacional e suas metodologias, solapando os seus fundamentos. Dessa maneira, prepara-se o caminho à corrupção mais fácil da educação pública, favorecendo qualitativamente a educação particular, como começa a acontecer agora entre nós (QUIJANO, 2010). A educação que prepara para a cidadania e não para o conhecimento científico, como apresentado na BNCC, configura um esboço de uma dogmática educacional. Muitos podem aceitar essa situação como inevitável. Porém, os argumentos expostos sobre o conceito de cidadania, habilidades e competências, nesse documento, são rotundamente falsos como essenciais para a finalidade proposta, pois todo o conhecimento científico e suas formas históricas de produção são secundarizados (SANTOS, 2010).

O caráter histórico do conhecimento científico inscreve à educação escolar uma observação, feita à margem do contexto, enquanto difusora de conteúdos contingentes, os quais não permitem estabelecer para a aprendizagem um rumo de modo absoluto, mas apenas hipotético. Podemos, portanto, compreender a educação como o ensino de formas de compreensão e representação relacionadas a um objeto e a uma atividade humana correspondentes, respectivamente, ao mundo natural e sociocultural, inscritos sob seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, a proposta da BNCC aparece enquanto um ensaio, uma maneira de compreender e de representar o acúmulo científico, com o intuito de entender e fixar determinados temas sob a forma de conteúdos organizados, compondo uma dogmática educativa (SAVIANI, 2016).

O alvo da dogmática educativa da BNCC é o aluno e seu processo de aprendizagem. O foco dessa proposta recai sobre esse agente, direcionando a atenção dos conteúdos e dos professores para manterem, como o objeto da atividade de aprendizagem, formas de familiarizar presencialmente o conteúdo ao aluno. O processo de aprendizagem, na qualidade de finalidade apresentada pela BNCC, é o lugar no qual são confiadas aos professores a finalidade da atividade própria da proposta e a repetição do conteúdo, transfiguradas em competências e habilidades (SAVIANI, 2016; CHAÚÍ, 2014).

Ao eleger a aprendizagem como meta da proposta curricular, entende-se que alguém, indiscriminadamente, se ocupará da educação, seja para aprendê-la, seja para ensiná-la. Esse alguém precisa se encontrar dentro do ambiente educacional. Por conseguinte, aquele que queira promover a aprendizagem, de maneira nenhuma pode permanecer estranho, mas conciso, sem parecer perdido entre as competências e habilidades pretendidas. Afinal, a proposta da BNCC exige do professor a familiaridade com o conhecimento e a sua finalidade com respeito à aprendizagem, de sorte a não ter que fazer nada mais do que repetir suas prescrições (SAVIANI, 2016).

A educação dogmática é um meio pelo qual a BNCC justifica para si mesma o conteúdo de sua aprendizagem, no nível dos conhecimentos que ela possui, tornando-se essencialista, um fim em si e para si, ressaltando, mediante o que foi exposto, que o conhecimento e a aprendizagem vão por si mesmos. Compõe-se, assim, uma educação cooptada não pelo ideal educacional descrito na ciência pedagógica: promover o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, mas reproduzir uma ideologia sobre como a educação pública deve ser (APPLE, 1982; FERRETTI, 2002). Contudo, a estrutura educacional está presente no campo sociocultural e vinculada ao seu tempo histórico, enquanto elemento inserido na realidade complexa humana, e o que se passa em seu interior corresponde a essa realidade.

Como consequência, a exigência para aquele que se ocupar da educação, quer na qualidade de professor, quer na de aluno, é de aceitar a responsabilidade de se situar no plano oferecido pela BNCC e dos processos que ela prescreve para o desenvolvimento; é uma condição voluntária. Desse modo, trata-se de uma participação responsável, assumida pelo professor nesse domínio particular da educação e seus fundamentos (LEHER, 1999). Logo, enquanto gerenciador desse recurso, a BNCC segue o seu caminho na contramão da ciência da educação, do desenvolvimento humano e da importância que essas teorias e pesquisas, não dogmáticas, conferem ao desenvolvimento da inteligência humana, principalmente por intermédio da educação escolar, processo complexo que não pode ser simplificado em uma dupla essencial: habilidade e competência (TONET, 2003).

Pelo contrário, o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, ao ser ensinado na interação educacional, produz vivências, responsáveis por transformar a inteligência humana e, conseqüentemente, o modo como a subjetividade, possuidora dessa inteligência, opera sobre sua realidade sócio-histórico-cultural. Nesse processo, o movimento eliciado por um saber promove situações educacionais nas quais a inércia do pensamento é superada por questionamentos, metodologicamente organizados pelo campo científico em teorias, passíveis de

serem refutadas, perpetuando novos horizontes de conhecimento e de vivências. A educação e sua base tratam, enquanto fundamento científico, de explorar a vinculação das subjetividades com as práticas proporcionadas pelo conhecimento generalizado em uma teoria, implicando não só os aspectos teóricos para o ensino e aprendizagem, mas também os afetivos e os interpessoais, cuja relação com os diferentes estilos de vida, com as subjetividades e os esquemas morais e éticos formam uma trama complexa de saberes, entrelaçando o privado e o público, o objetivo e o subjetivo, elementos que se expressam no compromisso do processo educacional, enquanto apoio intersubjetivo de intercâmbio de saberes socioculturais (VYGOTSKY, 2018).

A concepção educacional que desenha uma relação intersubjetiva entre o conteúdo e sua metodologia, o professor e o ato de ensino e o aluno, no processo de aprendizagem, não permite essencialismo, mas uma dinâmica triangulada nesses três elementos, sem que nenhuma parte dessa estrutura se sobressaia em demasia, impondo-se às demais. Assim, a educação não pode ser um movimento que descarte a subjetividade de seu processo, ou seja, subtraia os elementos humanos que compõem o processo através do qual o conhecimento, somado ao ensino e à aprendizagem, impulsiona a ação pedagógica (LEONTIEV, 2004).

De modo consequente, o conhecimento não é algo que será construído no cenário educacional, a partir da autonomia da aprendizagem do aluno, mas por meio da intersubjetividade mediada pelo conhecimento científico, meio pelo qual a vivência pedagógica adquire o caráter cooperativo, pois há uma relação entre o parceiro mais experiente (professor) e o menos experiente (aluno) frente ao desafio do conteúdo a ser ensinado e aprendido, formatando uma aliança, a fim de as diferentes subjetividades atuarem em processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de reconstruir na inteligência do aprendiz o conhecimento científico presente nos diferentes ramos do saber humano, os quais serão oferecidos pela educação escolar (VYGOTSKY, 2018).

À vista disso, a relação professor, aluno e conhecimento científico, com a intenção de desenvolver a inteligência do aprendiz, encontra barreiras para estabelecer processos educacionais eficazes, a partir da BNCC, visto que, nessa concepção educacional, a função social da sala de aula, enquanto parte integrante do desenvolvimento subjetivo, individualiza a aprendizagem, fragmenta o conteúdo e essencializa o ensino, focalizando seus objetivos em desenvolvimento de cidadania, competências e habilidades individuais. Dessa forma, o ato de ensinar, alicerçado nesse essencialismo, não permite ao professor recorrer a contradições, presentes no próprio ato de ensinar e aprender, para desenvolver a inteligência dos alunos e sua própria, pois o roteiro previamente fixado no documento, e não a necessidade decorrente da interação objetiva entre o conjunto: subjetividades e conteúdo científico, determina o rumo da interação e a finalidade pedagógica. Trata-se de uma perspectiva dogmática, que arrasta de época em época uma confusão de erros e de violência sobre como a educação pública deve ser, desconsiderando, às vezes completamente, as situações propiciadas pelo contexto histórico no qual ela efetivamente está (VYGOTSKY, 2018; LEONTIEV, 2004; TACCA, 2006).

A história da educação está sustentada e se desenrola em uma estrutura complexa relativa à política, à cultura, aos hábitos, às ciências e aos Estados e às posições partidárias nacionais e mundiais. Dentro dessa rede, os paradigmas educacionais em torno das propostas curriculares também têm a sua história. Em razão disso, a essência dogmática presente na BNCC não pode cumprir seu papel, se não permanecer conectada com as atuais circunstâncias das políticas neoliberais acerca da mercantilização da educação pública no Brasil (ROCHA, 2010).

A educação dogmática, a qual se conserva fechada em si mesma, não será capaz de acompanhar e realizar seus objetivos nos diferentes contextos e suas configurações humanas; ao contrário, o essencialismo presente nesse modelo sempre manterá como conjunto de reflexões um eixo transversal de descrições relativas, em uma perspectiva oposta ao pensamento científico, elemento que deveria nortear a educação, que propicia à

produção científica um constante movimento do *status* dos saberes, pois eles são passíveis de erros, revisões e avanços (SAVIANI, 1994, 1997).

Há, nas pesquisas científicas, a tendência de um constante melhoramento na forma de pensar e dizer o que já foi pensado e dito e o que necessita ser elaborado para o futuro. A presença do essencialismo, na educação pública, a respeito de onde vem a ciência e os conhecimentos produzidos por seus agentes, na qualidade de instrumentos para compreender sua realidade, todavia, de forma estanque, visa a apresentar o que a educação precisa fornecer de conteúdo, para gerenciar a aprendizagem e promover a cidadania individualizada (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

É evidente que isso corresponde a um silogismo retórico e não científico, uma vez que a relação com a necessidade real da escola – formar subjetividades conscientes, para atuar significativamente no contexto sócio-histórico-cultural, capazes de manejar tecnologias conceituais e materiais, que não fiquem apenas nas declarações teóricas, mas possam ressoar concretamente na realidade etc. – de promover o ensino e a aprendizagem torna-se concernente apenas à aprendizagem. Não se pode assegurar, com certeza, que esse modelo consiste de uma educação com disciplina crítica, pois a aprendizagem está assentada sobre o ponto normativo em que ela deverá se colocar, quer dizer, formação de competências e habilidades (BELTRÃO, 2019).

A BNCC é o documento de fundo que tange ao mais íntimo da vida escolar, o processo de ensino e aprendizagem e suas metodologias, esvaziando-as de significado científico e, portanto, histórico (SPOSITO; SOUZA, 2014). Mediante o avanço dessa proposta, é necessário dar, novamente, voz à cultura científica sobre o tema educação e desenvolvimento humano, com a intenção de fortalecer os aspectos positivos, para impedir o avanço do que é negativo para a educação. Nesse sentido, deve-se questionar, sob o critério da dúvida, o que ameaça a educação pública brasileira, ou seja, o essencialismo presente na BNCC.

Com o objetivo de promover questionamentos em torno do essencialismo como foro para julgar – avaliar – a aprendizagem e,

consequentemente, a metodologia de ensino, denunciaremos sua fundamentação dogmática: essa é a razão deste trabalho. Com esse intuito, faz-se necessário compreender que não há habilidades e competências para serem ensinadas e tão pouco para serem aprendidas na escola, contudo, existe um conjunto de ferramentas conceituais, as quais foram produzidas metodologicamente pelo pensamento e trabalho humano, pertencentes a diferentes áreas científicas. Nesse sentido, podemos pensar a palavra crítica dentro da BNCC como elemento de crise de sua base essencialista. A crítica, movimento de ruptura, só é possível, quando o modelo é questionado, ou seja, sua essência é posta diante uma contradição, expressa, nesse contexto, pelo processo de precarização do trabalho do docente na educação escolar pública, ratificado na BNCC.

2 O núcleo da educação escolar em torno da BNCC e a contradição com o pensamento científico que forma o professor

É importante destacar o fato de que toda educação orbita em torno das concepções científicas sobre o ser humano e sua humanidade. Logo, o campo acerca do tema é vasto e complexo. Em meio a essa paisagem, algumas características são repetidas, porém, não de forma estrutural, mas como componente de reflexão para a análise teórica e a práxis educacional. Nesse sentido, podemos ressaltar três pontos em relação à educação: reconhecer, necessariamente, o pensamento científico como guia das propostas educacionais e formação dos professores; diferenciar as distintas representações conceituais sobre o processo educacional, subjetividade e desenvolvimento humano; e transferir os conceitos teóricos para a prática pedagógica (SAVIANI, 2004).

Esses três pontos configuram o núcleo do planejamento de qualquer proposta educacional, inclusive a abordada na BNCC. Enquanto parte da problemática em torno da educação, a necessidade de reconhecer e problematizar as subjetividades envolvidas estabelece as condições para teorizar e modelar ao menos dois sujeitos do processo educacional: o

professor e o aluno. A dimensão dos sujeitos fornece as bases para tematizar os conteúdos curriculares e apresentar os diferentes modelos de seres humanos que se quer formar, com a ação pedagógica. A ciência da educação e do desenvolvimento humano, por sua vez, impele a tematizar, de maneira particular, o problema da mudança e suas implicações para a educação, como um todo. Esses elementos instauram uma agenda de currículo, avaliação e modelo de homem a ser formado (SAVIANI, 2004, 2005, 2006).

Esses elementos podem ser facilmente identificados na BNCC. A agenda de currículo, por exemplo, consiste em estabelecer um esquema para organizar os diferentes temas abordados, que se coordenam em algoritmos fechados, para serem operados pelo professor. A avaliação se estrutura em competências (capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, a fim de solucionar uma problemática) e habilidades (refere-se a tudo aquilo que o aluno deve aprender a fazer, para desenvolver as suas capacidades intelectuais, afetivas, psíquicas e motoras), as quais norteiam a aprendizagem, assegurando à sua sombra o ensino. Por fim, a cidadania é o modelo de ser humano a ser formado, um indivíduo cômico da sua ação, que escolhe, através da apreciação de valores, valorações que não são de várias espécies, contudo, apenas de ordem jurídica, as quais estão sob o domínio de sua vontade. Uma composição de pessoa humana cidadã capaz de decidir politicamente, mediante o exercício de sua vontade (RAMOS, 2006).

A partir de um panorama, a pedagogia não pode separar, de forma acentuada, a escola do contexto social no qual também vive o aluno. Há a necessidade de incorporação do aluno ao mundo sociocultural, aquele para além das fronteiras escolares, a fim de que seja capaz de seguir o rumo do que é humano, ou seja, do que lhe é superior (PASQUALINI, 2013). Para isso, é preciso fazer uma breve discussão sobre a ciência educacional e do desenvolvimento humano, como justificativa de orientação sobre a crítica aos fundamentos da BNCC, contrapondo os elementos apresentados no parágrafo anterior. Assim, o que chama a atenção na base dessa proposta

é a confusão entre dois conceitos fundamentais: instrução e educação. Eles não são sinônimos, e há entre os dois conceitos uma nítida distinção, a qual deve ser considerada, em um primeiro momento.

Define-se instrução como o conjunto de conhecimentos aprendidos através do estudo. Nesse sentido, um aluno pode ser instruído, possuir instrução sobre alguma área do conhecimento escolar, porém, não ter educação. O conceito educação, por sua vez, refere-se ao conjunto de comportamentos humanizados que são ensinados, de forma metodológica e progressiva, por meio dos hábitos de conduta repleta de significados culturais, para o aluno. A educação é o meio para desenvolver as potencialidades humanas do aprendiz, pois é pelo processo educacional que se constitui a inteligência e, conseqüentemente, enquanto sintoma dessa obra, ocorre a formação da subjetividade, consciente de si e do mundo ao seu entorno (SAVIANI, 2003a, 2003b, 2004).

Todavia, a educação na qualidade de processo de desenvolvimento humano não se dá naturalmente: precisa estabelecer o ponto de partida e os meios pedagógicos para alcançar, por intermédio do ensino – atuação do professor – e da aprendizagem – atuação do aluno – o desenvolvimento da potencialidade humana presente no aprendiz. A fim de alcançar essa finalidade, precisa-se fixar um método, com o objetivo de determinar uma posição pedagógica previamente escolhida para iniciar o processo educacional. Portanto, afirma-se, a partir do exposto, que a posição que o ser humano adota, na sociedade, está condicionada pela educação de sua inteligência e, conseqüentemente, de sua subjetividade (TACCA, 2006; SAVIANI, 2004).

Nessa equação, não se pode desconsiderar o ecossistema familiar, social e político (ambos também parte do contexto escolar), campos de desenvolvimento humano compostos por sistemas micro, meso e exo, os quais formam conjuntos socioculturais de valores que se relacionam entre si, de forma concreta e abstrata, próxima e distante da subjetividade, de modo que lhes cabe, na educação, uma parcela significativa de responsabilidade (BRONFENBRENNER, 1996; ABRANTES; BULHÕES, 2016). Com

isso em mente, está-se apto a estudar a formação da inteligência, como meta anterior à formação de uma subjetividade cidadã.

A inteligência, em seu processo de constituição, pode ser dividida em três: primária, quando os atos não são intencionais, mas imitativos; secundários, quando têm início a exploração e a investigação do mundo subjetivo e objetivo; por fim, a terciária caracteriza-se pela busca criativa de algo novo, pautada numa investigação profunda sobre o que se busca (ZINCHENKO, 1985; VALSINER, 2006). Esses processos se concretizam em múltiplas inteligências, as quais atuam desde o pensamento matemático até o filosófico, entre outros (GARDNER, 2001). A proposta da BNCC, contudo, ao se pautar em competências e habilidades, demonstra não entender o motivo dessas etapas de desenvolvimento da inteligência e, ao invés de auxiliar na sua consolidação e estímulo, foca-se apenas na aprendizagem, procurando evitá-las como sendo da ordem do ensino. Assim, o processo educacional centrado na aprendizagem impede que o aluno firme uma base sociocultural segura para o desenvolvimento de uma inteligência e subjetividade equilibrada.

O processo de aprendizagem descrito na BNCC indica a presença de conteúdos e do saber fazer, entretanto, um saber fazer destituído de modelo humano, pois o conteúdo não pode substituir a batuta do professor e desempenhar essa função, no processo de desenvolvimento da inteligência. Sem o modelo humano, o conteúdo deve ser procedimental, de sorte a fazer da aprendizagem o cumprimento de procedimentos associados à possibilidade de o aluno construir instrumentos e preparar caminhos que lhe possibilitem a realização de suas ações. A BNCC, na qualidade de base educacional, é um verdadeiro contrassenso para o pensamento científico que forma o professor para o exercício de seu ofício (MARTINS 2013).

A didática e os diferentes campos teóricos que compõem a formação pedagógica dos professores encontram, nos elementos defendidos pela BNCC, um forte antagonismo ao exercício da profissão docente, porque o documento confunde instrução com educação, conteúdo com ensino e procedimentos com aprendizagem. Com o foco direcionado para a instrução,

o conteúdo e os procedimentos, uma essência representativa se impõe e desumaniza o processo educacional, relativizando o valor do professor e seu trabalho, o ato de ensinar (MARTINS 2018). Tal ocorrência inclina, desse modo, a cultura escolar a reproduzir a cosmovisão estipulada no documento.

Em vista disso, para exercer o seu ofício, o professor precisa se deixar cooptar pelo dogma apresentado pela proposta de base, uma vez que deverá recorrer aos paradigmas de competências e habilidades, de maneira a desenvolver o seu trabalho. Trata-se de uma descentralização das competências formadas e representadas pelo professor, para enfocar as formas definidas como essenciais para a educação. Por conseguinte, nessa perspectiva, o imperativo para a aprendizagem ser bem-sucedida exige do profissional a crença e a confiança nos procedimentos descritos em cada área do saber, colocando-os em vigor. Na prática, a ação do professor consiste em executar, independentemente das contradições encontradas na relação ensino e aprendizagem, o que receber da BNCC (MARTINS, 2008, 2018; MARSIGLIA, 2017).

A estruturação da experiência do processo educacional em fórmulas a serem seguidas constitui o fundamento e o objetivo dogmático dessa proposta. No entanto, a ampla formação do professor lhe permite abster-se de sistemas de crenças, em benefício do exercício autônomo de seu ofício, diante de necessidades circunstanciais, considerando que o processo educacional ocorre em contextos distintos e com subjetividades ímpares. Logo, o professor dispõe de uma vasta gama de técnicas e instrumentos pedagógicos para lidar com as diferentes situações-problema, inclusive, a fim de superar algum desafio encontrado na relação ensino e aprendizagem, ele também dispõe de recursos de pesquisa (GÓES, 2008).

A título de exemplo, podemos tomar o lúdico como instrumento e técnica que auxilia o trabalho docente, no ensino de conteúdos de diferentes áreas do saber humano. O desenvolvimento humano, como se viu, é seguido pela formação gradual da inteligência, que faculta ao ser humano manifestar, atuar, influir, interatuar com outros semelhantes e objetos da

cultura sua sensibilidade, afetividade e intelectualidade, um todo que não se separa. O brincar caracteriza, para esse processo, a possibilidade de o aluno representar para si o que vivencia em seu contexto, assumindo para esse fim um modelo (outro ser humano) e um mediador (o brinquedo, a linguagem etc.), características que delineiam a sua própria subjetividade (ELKONIN, 2009).

Enquanto recurso de ensino, a atividade lúdica acompanha o desenvolvimento da inteligência do aluno e determina níveis para sua aprendizagem. Desse modo, o brincar pode adquirir para o ensino diferentes qualidades: pode ser um exercício espacial, envolvendo o contexto e o corpo; simbólico, com a intenção de influir cognições, sentimentos e afetividade; ou ficcional, quando inventa histórias, gestos e atitudes, na qualidade de gênese da capacidade de representar, na consciência, a realidade que cerca a intersubjetividade. Embora essas qualidades estejam separadas para uma melhor análise, elas não se manifestam divididas, em intervalos regulares, ou em competências e habilidades, todavia, entrelaçadas, compondo um todo que é a subjetividade do aluno em relação com a subjetividade do professor e os mediadores socioculturais (ELKONIN, 2009).

Portanto, o uso da técnica e ferramentas pedagógicas está sujeito aos tempos e contratempos contingenciais do processo educacional. É a consciência do professor que vai facilitar ou impossibilitar a emergência do que já está em latência no aluno, porque, como afirma Vygotsky (2003), o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento, dirigindo as funções psicológicas – linguagem, pensamento matemático, raciocínio lógico etc. – que estão em vias de se constituírem e completar sua formação na qualidade de função psicológica. Como os fatores do desenvolvimento humano são complexos, uma vez que este é sempre formado de vários elementos com atuação recíproca, a análise, caso não se ativer à compreensão da interatuação de todos os elementos, será deficiente (LURIA, 1979). Por esse motivo, o foco na aprendizagem e no conteúdo, secundarizando o trabalho do professor enquanto agente de ensino, não consolida o processo

educacional como possibilidade de desenvolvimento humano, contudo, apenas ratifica a precarização do trabalho docente, justificando o pouco investimento para esse profissional, na educação escolar pública (KUENZER, 2007a).

3 A contradição que o ensino confere aos elementos centrais da BNCC e sua concepção de aprendizagem

Explora-se, neste segmento, a aparição do tema ensino, em contraponto à centralidade do tema aprendizagem, na BNCC. O tema aprendizagem, como é possível notar no documento, aparece de diversas maneiras e, em muitas delas, com força individual. No entanto, para a educação escolar, a busca pela eficácia da aprendizagem está acompanhada pelo percurso de ensino, uma unidade cuja propriedade consiste em produzir interações entre professor, conteúdo e aluno com sentido, enquanto meio para transformar a existência imediata, articulando em compromissos sociais funções instrumentais – existência mediada – de sorte a lidar com alguma situação-problema (VALSINER, 1997).

Consequentemente, no percurso de ensino e aprendizagem, não se pode ignorar as tensões promovidas pela intersubjetividade como fundamentais para o processo de produção de sentido por outro lado, a força cultural e social que envolve a educação escolar pública cobra a sua participação, na qualidade de mediador, dessa interação (ROZIN, 2004). Portanto, diante da proposta de construção de uma educação centralizada na aprendizagem, cuja base curricular se apresenta na qualidade de manual de operações para o professor gerenciar as ações do aluno, mediante o conteúdo, não é possível prescindir do campo de confrontação aberto entre trabalho docente e ensino público de qualidade (KUENZER, 2007a).

Tem-se que investigar o que o ensino, como representante de uma classe de trabalhadores, implica, especificamente, para uma vanguarda que repete, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um estilo de educação que não oferece avanço para a educação e insistente no

crescimento da precarização da figura do professor (KUENZER, 2007b). Assim, o foco da precarização não diz respeito ao conteúdo e tão pouco à aprendizagem, pois o elemento principal de ilusão presente na BNCC concerne ao constante fomento de como o trabalho docente deve ser, de sorte que, ao ser cooptado por um processo de gestão universal, se poderá observar uma linha progressiva de desenvolvimento a respeito do problema social que a educação escolar pública engendra à gestão econômica pública (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017). Todavia, sem considerar a força de trabalho humano, ou seja, o ensino como resultado de força de trabalho, a compreensão do papel do currículo como um instrumento do trabalho docente, para realizar uma educação de qualidade, ficará como assunto periférico.

Com essa valorização, está claro que não há espaço algum para a educação escolar ser uma instituição preceptora de transformações sociais, pois não se tem uma compreensão sociopolítica da função do trabalho docente e do currículo como instrumento para o ensino, e não somente para a aprendizagem (KUENZER, 2017). O ensino com autonomia, enquanto modalidade de trabalho condizente à função social do professor, na educação escolar, aparece como obstáculo e não como facilitador da transformação social dos alunos, a qual surge de uma ou de outra maneira. Logo, não se deve estranhar o fato de o professor, no exercício de seu ofício, oferecer ao aluno um sistema geral de valores e de posicionamentos no mundo, que, ao ser integrado à sua subjetividade, também compõe um sistema interno de orientações conceituais e práticas diante da vivência de sua humanidade (KRAWCZYK, 2014; TACCA, 2006).

Nesse contexto, no qual o currículo se objetiva na qualidade de processo de aprendizagem, o tema trabalho humano precisa ser abordado e relacionado à educação escolar pública, a fim de que o professor e o ato de ensinar não se tornem um fenômeno estranhado e periférico da ação pedagógica, como propõe a BNCC. O trabalho humano é uma ação deliberada pela vontade subjetiva em cooperação intersubjetiva, cuja realização se dá de forma a suprir uma necessidade sócio-histórico-cultural. Desse modo,

o trabalho humano é um ato vinculado à inteligência, em que a deliberação da vontade pode se inclinar para permitir ou não a sua realização. Há, portanto, como plano de fundo de toda atividade humana, uma cognição reflexiva que consiste na base da capacidade subjetiva de fazer escolhas mediante o contexto sociocultural e das vivências ontológicas (LEONTIEV, 1978; ILYENKOV, 2012).

Trata-se de uma consciência constituída pela cognição, vontade e liberdade de escolha, elementos repletos de intenções e motivações – significantes – socioculturais, objetivados e internalizados na subjetividade, através de vivências intersubjetivas. Há, na consciência humana, significantes de toda ordem, cuja função consiste em servir de norteadores da conduta humana no contexto histórico. Os valores atribuídos a cada significante e seu emprego variam no tempo e espaço, de maneira que a inteligência oferece o saber sobre consequências do trabalho, ou seja, o seu sentido; a vontade propicia a capacidade de fazer escolhas, com o intuito de produzir uma resolução; e a liberdade refere-se à capacidade de objetivar ou não o ato deliberado. Caracteriza-se o trabalho, por conseguinte, quando a inteligência, propriamente humana, voluntariamente executa ou não uma ação no contexto (MARX, 2004; LIBÂNEO, 2017; ILYENKOV, 2012).

O desenvolvimento da inteligência humana não é algo espontâneo, mas um processo intersubjetivo e ético (ILYENKOV, 1977, 2012), diferente de uma reação físico-química, não uma ação interrompida ou deliberada para se chegar a um fim. A partícula de oxigênio não se vincula pela vontade à outras duas partículas de hidrogênio, para compor deliberadamente a substância água. Da mesma forma, não vemos a água ora proceder de um modo, ora de outro, quando as condições circunstanciais são as mesmas. Não há alterações nos fatos da química e da física sem uma causa precedente, contudo, eles acontecem no processo de ensino e aprendizagem, pois este envolve inter-relações subjetivas dotadas de inteligência, vontade e liberdade de escolha.

Pode-se perceber essa característica, ao se pensar o desenvolvimento da inteligência na criança, que, de posse de funções psicológicas

superiores, como exercício de sua vontade, controla o seu comportamento mediante fatos éticos e não mais fisiológicos, de estímulo e resposta (VYGOTSKY, 1997). Ocorre no processo educacional a interrupção de tendências orgânicas em benefício de características socioculturais (VYGOTSKY, 2018). Todo trabalho humano que se realiza no contexto procede diante de uma inteligência, vontade e liberdade de escolha como causa precedente, elementos pertencentes à consciência humana (LEONTIEV, 2004). A cidadania, por exemplo, é um significativo sociocultural que disponibiliza à inteligência elementos para nortear, pela vontade, mediante a liberdade de realizar escolhas, impedir ou atualizar as possibilidades de um ato. Portanto, esse conceito é um instrumento para um meio e não um fim em si mesmo.

Há uma ética na educação escolar, lugar onde se realiza o ensino e a aprendizagem, que, pelo uso inteligente e deliberado da vontade, atualiza as possibilidades do trabalho humano. Nesse sentido, a formação pedagógica do professor confere diferentes princípios teóricos e práticos, inclusive instrumental de pesquisa, para nortear o seu trabalho com autossuficiência e autonomia, quer dizer, como um trabalho cognoscitivo e prático. Pelo exposto, o trabalho do professor não é simples, restringindo-se ao cumprimento de etapas e processos prescritos, mas uma ação antecedida por uma inteligência prática, a qual pode ser ora formal, porque o objeto desejado para o ensino deve ser formalmente conhecido, ora justificativa, porque deve ser julgada a conveniência ou desconveniência da prática no ato de ensino, e ora reflexiva, no sentido de refletir a consciência as ações, porque o agente é ciente das consequências de suas atitudes e sabe que escolhe realizar as condutas que estão sob o domínio psicológico de sua vontade e que são socialmente aceitas (HOJHOLT, 2005; WERTSCH, 1985).

É o exercício consciente do trabalho docente, um antagonista na concepção da BNCC, que gera a contradição dessa proposta curricular, porque as ações de ensino, as quais compreendem as intenções e motivações pedagógicas do professor, decorrentes de sua formação, estão determinadas à aprendizagem e ao conteúdo, tornando-se, assim, uma atitude

involuntária, quer dizer, que procede por um princípio intrínseco do conhecimento e não pela necessidade que a cognição coloca à prática, ou que a aprendizagem vincula ao ensino, e vice-versa. O professor, para essa concepção, é instrumento do currículo e não o seu agente, em uma inversão que torna o trabalho docente estranhado e não humano, pois retira a inteligência, a vontade e a liberdade de escolha, estabelecendo uma falsa consciência à subjetividade do professor (MARX, 2004; GENTILI, 2005, GATTI; BARRETTO, 2009).

Para que o ensino e a aprendizagem sejam voluntários, é imperativo que o objetivo seja conhecido e realizado pela intenção, motivação e ação própria dos agentes, como um ato de consciência de uma necessidade (LEONTIEV, 2004). Nesse movimento, a inteligência e a vontade oferecem a liberdade de escolha à subjetividade que ensina e aprende, a qual, justamente, está no ato de deliberar as razões pela qual os levaram a seguir um e não outro caminho. Não há elementos fora da intersubjetividade capazes de desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência humana, a não ser o modelo de subjetividade do professor que ensina e dos instrumentos socioculturais, intencionalmente organizados no currículo, utilizados como mediados na inter-relação com o aluno (WERTSCH, 1999).

Portanto, a fim de compreender a contradição segundo a qual a centralidade da BNCC, no currículo e na aprendizagem, impõe mais restrições ao ensino e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da inteligência (FRIGOTTO, 2012), é imperioso entender que a coação impede a realização da vontade, pois não pode haver uma ação humana sem que ela seja subjetivamente deliberada. A imposição configura um obstáculo ao trabalho humano, cerceando a manifestação da necessidade diante de um conteúdo previamente determinado. Assim, uma verdadeira educação escolar tem que se dedicar a pôr o ser humano na humanidade – conhecimento sócio-histórico-cultural –, e não meramente instruí-lo em competências e habilidades para o exercício mecânico e reprodutivo de uma cidadania vulgar, sem consciência (FRIGOTTO *et al.*, 2015).

4 A educação intersubjetiva e o currículo como instrumento do processo de ensino e aprendizagem

Diante do exposto, dentro da concepção educacional intersubjetiva, pode-se caracterizar o processo de ensino e aprendizagem, sem considerar essas duas dimensões em separado da intenção e ação pedagógica, o modo pelo qual a cultura influencia o desenvolvimento da subjetividade, como uma força de tração ou sucção do ser humano para integrar uma humanidade constituída em uma base sócio-histórica (VYGOTSKY, 2018). A concepção neoliberal de homem que invade a educação nacional, desde a redemocratização ocorrida nas décadas de oitenta e noventa do século passado, quer transformar o homem em uma mera coisa, acarretando para a educação uma deformação da visão de muitos professores sobre o seu ofício e disseminando equívocos sobre os objetivos educacionais e o desenvolvimento humano, o qual deve ser promovido no contexto escolar (FRIGOTTO, 2010a, 2010b).

No processo educacional intersubjetivo, ao contrário da proposição da BNCC, não há um fechamento da educação à aprendizagem no universo conceitual, mas uma abertura para a vivência cooperativa do ensino e da aprendizagem, uma troca constante de operações, com o objetivo de compreender o conteúdo das atividades pedagógicas. A intersubjetividade, na qualidade de processo educacional, não permite ao aluno a criação subjetiva da realidade percebida, porém, o recebimento conceitual da realidade como uma presença mediática, cuja prática de ensino e aprendizagem possibilitam a sua percepção. O leque conceitual apresentado ao aluno pela linguagem metodológica do professor, a qual se posiciona entre as ações do professor e do aluno, como uma ferramenta – semelhante ao giz ou ao lápis ou à caneta utilizados para a escrita –, faculta à subjetividade do aprendiz se apropriar de uma posição de mundo (TACCA, 2006; WERTSCH, 2007; VYGOTSKY, 2018).

Nesse sentido, o currículo não pode ser um instrumento que verticaliza as posições conceituais, as quais podem ser percebidas e apropriadas

pelo aluno, no processo de aprendizagem, mas, ao ser convertido em instrumento pedagógico pelo professor, possibilita infinitas formas de compreender o mundo natural e sociocultural (VYGOTSKY, 1994). Por meio da palavra, o ser humano adentra a sua humanidade e pode transformar os diferentes pontos de vistas. Por isso, o processo educacional e seus instrumentos não podem promover reducionismos dos modos de olhar, dizer e escrever sobre a realidade (VYGOTSKY, 1981).

A importância de um currículo descentralizado, sem amarras dogmáticas, para a educação escolar pública está relacionada ao desenvolvimento da subjetividade, a qual só é capaz de constituir uma compreensão do mundo e de si própria, por meio da linguagem, organizada em diferentes estilos textuais, de sorte a sistematizar as narrativas públicas e privadas de um contexto sociocultural. Conseqüentemente, o psiquismo de uma subjetividade, construído pela intersubjetividade sociocultural, é desenvolvido à medida que são internalizados por ela os mediadores, movimento pelo qual o desenvolvimento das funções psicológicas leva a um lugar radicalmente diferente do que teria surgido, se ela tivesse sido culturalmente isolada, se tivesse sido abandonada ao seu desenvolvimento natural, à sua própria aprendizagem (WERTSCH, 1988). A internalização dos instrumentos de mediação constitui o processo por meio do qual essa influência é produzida internamente por um outro, mais experiente, responsável por ensiná-las (VYGOTSKY, 1999).

O desenvolvimento da subjetividade necessita de mediadores simbolicamente ordenados pela linguagem oral e textual, ou seja, por meio da linguagem é que se adquire uma nova capacidade intelectual (FERNYHOUGH, 1996; DANIELS, 2016). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da inteligência não está na submissão do aluno e do professor ao currículo ou às fórmulas que visam a promover a aprendizagem, como uma posição que se encontra atrás do currículo, todavia, espera-se que se posicionem as subjetividades diante dele, como uma ferramenta cuja operação desvenda e revela uma nova realidade. Por conseguinte, aprender consiste em compreender-se diante do ensino, porque esse movimento não se trata de impor ao aluno um conjunto de capacidades e habilidades finito de

compreender o contexto, mas de se expor e receber do ensino uma aprendizagem mais ampla, que seria a maneira mais apropriada de atuar na realidade sócio-histórico-cultural à qual pertence (SANTOS JÚNIOR, 2018).

A educação, então, torna-se o contrário de uma instrução curricular, passando a ser uma expressão da vivência de uma atividade cooperativa de ensino e aprendizagem mediada por instrumentos conceituais organizados na linguagem intersubjetiva, entre professor e aluno. Logo, a função psicológica que emerge a partir da síntese da vivência do processo de educação modela a subjetividade, ao colocá-la em contato com a realidade histórico-cultural e condição de existência social (VYGOTSKY, 2018).

Assim, há duas características fundamentais para essa perspectiva educacional: a disciplina interpessoal, a fim de levar a cabo os ideais assumidos na intersubjetividade; e a sempre presente responsabilidade pelo compromisso assumido com a construção de uma sociedade qualitativamente diferente, a qual procura ser significativamente melhor para todos. A imagem de ser humano proposta é, implicitamente, a de uma consciência capaz de assumir a tarefa de se tornar humano pela interação social, internalização da cultura e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (TULESKI; EIDT, 2013; PASQUALINI, 2013).

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da consciência pressupõe o aumento progressivo do controle voluntário que a subjetividade exerce sobre si mesmo, sendo esse modo de desenvolvimento o caminho privilegiado para a criança, o adolescente e, depois, para o adulto alcançar a verdadeira liberdade social. É nessa liberdade que cada pessoa pode optar por trabalhar para transformar-se, transformar a sociedade e transformar a sociedade para transformar. Não há, por conseguinte, uma amarra dogmática e fechada da educação, mas a busca de uma construção de inteligência tipicamente humana, como um produto precisamente do desenvolvimento sociocultural. São qualidades que conferem à subjetividade do aluno uma expressão do desenvolvimento científico e do conhecimento, em geral, que a humanidade alcançou e está alcançando.

5 Considerações finais

Neste pequeno texto, tentou-se demonstrar como a BNCC caracteriza uma construção dogmática de processo educacional, a fim de lidar com as contradições da educação escolar pública, ao oferecer como solução para as terríveis carências desse cenário a negação da objetividade de certas lutas, como a de classe, mascarando a sua existência e as suas necessidades básicas. Por isso, não se deve excluir a possibilidade de uma violência ao professor e ao exercício do trabalho docente, porque, em nome de uma satisfação de tudo que for considerado uma pura necessidade do sistema educacional, até mesmo as necessidades do nível subjetivo, são relativizadas pela proposta, dirigidas para a seara da aprendizagem e desvinculadas da dimensão do ensino.

Em virtude disso, o currículo é o objeto que fisiologicamente tende a solucionar tudo o que for pura necessidade do processo educacional, incluindo, para essa finalidade, a sistematização do processo de ensino para o professor – incluindo o professor leigo ou com notório saber –, e outra para o aprendizado do aluno. Trata-se de uma sequência instrucional que erradamente visa a simular o valor do termo *educação*, no entanto, apenas estigmatiza o processo educacional e sua finalidade. Constitui, com efeito, uma verdadeira trepidação no ânimo do professor no exercício de sua função, que consiste em dirigir a aprendizagem da ação cooperativa para a razão subjetiva e do conceito geral para a ação social, desenvolvendo, desse modo, a inteligência humana, a qual está em latência no aluno.

Realizar, em cada aluno, o seu potencial com plenitude significa desenvolver na subjetividade de cada um a inteligência humana. Infelizmente, isso não é fruto de um trabalho estranhando, como se tem tornado o trabalho docente, já que o documento estabelece uma disposição pedagógica anômala àquela aprendida e protagonizada pela ciência, que estuda e forma os professores para atuar nos deferentes ramos educacionais. O estranhamento do papel do professor, na educação desenhada pela BNCC, configura um obstáculo à execução do trabalho humano, quer dizer, consciente.

Sem uma inteligência voluntária e livre para escolher os rumos de suas ações não há, de fato, um comportamento humano. Essa equação não é diferente para a educação e seus agentes. Só o ser humano no exercício de sua humanidade, ou seja, um ser inteligente, com vontade e liberdade de escolha, pode ter uma vida cidadã. A cidadania não corresponde, como descreve a BNCC, a uma vida política, margeada pelo direito, mas ética. Logo, é preciso definir o ato ético enquanto uma conduta humanizada, a qual deve ser cumprida por questões intersubjetivas de convivência. Assim, a educação se ocupa da formação de humanidade capaz de oferecer, de modo inteligente, bases para inibir ou estimular a vontade para fazer escolhas que podem ser realizáveis pela subjetividade, através de uma matriz sócio-histórico-cultural de valores.

A formação científica do professor constrói essa base, em sua identidade profissional; contudo, a BNCC almeja subvertê-la, dogmatizando o ensino enquanto função periférica daquela exercida pelo currículo e aprendizagem. Porém, apenas um ensino que se oriente pela ciência, e não por dogmas, merece ser considerado a base de uma educação nacional de qualidade. Em virtude de tudo que foi examinado sobre educação, formação do professor, desenvolvimento humano etc., conclui-se, portanto, que a educação existe com uma base científica e, como ciência, ela é de natureza prática e teórica, de modo que o resultado de seus esforços sobre seu objeto de análise chega a partir de um elemento ou de um conjunto de elementos concretos e abstratos, após observação atenta ou por meio de raciocínio que visa a demonstrar ou provar uma hipótese. Não se trata de dogmas e de visões fechadas de mundo. Esse tipo de caracterização da educação serve apenas a uma perspectiva político-partidária.

Por sua vez, a educação de base científica, contando com o professor instruído e consciente de sua função no processo de ensino e aprendizagem, almeja preparar o aluno para o seu ingresso à humanidade, fortalecendo a sua inteligência, por intermédio da interação cooperativa intersubjetiva, estruturando as formas de se viver em sociedade,

tornando-o capaz de realizar plenamente a sua subjetividade, sem a sua desvalia por fatores intrínsecos ou extrínsecos.

A proposta da BNCC hierarquiza os saberes e a educação, por supor que a educação escolar pública necessita de um movimento homogeneizador, capaz de formar cidadãos competentes e hábeis no exercício político de direitos e deveres. No entanto, a hierarquização da educação escolar pública representa a presença da personalidade, nas instituições brasileiras, uma influência que transforma o bem comum e impessoal da República em um bem pessoal e partidário, extensão de uso de uma vontade pertencente a uma pequena elite. Assim, a educação organizada por esse grupo infere elementos condizentes à perspectiva sociopolítica de educação de elaboração própria, conferindo ao seu processo de implementação uma gradativa tonalidade partidária, movimento de caráter exclusivo e não inclusivo.

Em virtude disso, as proposições educacionais são feitas através de elaborações subjetivas e não objetivas, associadas às generalizações proporcionadas pelas ciências humanas sobre educação e desenvolvimento humano. Produzem, desse modo, uma educação de base pessoal e afetiva, cordial, e não de modo impessoal e racional, a fim de satisfazer uma necessidade da população brasileira, cuja educação adquire a qualidade de um direito conquistado, e não de instrumento para a manutenção de uma elite no poder. A educação escolar, em seu aspecto genérico, oferece a condução do aluno na vida social para a qual ele é destinado a seguir.

Todavia, a atuação de professores, enquanto parte do processo educacional, significa enfrentar a questão sobre o que é o sistema educacional e suas concepções para o ensino e a aprendizagem, como um todo. Esclarecer essa questão permite observar a existência, a organização e a função do sistema de educação nacional, dito de ensino. Ora, analisar essa estrutura possibilita tecer uma percepção reflexiva sobre como a BNCC propõe enfrentar os problemas decorrentes desse arranjo. Temos a impressão de o sistema educacional ser uma entidade existente, com a função de organização das práticas pedagógicas nas escolas.

Trata-se de uma percepção equivocada, já que, ao identificar o sistema educacional enquanto possuidor de uma existência determinada e acabada, não há preocupação dos profissionais em preparar, principalmente nos cursos de formação, os futuros e atuais professores que atuarão e atuam na organização das unidades escolares e das práticas das salas de aula, para enfrentar o problema decorrente da organização escolar pública voltada para a diversidade, do estabelecimento dos seus objetivos e da adequação às necessidades reais dos diferentes contextos educacionais.

Assim, enquanto os setores especializados, constituídos de professores e diretores, se descuidam dos problemas do sistema educacional, uma vez que pressupõem a existência consolidada de um sistema de ensino, os postos da administração pública destinados ao setor continuam sendo considerados cargos políticos e não técnicos. Esse fenômeno é a primeira barreira a ser superada pelo professor, no exercício profissional, pois afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, a sua superação implicará o enfrentamento de uma segunda barreira: ter que realizar uma mudança, via formação, na atitude dos professores em pressupor a existência de um sistema de ensino pronto para recebê-lo, no exercício de sua profissão, enquanto, na realidade, ocorre o inverso, porque o professor bem preparado encontra um sistema que precisa ser construído, através da sua base operacional, incluindo a proposta oferecida pela BNCC.

Em nossa sociedade, que é sobretudo democrática, a maior afirmação da educação é a formação humana. Por conseguinte, a fundação da sociedade não pode ser um dogma totalitário, o qual pretende fazer do ser humano instrumento de um grande maquinismo sociopolítico, formado apenas por normas a serem obedecidas. Contudo, a educação escolar que não deseja que o aluno seja uma coisa, uma engrenagem, mas atinja a sua humanidade, fortalecendo sua inteligência, vontade e liberdade de escolha, requer uma luta para estabelecer essa afirmação.

Dessa maneira, há a necessidade da transformação de uma atitude que provocará profundas mudanças na prática educacional de ensino e

aprendizagem, no contexto de educação pública, voltada para a diversidade, a qual elevará da relação de sala de aula para a estrutura do sistema de ensino as necessidades reais, de sorte a compor um currículo efetivamente voltado para o ensino e aprendizagem, visto que o sistema de ensino, em toda parte do território brasileiro, se caracteriza enquanto um conceito de administração pública.

Consequentemente, para a educação escolar pública, é preciso considerar a heterogeneidade humana: o currículo e as normas pedagógicas de ensino e aprendizagem têm de ser também heterogêneos, pois o que é válido para uma realidade sócio-histórico-cultural não é para outra. Logo, o elemento que pode oferecer um equilíbrio entre a diversidade e a educação escolar pública é o trabalho docente. Desse modo, a orientação pedagógica oferecida pelo professor, no ato de ensino, levará em conta as particularidades da aprendizagem do aluno, para que o currículo seja traçado, segundo o que for conveniente àquela realidade, com o objetivo de o processo educacional constituir a intersubjetividade voltada para o desenvolvimento da inteligência e vontade humana de professores e alunos, mais do que promover a mera instrução e a economia dos conteúdos.

Referências

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes – juventude e trabalho. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- AGUIAR, M. A. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- CUNHA, C. **Justiça pela inclusão e qualidade na Educação**: todos pela Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- DANIELS, H. **Vygotsky and Pedagogy**. New York: Routledge, 2016.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERNYHOUGH, C. The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions. **New Ideas in Psychology**, v. 14, 1996.
- FERRETTI, C. J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação nos anos recentes. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010a.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOJHOLT, C. El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. **Revista de Psicología y Ciencia Social**. Universidad Nacional Autónoma de México, v. 7, n.1-2, 2005.
- ILYENKOV, E. V. **Dialectical Logic**: Essays on Its History and Theory. Moscow: Progress, 1977.
- ILYENKOV, E. V. **The Ideal in Human Activity**. New York: Marxists Internet Archive, 2012.
- KRAWCZYK, N. Introdução. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. *In*: KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 - Especial, 2007b.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, 2017.
- LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 1, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Volume IV**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, 2017.

MARTINS, A. S. **“Todos pela educação”**: o projeto educacional de empresários para o Brasil domséculo XXI. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. GT 9 – Trabalho e Educação. Caxambu, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 10, 2010.

ROZIN, V. M. Value Foundations of Conceptions of Activity in Psychology and Contemporary Methodology. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 3, 2004.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS JÚNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Na-vegando, 2018.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, v. 1, 2003b.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

- SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios**, v. 14, 2006.
- SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. ano 3, n. 4, 2016.
- SILVA, F. J. P.; FRIZZO, G. F. E.; QUEIROZ, M. M. A.; MAUÉS, O. C.; KOWALCZUK, V. G. L. **Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta**. Brasília: ANDES-SN, 2016.
- SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.
- TACCA, M. C. V. R. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. *In*: MALUF, M. I. **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TONET, I. A Educação numa encruzilhada. *In*: MENEZES, A. M. D.; FIGUEIREDO, F. F. **Trabalho, sociabilidade e Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- TULESKI, S.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions**. New York: Wiley, 1997.
- VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. *In*: ÁLVAREZ, A. **Hacia un currículo cultural: la vigencia de Vygotsky en educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk: Sharpe, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología.** Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKY, L. S. The development of academic concepts in school aged children. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader.** Cambridge, USA: Basil Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky: Scientific Legacy.** 1. ed. New York: Springer, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WERTSCH, J. V. **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** México: Paidós, 1988.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción.** Buenos Aires: Aique, 1999.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky.** New York: Cambridge University Press, 2007.

ZINCHENKO, V. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In: WERTSCH, J. V. **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1985.

Políticas e práticas da educação inclusiva em Moçambique: uma análise diacrónica

Amisse Alberto

Introdução

A temática da educação inclusiva, embora, na maioria das vezes, suas políticas e práticas derivem de tratados e orientações de âmbito internacional, sua compreensão é condicionada por um conjunto de elementos específicos do contexto em que ela atua, ou seja, o estudo de políticas e práticas torna-se efetivo quando se toma em consideração a história geral da educação de um determinado país. Assim, procuramos, neste texto, fazer um estudo diacrónico da educação especial em Moçambique tendo como referência os principais períodos históricos que o país viveu, as ideologias e orientações políticas que conheceu, as quais condicionaram as política e práticas da educação, especificamente de pessoas com deficiências.

Nesse contexto, corroborando com o entendimento de que uma análise que se faça com uma perspectiva diacrónica constitui uma reflexão “realizada com a ajuda de dados tomados em momentos sucessivos do tempo [com vista] a discernir a natureza e as causas dos fenômenos observados”(BRUYNE; HERMAN; SCHOUTTHEETE, 1982, p.232), propusemos, neste texto, fazer uma reflexão sobre as condicionantes que, de forma geral, têm vindo a configurar as políticas e práticas do campo da educação especial ao longo do tempo com particular destaque para o contexto moçambicano.

Assim, como uma forma de sistematização do raciocínio que conduz a reflexão, tomamos como ponto de partida a abordagem geral do pensamento educacional inclusivo tendo como ênfase a emergência do campo da educação especial enquanto objeto de estudos e de políticas educacionais e, na sequência, convergimos a abordagem da educação especial ao contexto especificamente moçambicano realçando os aspectos que, ao longo dos tempos, têm vindo a merecer atenção das política e práticas educacionais que envolvem o público alvo da educação especial ou seja alunos com deficiências e Necessidades Educativas Especiais.

Educação especial como campo de estudos e de políticas educacionais

A abordagem que permite a compreensão dos processos que favoreceram a emergência e consolidação da educação especial como campo de estudos, de políticas e de práticas educacionais que envolvem alunos com deficiências, pode ser feita sob duas perspectivas: uma de carácter socio-política e outra de natureza teórico-pedagógica ou educacional.

A primeira representa diversos movimentos sociais que emergiram ao longo do século XIX e atingiram o seu auge no século XX. De forma geral esses movimentos fazem parte de um conjunto de reclamações e debates que envolvem os Direitos Humanos e a sua relação com o Estado. Um dos papéis importantes desses movimentos consistiu na reivindicação de mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação na educação fazendo com que os problemas [relacionados com a deficiência e com as Necessidades Educativas na escola] fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem (MARCHESI, 2004, p.15).

No entanto, do ponto de vista histórico, da antiguidade aos nossos dias, verificamos a existência diferentes aceções e consequentemente diferentes formas de tratamento envolvendo pessoas com eficiências. A relação com as pessoas com deficiências, entre os “faraós, filósofos,

imperadores, clero, nobreza, burgueses [...] passou por fases de respeito, abandono, extermínio, castigo e segregação” (SANTOS; BARBOSA, 2016, p.16), a educação dessas pessoas devia acontecer em ambientes separados da escola regular com a crença de que as necessidades educacionais seriam mais bem atendidas em ambientes educacionais específicos e não os que comumente servem à educação geral (MENDES, 2006).

Por meio da combinação de diversos fatores sociais, a segregação, enquanto resposta eficiente e eficaz para educação de alunos com deficiências, começa a desmoronar a partir da década de 60. São vários os fatores que contribuíram para a substituição da resposta educacional segregacionista para outras de natureza integradora e inclusiva de alunos com deficiências, Mendes (2006) resume esses fatores como sendo, por um lado, argumentos de bases moral que permitiram a sensibilização e conscientização social de que “todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p. 388).

Por outro lado, para além de fatores de natureza moral, foram decisivos para a extinção da segregação em contextos educacionais os fundamentos racionais das práticas integradoras os quais revelaram potenciais benefícios em detrimento da segregação, uma vez que permitem aos alunos com deficiências

ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais moralizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar a diferença nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, próprias potencialidades e limitações” (MENDES, 2006, p. 388).

Ao mesmo tempo, os movimentos socioeducativos permitiram a sensibilização e racionalização da aprendizagem das pessoas com deficiências e proporcionaram mudanças no que se refere a designações e tratamentos aos alunos em ambientes de aprendizagem. As análises de diversos autores,

especificamente dedicados à compreensão da educação inclusiva e especial, apontam a existência de vários termos usados ao longo do tempo para designar os alunos considerados elegíveis para essas formas de educação desde, alunos com deficiências, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), alunos com Necessidades Especiais Significativas (NEES), público-alvo da educação especial ou simplesmente alunos de inclusão, etc.

Contudo, relativamente à abordagem sociopolítica da educação especial, independentemente das terminologias que foram sendo tomadas ao longo do tempo para designação de alunos com deficiências, este movimento, fundamentalmente contribuiu para a afirmação e consolidação da escola inclusiva na agenda da política global da Escola Para Todos.

Uma segunda perspectiva relativa à inclusão, igualmente válida para compreensão da educação especial, sobretudo enquanto campo teórico restringido aos aspectos pedagógicos dos alunos com deficiências, procura apresentar os fundamentos psicossociais da inclusão educacional e as explicações das suas relações com o processo de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Uma análise da literatura dedicada ao estudo do pensamento educacional inclusivo refere que a emergência de perspectivas teóricas de inclusão educacional, de forma geral, teve como ponto de partida, a necessidade de explicação da natureza humana. A diversidade humana, encarada pela psicologia, foi concebida em duas vertentes, uma, da psicologia científica (ou experimental), sustentava que “os indivíduos são socialmente idênticos – ou [...] que suas diferenças são irrelevantes, ou pelo menos secundárias para compreender a natureza humana – e que é possível, conseqüentemente, identificar e enunciar leis psicológicas aplicáveis a todos” (COLL, 2004, p.223).

A outra forma de percepção da natureza humana, procedente da psicologia diferencial, teve o pressuposto de que “cada pessoa é um fato único e, por isso, não tem sentido buscar estabelecer leis psicológicas aplicáveis por igual a todos os indivíduos” (COLL, 2004, p.223).

A dupla percepção da natureza humana também se faz sentir no campo educacional, como realça Coll (2004, p.224), “desde sempre os educadores sentiram-se interpelados pelas diferenças entre os alunos e pelas relações entre essas diferenças e os processos e resultados da aprendizagem”, ao mesmo tempo constata-se que, entre os alunos, a existência de aspectos que os identificam enquanto sujeitos individuais também os diferenciam, enquanto membros da sociedade.

A manifestação cognitiva da especificidade e da diversidade entre os alunos explica-se pelo fato de se verificar que, não obstante a grande variedade que os alunos apresentam (inteligência, habilidades cognitivas, entre outros aspectos), por um lado “os processos psicológicos intervêm e incidem na aprendizagem de todos os alunos, e, por outro lado [...] intervêm e incidem de forma distinta na aprendizagem de cada um dos alunos em particular” (COLL, 2004, p.223).

Diante do dilema que envolvia as duas formas de percepção, Coll (2004) afirma que, a opção adotada consistiu na “individualização do ensino, ou seja, os esforços para adaptar o ensino às características individuais dos alunos, foi a proposta sugerida e experimentada por muitos educadores” (p. 244).

No entanto, embora se tenha encontrado uma “saída” para a problemática da educação, Curbero; Luque (2004, p. 94) realçam que “nenhum dos sistemas teóricos construídos antes de 1925 tinham considerado a educação como processo decisivo na gênese das capacidades psicológicas que nos caracterizam como seres humanos”.

Nesse sentido podemos afirmar que as perspectivas psicológicas não tinham explicações sobre a natureza humana e a origem das diferenças individuais. A resposta a esta questão viria a ser dada por meio de teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotski a qual procura realçar aspecto social no estudo da deficiência, em detrimentos das abordagens que têm em vista a compreensão da deficiência na dimensão biológica.

Nessa perspectiva, a explicação dos mecanismos que possibilitam a instituição ou diferenciação e desenvolvimento das funções psicológica a

Teoria Histórico Cultural coloca em lugar de destaque a dimensão social do indivíduo ao afirmar que “o bebê nasce sem saber nada sobre o mundo. Consequentemente todas as qualidades das coisas [...] do mundo são memorizadas exatamente quando a criança tem a idade de bebê” (PRATES; TUNES, 2018, p.96).

Com esta constatação, o autor não pretende passar a ideia de que o bebê constitui um organismo psicologicamente oco, procura indicar que na vida do indivíduo, “no início não há desenvolvimento de certas funções em geral; existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções” (PRATES; TUNES, 2018, p.98).

As funções psicológicas superiores, ordenadas na sua sequência de desenvolvimento – percepção, memória, pensamento, e outras – se constituem de forma diferenciada no indivíduo “depois que este as tenha encontrado em sua relação com o entorno sociocultural, de forma que, antes de estar no indivíduo, esses processos estão em suas relações sociais” (PALACIOS, 2004, p.37).

A explicação da dinâmica que envolve o processo, da indiferenciação para a diferenciação e constituição das relações interfuncionais das funções psicológicas superiores, constitui o ponto central para a enunciação da lei geral do desenvolvimento infantil e da específica do desenvolvimento psicológico. Segundo o autor,

o desenvolvimento infantil é complexo e histórico, isto é, transcorre no tempo, tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, está organizado no tempo de forma que [...] o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento (PRATES; TUNES, 2018, p.13).

No contexto desta lei de desenvolvimento importa sublinhar o aspecto relacionado ao período e ao grau de desenvolvimento como elementos mais importantes que caracterizam a função que estiver em processo de desenvolvimento, como refere (PRATES; TUNES, 2018, p.104)

em cada período, a função dominante realiza um desenvolvimento intenso ao máximo não apenas em comparação com as demais funções no mesmo período, mas também em comparação com a sua própria história anterior e posterior.

Então, coloca-se a questão do desenvolvimento que envolve criança com deficiência. Se o desenvolvimento de uma determinada função caracteriza-se por uma intensidade e evidência em comparação com outras funções em determinado período da sua diferenciação, o autor ressalta que a existência de uma anomalia que afetasse a função, ao longo do seu processo de diferenciação, não significaria necessariamente que a tal anomalia ou deficiência comprometeria o seu desenvolvimento, isto é, ela não atingiria o seu ponto mais elevado de desenvolvimento e, conseqüentemente não ocuparia um lugar de destaque ao nível da consciência como um todo.

Quanto a esse aspecto, PRATES; TUNES (2018) referem que as diferentes manifestações que as funções psicológicas vão apresentado ao longo da vida da criança, transmitem informações e características do indivíduo, “se qualquer alteração no desenvolvimento da criança ocorrer num período em que se espera uma elevação, isso tem um sentido. Contudo, se essa alteração ocorrer quando se esperava um leve declínio e não uma elevação, então o sentido é outro” (p. 23).

Neste sentido, o autor indica que, a existência de uma deficiência representa uma peculiaridade no desenvolvimento da criança. As funções humanas que permitem a adaptação do indivíduo na vida social são alteradas pela deficiência, são reorganizadas em novos princípios e funcionam com base num novo equilíbrio. (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997) considera que o novo equilíbrio constitui uma estrutura intra-psicológica de compensação que emerge como resultado da reação da personalidade à deficiência e estabelece novos processos de desenvolvimento indiretos que substituem a superestrutura (consciência) ao nível das funções psicológicas.

Neste contexto, importa referir que a interpretação da deficiência que o autor constrói nos faz entender que ela (a deficiência) não é

determinante para o processo da apropriação dos indivíduos, a sua existência apenas serve para caracterizar a especificidade que cada indivíduo pode apresentar ao longo do seu desenvolvimento.

A educação especial na história da educação moçambicana

Os debates de carácter sociopolítico e os fundamentos teóricos referenciados na secção anterior, de forma geral, constituem a base intelectual das concepções que temos sobre a política e a prática educacional que envolve pessoas com deficiências. Porém, a análise sobre a educação no geral e particularmente da educação de pessoas com deficiências em África lusófona nos apresenta aspectos característicos importantes que ajudam o entendimento da história da educação especial em Moçambique.

Do ponto de vista histórico, podemos afirmar que a política educacional em África, particularmente em Moçambique, esteve presente desde a existência dos reinos que precederam a ocupação e o estabelecimento do sistema colonial português no século XV, pois, como refere Martins (1994, p.17), a realização de uma política educacional “se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser o modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre”.

Nesse sentido e tomando como referência o pressuposto de Kassar (2011, p.42) segundo o qual “o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história geral de um determinado país”, importa salientar que, de forma geral, a política educacional da sociedade moçambicana antes do século XV consistia fundamentalmente na transmissão de conhecimentos geralmente baseados na tradição das comunidades a qual assegurava a definição do tipo de homem e de mulher idealizado pelas comunidades e reinos ou tribos que compunham a sociedade moçambicana (Martins, 1994).

A partir do século XV, o sistema colonial português que se instalou em Moçambique, por meio do exercício do seu poder, estabeleceu uma política educacional colonialista em que “religião e a educação constituíram sempre instrumentos fundamentais de integração e subordinação dos africanos ao modelo social de dominação dos europeus, na óptica da rentabilização máxima da relação colonial” (GUIMARÃES, 2006, p.10).

Se tomarmos em consideração que “a intenção de uma política educacional pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada” (MARTINS, 1994, p.17) vale afirmar que última acepção foi característica da política educacional colonial, uma vez que, enquanto forma de organização das práticas educacionais, não teve carácter emancipatório nem inspirava os anseios das comunidades nativas.

E, no que diz respeito especificamente à educação especial, a política educacional colonial não teve nenhuma perspectiva que se possa considerar de inclusiva, as únicas

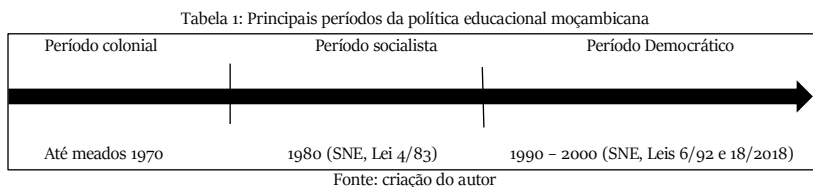
tentativas de criação de uma rede escolar desenvolvidas pelo ministro José Falcão, através do Decreto de 14 de Agosto de 1845 (implementando escolas elementares e principais acessíveis a europeus e africanos, sem qualquer tipo de discriminação) e posteriormente retomadas (ainda que sujeitas a requisitos de acessibilidade mais restritivos no que respeitava aos africanos) pelo decreto de 30 de Novembro de 1869, da autoria do ministro Rebelo da Silva, não tiveram sucesso, sendo raros os estabelecimentos de ensino primários nos primeiros anos do século XX (GUIMARÃES, 2006, p.15)

Não obstante a inexistência da perspectiva inclusiva na política educacional colonial, a educação de alunos com deficiências, sobretudo os europeus, era feita por meio de iniciativas privadas de natureza filantrópica. Como legado dessas iniciativas

em 1975, em Moçambique existiam 4 Escolas Especiais privadas, sendo duas na Cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na cidade de Nampula (Deficiência Mental) as quais foram nacionalizadas. Estas instituições tinham uma tripla subordinação, nomeadamente Saúde

(assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação professores, programas de estudo e o apoio directo às escolas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019)

Uma análise geral sobre percurso socio-histórico da política educacional com a perspectiva inclusiva nos remete aos principais períodos que o país conheceu ao longo da sua história nomeadamente o período colonial, o período socialista e o período democrático, como representado na figura que segue.



O que temos vindo a expor, relativamente à política educacional colonial, realça a ideias de que em todas as formas de educação instituídas por esse sistema nomeadamente as escolas confessionais das missões ou as escolas laicas, as escolas estatais ou privadas a política “educativa” colonial teve sempre por objetivo fundamental a “manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial” (GUIMARÃES, 2006, p. 13), isto equivale a afirmar que o período colonial tem como característica a ausência generalizada de uma política educacional virada à pessoas com deficiências sobretudo para os nativos africanos.

O período pós-colonial, que começa nos meados da década de 1970, caracteriza-se por orientações ideológicas dierentes e consequentemente mudanças nas políticas educacionais. Verificamos que na década de 80 a educação é exclusivamente uma tarefa do Estado, ou seja, dá-se primazia à função pedagógica do Estado em detrimento de outras instituições sociais.

No que diz respeito à inclusão escolar, a política educativa da época defendia que a “educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social [deveria] realizar-se em escolas especiais” (Lei nº4/83, art.18). Portanto, a escola regular não

recebe alunos com deficiências e a educação destes é feita por meio de um ensino especial com objetivo de proporcionar uma formação que permitisse a sua integração na sociedade e na vida laboral.

Ao longo da década de 90, por razões decorrentes da conjuntura internacional – sobretudo o desequilíbrio do socialismo da União Soviética e da Comunidade dos Estados Socialistas com o qual o Moçambique se filiava – o país adota a ideologia democrática com a perspectiva capitalista do Ocidente.

No contexto do novo regime social, cria-se a Lei nº6/92 para “reajustar o quadro geral do Sistema Educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo” (Lei nº6/92 do SNE).

Assim, a educação escolar, que na lei anterior era exclusivamente da responsabilidade do Estado, na nova lei, passa a ser “direito e dever de todos os cidadãos [permitindo] a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas” (Lei nº6/92 do SNE, art. 1) e prevê “proporcionar à criança, jovem e adulto com Necessidades Educativas Especiais uma formação em todos os subsistemas de educação e a capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos” (SNE, Lei nº 18/201)

Da década de 90 à atualidade, o Estado prossegue com a reforma educacional. No que diz respeito à inclusão escolar, o Diploma Ministerial nº 191/2011 recomenda a criação de Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI¹) para atender crianças com e sem necessidades educacionais especiais.

No contexto desta legislação, em representação das principais regiões do país, os CREI foram instalados em três províncias nomeadamente na Província de Nampula – região Norte; Província de Tete – região Centro e

¹ Os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) são instituições de ensino multifuncionais com serviços de diagnóstico e orientação, produção de material didáctico específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para atender crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais (Lei nº6/92 do SNE, art. 2)

Província de Gaza – região Sul do país. Em outras províncias, onde não estão instalados os CREI, se prevê a instalação de unidades de apoio à educação inclusiva os quais, em coordenação articulação com os CREI, poderão fornecer materiais para os alunos e para os professores.

Analisando as mudanças que se verificam no sistema educacional moçambicano podemos reconhecer que, de forma geral, a escola está a caminhar, dos anos 80 à atualidade, de uma perspectiva de homogeneidade – separação de alunos segundo as suas condições bio-sociais – para uma perspectiva de heterogeneidade em que os alunos, independentemente das características de vária ordem, partilham o mesmo espaço físico-social da escola.

Considerações Finais

As políticas e práticas sobre a educação especial em Moçambique foram marcadas por ideologias características dos períodos históricos que o país viveu ao longo da sua existência nomeadamente o período colonial caracterizado por uma educação orientada para a exploração em que a educação especial esteve depende de iniciativas filantrópicas e que servia fundamentalmente à pessoas com deficiências europeias ou africanos que se tinham integrado ao sistema colonial.

O período pós independência começa com a instituição de sistema nacional de educação de base socialista que procura, de alguma forma, cumprir o seu dever de educar as pessoas com deficiências que outrora não fazia parte da agenda da política educacional do Estado colonial. Para tal o Estado institui-se como a única entidade legítima para providenciar a educação e, no que diz respeito à pessoa com deficiência, a sua educação é considerada como sendo exclusivamente da responsabilidade da escola especial.

Ainda no período pós-independência, a partir dos princípios da década de 90, a educação deixa de ser propriedade do Estado e passa a ser uma atividade desenvolvida por diferentes intervenientes da sociedade incluindo organizações não governamentais. Entende-se que este esforço representa a

necessidade maximizar a oferta educativa e garantir o direito à todos incluindo pessoas com deficiências que no passado tinham sido “esquecidas”.

Atualmente, o sistema nacional da educação moçambicano apresenta-se relativamente consolidado no que diz respeito ao direito de educação e especificamente à educação de pessoas com deficiências prevendo que elas possam frequentar todos os subsistemas que o compõem. Neste contexto, podemos afirmar que a posição em que atualmente as pessoas com deficiências ocupam na agenda da política nacional de educação representa o culminar dos diferentes entendimentos e perspectiva socio-políticas e concepções teóricas sobre a deficiência que a ciência desenvolveu ao longo do tempo.

Referências

- BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M de. Dinâmica da Pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 252 p.
- CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). psicologia da psicologia escolar. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004. V.2, p 94-106.
- GUIMARÃES, J. M. A política “educativa” do colonialismo português em África: da I república ao Estado Novo (1910 – 1974). Porto: Profedições, 2006.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial. V 17. maio – agosto, p. 41 – 58, 2011.
- MARCHESI, Á.; a prática das escolas inclusivas. In COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004. V.3, p 31-48.
- MARCHESI, Á.; da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004. V.3, p 15-30.

MARTINS, C. o que é política educacional. 2ed. São Paulo: brasiliense, 1994.73 p.

MENDES, E. G. A racionalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 11. n 32. Set/dez, p. 387 – 559, 2006.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). **Lei nº 6/92 de 6 de Maio**. 19. ed. Maputo: Boleim da República, 1992. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). **Ministério da Educação**: Diploma Ministerial nº191/2011 de 25 de julho. 29. ed. Maputo: Boleim da República, 2011. (I Série).

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. (Comp.). **Lei nº 4/83 de 23 de Maio**: Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). 12. ed. Maputo: Boleim da República, 1983. (I Série).

PALCIOS, J.; psicologia evolutiva: conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004. V.1, p 13 - 52.

PRESTES, Z; TUNES, E. (org). Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em www.mined.gov.mz/DN/DIEE/pages/default.aspx. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

SANTOS, T.; BARBOSA, R. S. Educação inclusiva. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional AS, 2016, p 236.

VYGOTSKI, L. S. obras escogidas v fyndamentos de defectologia. Madrid: VISOR DIS. S.A, 1997.

Autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência intelectual

David Marcos Perrenoud Lindolpho

Adriana Alonso Pereira

Aline de Novaes Conceição

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Introdução

A inclusão é uma temática atual e necessária de ser debatida, considerando que ainda há uma série de barreiras que devem ser rompidas ou minimizadas para que ela ocorra. Uma das formas de contribuir para a inclusão é pensando sobre a emancipação das pessoas com deficiências.

Dessa forma, refletir sobre a importância do entorno social no processo de emancipação da pessoa com deficiência intelectual, torna-se indispensável para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Sendo assim, as intervenções humanas presentes nos contextos são fundamentais para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, assim como a instrumentalização desses sujeitos para a participação ativa e autônoma no meio social.

De acordo com Omote (1995) as discussões sobre a inclusão podem possibilitar mobilizações das pessoas com e sem deficiência, pois a busca do reconhecimento de sua condição social, bem como, as pessoas sem deficiência podem possibilitar o favorecimento de condições necessárias para

que as pessoas com deficiência possam administrar suas vidas, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais.

Nesse sentido, o princípio da autoadvocacia torna-se indispensável para discutir a emancipação das pessoas com deficiência, pois, incorpora uma filosofia de vida independente, supondo a assimilação do poder individual de controle e decisão da própria vida. Supõe também, uma mudança de visão sobre a pessoa com deficiência, reforçando o caráter social da deficiência (CORDEIRO, 2011).

Por todos os estereótipos existentes acerca das pessoas com deficiência intelectual, é possível ressaltar que a autoadvocacia é um processo fundamental para esses indivíduos, instrumentalizando-os com o propósito de fornecer a esses sujeitos a emancipação necessária, para que enfim, eles possam adquirir autonomia no âmbito intelectual e nas relações interpessoais.

Compreende-se haver generalidade na sociedade atual, ao observar o menosprezo com as pessoas com deficiência intelectual, considerando-as como incapazes de morarem sozinhas, casarem-se, fazerem compras, dirigirem, entre outras ações cotidianas. A partir disso, neste texto, indagam-se: há termos que possibilitam pensar a emancipação da pessoa com deficiência intelectual? Quais pesquisas atuais sobre a temática? Do que elas tratam?

A partir disso, o objetivo da elaboração deste texto, consistiu em compreender a autoadvocacia e o empoderamento e compreender se esses termos contribuem com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Método

Ao buscar a compreensão de como se apresentam as publicações acerca dos temas de empoderamento e autoadvocacia, o presente trabalho buscou cumprir as etapas da revisão da literatura (BRASIL, 2014), que consistem em sintetizar as evidências localizadas nos trabalhos científicos,

assim como avaliar criticamente as pesquisas relevantes em que se reservam os estudos sobre os temas supracitados.

A revisão foi realizada a partir da indagação sobre o que os estudos investigaram em relação ao empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência intelectual. Foram definidos os critérios de elegibilidade considerados na revisão sistemática, sendo que, as publicações deveriam seguir o formato de artigo original e em idioma português, inglês ou espanhol, ao abordar os constructos, empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência intelectual.

As bases de dados pesquisadas foram o Portal de Periódico Capes e a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Como estratégia de busca, foi delineado um período relativamente abrangente de publicação dos artigos, ou seja, os últimos vinte anos. Foram utilizados os seguintes descritores, “Autoadvocacia”, “Empoderamento”, “Deficiência intelectual”, “Deficiência mental” e “Síndrome de Down”, adicionalmente com seus respectivos termos em inglês.

Realizou-se a busca dos descritores autoadvocacia e empoderamento separadamente, sendo possível localizar 43 artigos sobre autoadvocacia e 513 artigos para o termo empoderamento. Ao realizar a busca de estudos com ambos descritores, foi possível localizar 99 artigos. Acresceu no levantamento o termo deficiência, sendo possível localizar 49 artigos, e 23 artigos ao substituir o termo deficiência por deficiência intelectual.

Para a seleção dos artigos, realizou-se a triagem dos 23 potencialmente elegíveis trabalhos identificados na busca mediante a leitura dos títulos e resumos. Muitos artigos abordavam ora o conceito de empoderamento, ora o conceito de autoadvocacia, ou ambos, mas no texto, não eram debatidos aspectos relacionados às pessoas com deficiência intelectual.

A partir da apuração inicial sobre a relevância dos trabalhos para o presente estudo, selecionaram-se seis artigos em que eram abordados a autoadvocacia, o empoderamento e a deficiência intelectual. A seguir, serão apresentados os principais resultados dos textos lidos e analisados sobre a temática.

Resultados

As intervenções humanas nos diferentes contextos são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, assim como a instrumentalização desses sujeitos para a participação ativa e autônoma no meio social, a fim de que, realmente sejam emancipados.

Com o movimento coletivo em favor da inclusão, inclusive das pessoas com deficiência intelectual, geram-se possibilidades de superação das barreiras enfrentadas diariamente pelos sujeitos com deficiência intelectual, sobretudo no ambiente escolar, pois possibilita que as pessoas com deficiência intelectual sejam instrumentalizadas para conscientizarem-se sobre sua condição social e possibilitar a participação efetiva das pessoas com deficiência intelectual na vida coletiva. À medida que são oferecidas condições sociais favoráveis e necessárias para que as pessoas com deficiência, administrem a sua vida coletiva. (OMOTE, 1995).

Mas o que seria instrumentalizar a pessoa com deficiência intelectual para uma vida mais emancipada? Está relacionada com a oferta de condições para a emancipação dessa pessoa, e para que isso ocorra, a educação não pode ser esvaziada de sentido e de intencionalidade, assim como, não pode ocorrer a valorização de práticas escolares que superestimam a repetição de ações que supostamente constroem competências.

Em contraposição, a instrumentalização educacional deve ser amparada pela mediação do outro, com a socialização do saber historicamente produzido, baseado na constante reflexão desses sujeitos sobre os problemas concretos de uma realidade, que se localiza nas necessidades de sobrevivência orgânica e social (MARTINS, 2012).

Para Martins (2012), a educação não pode perder de vista o seu principal objetivo, que é humanizar todos os indivíduos, preparando-os para a produção de si mesmos como seres conscientes e livres, e não sujeitos que executam tarefas sem ter consciência de sua função social, sem refletirem, sem pensarem.

Em vista disso, direciona-se para o desenvolvimento do entendimento da autoadvocacia e do empoderamento, processos sociais que viabilizam e aprofundam os aspectos que envolvem a autonomia e independência das pessoas com deficiência intelectual.

Considerando que autonomia se refere ao controle exercido pelo sujeito no ambiente físico e social. Não se trata de uma capacidade inerente à pessoa com e sem deficiência, mas uma habilidade que pode ser desenvolvida por qualquer sujeito, como também não é inata. Em relação à independência, trata-se da capacidade do sujeito de tomar decisões sem depender de outras pessoas, e como a autonomia, a independência também pode ser desenvolvida, dependendo das informações que estiverem disponíveis para que o sujeito assuma a decisão mais apropriada (CORDEIRO, 2011).

O termo autoadvocacia pode conter significados diferentes, o significado optado pelos autores, está relacionado com a relevância para o estudo de pessoas com Síndrome de Down e com deficiência intelectual e extrapola as compreensões que envolvem a autodefesa¹, ou ser advogado de si próprio. O conceito alinha-se com os aspectos que envolvem a autonomia dos indivíduos, portanto, a autoadvocacia representa a capacidade do sujeito em falar ou agir por si mesmo, escolhendo o que é melhor para si e assumindo a responsabilidade de consegui-lo (DANTAS, 2014a).

Assume, então, uma proposta filosófica, científica e social, que pretende romper com o ciclo de desempoderamento que acomete as pessoas com deficiência, em que elas não se manifestam. Ao tornar audíveis as opiniões, escolhas e pensamentos dos sujeitos emudecidos socialmente, lhes é dada a possibilidade de obterem a vivência da autonomia, não dependendo exclusivamente de terceiros e se tornando autores de suas próprias vidas. (DANTAS, 2014a).

Diante dos argumentos supracitados sobre a autoadvocacia, entende-se a relevância desse processo social para tornar-se realidade no cotidiano

¹ Segundo Dantas (2014) inicialmente o movimento de autoadvocacia foi abordado nos estudos nacionais como autodefensoria, autodeterminação ou autogestão. Glat (2004) aponta que autodefensoria é o processo de autonomia e participação das pessoas com deficiência na sociedade, conforme se engajam na luta pela defesa de seus direitos.

das pessoas com deficiência intelectual, à medida em que atuam como co-participantes das atividades comuns com pessoas com ou sem deficiência. Entretanto, mediante a revisão da literatura foi possível verificar que há uma importante margem na área científica em relação a abordagem da autoadvocacia e do empoderamento com pessoas com deficiência intelectual, haja vista que dos 315 trabalhos envolvendo empoderamento, sete estudos abordaram pesquisas com pessoas com deficiência intelectual, e os demais estudos abordaram temas diversos, como saúde, economia, educação etc.

Sendo assim, acredita-se que fomentar estudos acerca da autoadvocacia e do empoderamento com pessoas com deficiência intelectual, pode contribuir para combater a fragilidade social em que muitos desses indivíduos estão inseridos. Desse modo, considera-se que a partir de uma educação emancipatória e da prática da autoadvocacia, exprime-se o empoderamento das pessoas com deficiência intelectual na participação ativa na sociedade.

Esse processo de fortalecimento social apresenta destaque a partir dos movimentos sociais ocorridos nos Estados Unidos, com o movimento negro e com a luta das mulheres por melhores condições sociais. Esses movimentos apresentavam forte marca de reivindicações por igualdade de direitos e pelo combate da discriminação e da segregação social.

O empoderamento foi sendo incorporado ao movimento de luta das pessoas com deficiência em favor da inclusão na sociedade. Com isso, o empoderamento, concebe a obtenção de poder individual ou coletivo, mediante a atuação de uma educação libertadora e conscientizadora, que viabiliza a prática da autoadvocacia das pessoas com deficiência intelectual, tornando os sujeitos “apropriados de si, capazes de questionar a normalidade, a legitimidade do tratamento inferiorizado e a cultura que o incapacita.” (DANTAS, p. 20, 2014a).

Segundo Cordeiro (2011), empoderamento está relacionado ao poder pessoal de escolher e decidir sobre os diferentes aspectos da vida, e esse poder permite que as pessoas com deficiência participem ativamente da sociedade, sendo reconhecidas como cidadãs.

Dentre os apontamentos sobre a autoadvocacia e empoderamento, destacam-se o papel que o contexto social exerce sobre a emancipação das pessoas com deficiência intelectual. Percebe-se que a educação serve como suporte para o desenvolvimento de habilidades para a defesa de si, o conhecimento de seus direitos e lideranças de suas escolhas. Todavia, o contexto social de desigualdade, muito presente em nosso país, dificulta o desenvolvimento socioeducacional das pessoas com deficiência, e assim, destacam-se as forças individuais para a superação das barreiras socioeconômicas (DANTAS, 2014a).

Dantas (2014a), aborda a disparidade socioeconômica e as possíveis implicações dessas diferenças em relação às pessoas com deficiência. Logo, o autor descreve uma mulher com deficiência pobre e residente no interior paraibano, lugar com risco de seca, o que marcou as oportunidades mínimas de progresso econômico e educacional, impactando no desenvolvimento dessa mulher com deficiência.

Por outro lado, o autor em questão, ainda apresenta outro contexto socioeconômico, ao descrever a situação de uma jovem com deficiência intelectual, inserida em um contexto familiar com condição econômica privilegiada, obtendo as facilidades de acesso à educação e outros serviços que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Os contextos influenciam de maneiras distintas tanto a forma que os sujeitos representam o meio em que estão inseridos, quanto a forma como os sujeitos interagem com os contextos que possuem contato, sobretudo, em relação a prática da autoadvocacia e empoderamento nos meios sociais (DANTAS, 2014a). Assim como os sujeitos são formados pelos meios sociais em que vivem, mesmo sendo lugares de conflitos, desigualdades e poder sobre os sujeitos, constroem-se representações capazes de influenciar ideias e comportamentos.

No estudo de Kramer et al. (2011), que teve como objetivo demonstrar pesquisadores e pessoas com deficiência intelectual de um grupo de autoadvocacia, analisando e interpretando os dados coletados durante um projeto de pesquisa-ação para aumentar a capacidade de autoadvocacia do

grupo em estudo. Os autores destacam que o processo utilizado na pesquisa-ação compreende a inclusão como um processo que direciona para além do fornecimento de acesso básico às pessoas com deficiência e intelectual. Desenvolvem um envolvimento que permite às pessoas com deficiência realizarem inferências entre os dados coletados e as ações tomadas, a partir de suas experiências vividas.

Para tanto, participaram desse estudo 30 participantes, sendo 16 com deficiência intelectual, caracterizados como dois afro-americanos, três caucasianos e onze latino-americanos. Em relação ao instrumento de coleta de dados, o estudo contou com um checklist.

Kramer et al. (2011) observaram o desenvolvimento de empoderamento e conscientização de dois resultados obtidos a partir das experiências realizadas durante 22 meses de participação na pesquisa-ação. Os autores ainda ressaltam que o empoderamento, permitiu o desenvolvimento da capacidade do grupo de atuar ativamente nos processos propostos na pesquisa e promover os sentimentos de orgulho e realização. Os resultados desse estudo também sugerem indicar a mudança na capacidade de autoadvocacia das pessoas com deficiência intelectual.

Tideman e Svensson (2015), analisaram e discutiram o significado da autoadvocacia no contexto assistencialista, e para a realização do estudo, foram selecionados 12 participantes com deficiência intelectual. O estudo foi realizado na Suécia e utilizou as entrevistas como recurso de coleta de dados. Os autores ressaltam que, diversos grupos de autoadvocacia foram criados nas últimas décadas na Suécia para as pessoas com deficiência intelectual, oferecendo oportunidades para que esses sujeitos fossem empoderados e criassem resistência e resiliência, desse modo, as identidades individuais e coletivas das pessoas com deficiência intelectual passaram ser positivas.

Os autores também ressaltam que o empoderamento contribui com as pessoas com deficiência intelectual para expressarem oposição às normas e atitudes da sociedade, que rotulam com depreciação as diferenças apresentadas por esses sujeitos.

Sobre os resultados obtidos por Tideman e Svensson (2015), é possível destacar que os participantes ao integrarem os grupos de autoadvocacia, relataram sobre como eles se opuseram aos rótulos advindos da sociedade, como por exemplo o “mentalmente retardado”. Os autores ainda ressaltam que os grupos de autoadvocacia são uma forma importante de apoiar o bem-estar desses sujeitos, mediante a promoção da independência e da autoconfiança, como também o empoderamento e a participação ativa das pessoas com deficiência intelectual como cidadãos plenos.

Em relação ao estudo de Anderson e Bigby (2017), que teve o objetivo de explorar os efeitos da adesão a grupos de autoadvocacia na identidade social de pessoas com deficiência intelectual, participaram 25 pessoas com deficiência intelectual, e como procedimento de coleta de dados, os autores utilizaram a entrevista semiestruturada. Vale destacar que nesses grupos, eram oferecidas oportunidades de trabalho pago ou voluntário para as pessoas com deficiência intelectual.

Nos resultados, é possível observar a superação das dificuldades em comunicação das pessoas com deficiência intelectual com os grupos de trabalho em que foram inseridas, como também a formação de identidades mais positivas. Anderson e Bigby (2017) ressaltam que os resultados do estudo reforçam a concepção de que empoderamento é viabilizado por intermédio da prática da autoadvocacia.

Tal entendimento considera a prática de autoadvogar, ou seja, tomar as decisões e assumir as responsabilidades de suas escolhas, como requisitos que capacitam esses sujeitos ao empoderamento. De forma a conduzi-los a capacidade de questionarem os padrões de normativas que os incapacitam. Destaca-se ainda que, os relatos das pessoas com deficiência intelectual, evidenciam a possibilidade desses sujeitos expressarem os seus pensamentos e opiniões, como também de serem atendidos em suas objeções no grupo de trabalho, formado também por pessoas sem deficiência.

Gilmartin e Slevin (2009) também buscaram explorar as experiências vividas de pessoas com deficiência intelectual em um grupo de autoadvocacia. O estudo contou com 13 pessoas com deficiência

intelectual, com variação de idade entre 32 a 60 anos. Segundo os autores, por mais que os participantes sejam pessoas com deficiência intelectual, a faixa etária adulta pode permitir experiências positivas para o desenvolvimento dessas pessoas.

Contudo, esse fato não pode ser encarado como uma regra a ser seguida, haja vista que o acesso de todos às condições que favorecem o desenvolvimento por intermédio de uma educação transformadora, libertadora e emancipadora, se caracteriza ainda como um grande desafio.

Assim como o estudo de Anderson e Bigby (2017), o estudo de Gilmartin e Slevin (2009), tem como objetivo a modificação das identidades pessoais das pessoas com deficiência intelectual, mediante a prática do empoderamento e da autoadvocacia. Os resultados dessa pesquisa também demonstraram a autonomia das ações das pessoas com deficiência intelectual nos grupos de trabalho.

Já em relação ao estudo de Dantas, Silva e Carvalho (2014b), apresenta-se como objetivo analisar como o processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia influenciam na identidade do gênero e das questões de sexualidade de uma pessoa com deficiência intelectual. Utilizaram no método a análise de história oral da participante, dividida em quatro dimensões, sendo a família, a educação, o trabalho e a vida social. A análise da história buscou evidenciar a superação do rótulo de incapacidade como condição fundamental para que ela se reconheça como uma pessoa sexuada.

Dantas, Silva e Carvalho (2014b), abordam o conceito de empoderamento e autoadvocacia como fatores de promoção da democracia e a atenuação da vulnerabilidade das mulheres, possibilitando que elas possam fazer suas próprias escolhas e se responsabilizarem por suas decisões. Nos resultados desse estudo, foi possível observar que a pessoa com deficiência intelectual desenvolveu o empoderamento e a autoadvocacia nas quatro dimensões analisadas, haja vista que na dimensão de família, por ter recebido uma educação familiar com liberdade, propiciou o desenvolvimento da autoadvocacia, assim como o empoderamento. No ambiente

escolar, a participante participou de projetos que abordaram dos conceitos trabalhados nesse estudo.

Por fim, é possível observar que no estudo desenvolvido por Azzopardi-Lane e Callus (2014), foram abordados a autoadvocacia e o empoderamento com pessoa com deficiência intelectual e a construção da identidade sexual. Os autores destacam que, os ambientes familiares, trabalho ou outros ambientes de convívio comum, em muitos casos, não promovem o desenvolvimento da autoadvocacia.

Logo, o autor considera que os ambientes dos grupos de autodefesa são ambientes profícuos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual para se expressarem, principalmente sobre a sexualidade. Em relação ao empoderamento, os autores ressaltam a importância de se afastar da ideia de superproteção, dessexualização e repressão sexual das pessoas com deficiência intelectual.

Portanto, a partir dos estudos acreditam-se que, por meio de uma educação emancipatória, possibilita-se a vivência da autoadvocacia, administrando por si próprio o exercício de seus direitos, e da sua vida coletiva por intermédio de suas decisões. Assim, propicia-se que as pessoas com deficiência intelectual sejam empoderadas, conscientes das suas reais condições de vida e da sua participação ativa na sociedade.

Ressaltam-se, a partir do exposto que tanto a advocacia quanto o empoderamento são processos que contribuem com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, mais do que isso, contribuem para que sejam coparticipantes da vida coletiva, compartilhando sentimentos, conhecimentos, assim como, as suas ações. Não esquecendo que, historicamente e erroneamente, foram consideradas como sujeitos desviantes e incapazes de vivenciarem o meio social.

Considerações finais

A análise dos artigos revelou-se imprescindível para contribuir no processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual, sendo que, a

abordagem da autoadvocacia e do empoderamento com pessoas com deficiência intelectual, apresentaram-se resultados de transformação da identidade pessoal dos participantes, como também foi possível observar a participação ativa das pessoas com deficiência intelectual com relação ao trabalho das pessoas sem deficiência, rompendo com o entendimento de incapacidade e a necessidade de segregar esses sujeitos.

Duarte (2001) alerta para a naturalização das relações sociais, sendo disseminado a compreensão de que os fenômenos humanos ocorrem naturalmente, em vez de serem analisados como processos históricos. Logo, o empoderamento e a autoadvocacia não se tratam de um processo natural, em que a pessoa com deficiência intelectual aprende sozinha a questionar a sua condição social e administrar por si só as suas escolhas, e assumindo as consequências de suas decisões. Pelo contrário, é um processo que passa pelo trabalho intencional de emancipação do homem, mediante a incorporação da cultura humana constituída ao longo da história do sujeito.

Não se pode desconsiderar o papel fundamental que a educação possui para que os as pessoas com deficiência intelectual superem as limitações orgânicas e se tornem sujeitos sociais. Para Martins (2012), a educação é um processo do qual não se pode suprimir do desenvolvimento humano, pois constitui-se como requisito fundamental para aquisição de atributos basilares do desenvolvimento dos sujeitos, como conhecimento, costumes, significações etc.

Para além das considerações apresentadas nesse trabalho e das limitações desse estudo, foi possível suscitar inúmeros debates em relação aos possíveis avanços no processo emancipatório das pessoas com deficiência intelectual, mediante a capacitação desses sujeitos, com uma educação que proporcione as condições necessárias para esses sujeitos adquirirem a consciência de sua condição social, para que possam lutar pelos direitos de exercer qualquer função na sociedade.

Nesse sentido, a revisão da literatura permitiu compreender a importância dos conceitos de empoderamento e autoadvocacia na vida das

peças com deficiência intelectual, haja vista, que a prática desses conceitos pode significar a superação dos limites localizados na vida dessas pessoas.

Com isso, acredita-se que a autoadvocacia e o empoderamento contribuem com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual. Entende-se que esse processo na educação somente ocorrerá com uma educação que liberte e conscientize, que possibilite que o sujeito se aproprie da cultura, questione-a e especialmente se humanize.

Considerando a importância do meio social para a promoção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, ressalta-se a relevância do processo de empoderamento e autoadvocacia para as pessoas com deficiência intelectual, haja vista que historicamente foram pessoas que receberam enorme descrédito social, tendo atrelado suas competências às suas características e comportamentos. Dessa forma, discutir sobre o empoderamento das pessoas com deficiência intelectual, torna-se algo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, pois pressupõe a priori, o respeito à dignidade humana.

Sabendo da importância da educação como favorecedora do acesso aos saberes historicamente construídos, não se pode deixar de destacar que o ambiente escolar é propício para o desenvolvimento de habilidades que respeitem a diversidade e as características de cada criança. Nesse sentido, um ambiente acolhedor que promova ações de inclusão, tanto pelos professores e equipe gestora, quanto pelos próprios alunos, são ações fundamentais para que a pessoa com deficiência intelectual, bem como o público alvo da Educação Especial possam ter uma vida mais autônoma.

Todavia, esse trabalho educacional não é fácil, o caminho de fato, é difícil, de se efetivar, realizar e concretizar. Mas os resultados, são necessários, a fim de que as pessoas com deficiência intelectual possam viver, possam se manifestar, possam ser empoderadas mediante a prática da autoadvocacia.

Referências

- ANDERSON S.; BIGBY, C. Self-Advocacy as a Means to Positive Identities for People with Intellectual Disability: We Just Help Them, Be Them Really. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 30, 2017. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jar.12223>> acesso em 26/06/2018.
- AZZOPARDI-LANE, C.; CALLUS, Anne-Marie. Constructing sexual identities: people with intellectual disability talking about sexuality. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 43, 2014. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/32952>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- BRASIL. Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. **Ministério da Saúde**, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistematica.pdf. Acesso em 26 jun. 2018.
- CORDEIRO, M. P. Os repertórios interpretativos sobre vida independente. In: CORDEIRO, Mariana Prioli. **Nada sobre nós sem nós**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.
- DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoa com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014a.
- DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 de ago. 2017.
- DUARTE, N. A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. In. DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- GILMARTIN, A.; SLEVIN, E. Being a member of a self-advocacy group: experiences of intellectually disabled people. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 38, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-3156.2009.00564.x> Acesso em 20 jun. 2018.

GLAT, R. Auto-defensoria/Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. In: **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais**, Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <http://www.fortaleza.apaeceara.org.br/repositório/CE/juazeirodonorte/Auto-defensoria.pdf>. Acesso em 19 jun. 2018.

KRAMER, J. M.; KRAMER, J. C.; GARCÍA-IRIARTE, E.; HAMMEL, Joy. Following Through to the End: The Use of Inclusive Strategies to Analyse and Interpret Data in Participatory Action Research with Individuals with Intellectual Disabilities. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 24, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-148.2010.00602.x> Acesso em 2 out. 2018.

MARTINS, L.M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 55-62, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200007 Acesso em 20 jun. 2018.

TIDEMAN, M.; SVENSSON. O. Young people with intellectual disability—The role of self-advocacy in a transformed Swedish welfare system. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**. V. 10, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/zqhw20>. Acesso em 31/01/2019.

Fatores de influência na constituição da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: análise da “carta de natal”

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

1 Introdução

A inclusão das minorias sociais tem sido debatida, ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, no meio acadêmico, organizações não governamentais e em alguns órgãos do governo federal, estadual e municipal (MENDES, 2006). Como parte integrante dos grupos minoritários está à pessoa com deficiência, que na dependência da compreensão das diferenças sociais e da condição social da deficiência pela sociedade, almeja seu desenvolvimento humano (OMOTE, 2016; 2004).

Na tentativa de efetivação dos direitos da pessoa com deficiência em âmbito nacional, estratégias foram constituídas em diversas áreas da sociedade para fomentar e reconhecer às necessidades de autonomia, trabalho, saúde de qualidade, liberdade, entre tantos outros aspectos, priorizados pela defesa dos direitos humanos às pessoas com deficiência. A Educação é uma das áreas que ampliou as discussões nacionais e internacionais, conquistando muitos avanços legislativos.

O direito à educação para todo cidadão brasileiro com deficiência em salas regulares, nos diferentes níveis de ensino, por meio da perspectiva inclusiva, é respaldado pela Lei de Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015), Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB nº 9.394

(BRASIL, 1996), Decreto nº 3.928 sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999) e, principalmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em âmbito internacional constam as declarações para a garantia do desenvolvimento humano, como Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Com a defesa da inclusão, a oportunidade de debates na sociedade surgiu, como também, foram iniciadas ações políticas benéficas para o desenvolvimento da pessoa com deficiência quanto à acessibilidade, ingresso em escolas regulares de ensino, incentivo ao desenvolvimento educacional, uso de tecnologia assistiva, ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho (MOURA, 2016; ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016; CIANTELLI, 2015; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; MAZZONI; TORRES; CIOELHO, 2001). Contudo, os avanços legais não acompanharam a necessidade de se institucionalizarem condições de inclusão para as pessoas com deficiência nos diversos ambientes sociais e, principalmente, nos educacionais.

No ingresso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, aspectos positivos são identificados, por exemplo, quando se amplia a oferta de vagas a esse grupo de pessoas, bem como o direito a adaptações nos processos seletivos para equiparação de condições de ingresso, concedendo à pessoa com deficiência o direito a uma carreira profissional (CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; MAZZONI; TORRES; CIOELHO, 2001). Ao oportunizar tal condição, promove-se o acesso a esse nível de ensino, entretanto, surgiu à dificuldade de permanência. De acordo com Omote (2016), a deficiência ainda é incompreendida em âmbito social, pela dificuldade de se abordarem as diferenças e as condições de desenvolvimento humano pelo coletivo.

As dificuldades de inclusão no Ensino Superior ocorrem pelas debilidades na mudança atitudinal, nos programas de permanência estudantil, currículos e planos de ensino comprometidos com o público-alvo da

Educação Especial, acessibilidade estrutural, projetos de atendimento educacional especializado, atendimento às necessidades de adaptações curriculares, informacionais, comunicacionais e, principalmente, pela ausência de humanização dos sujeitos que constituem o cenário do Ensino Superior. A carência da busca de soluções para essas questões impede a efetivação do acesso às pessoas com deficiência a esse nível de ensino (OMOTE, 2016; MOURA, 2016; ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016; CIANTELLI, 2015).

Na busca por compreender os fatores que influenciam o estabelecimento da inclusão no Ensino Superior, obteve-se acesso, por meio da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a um documento no formato de ofício denominado “Carta de Natal”. O documento foi elaborado no formato de síntese das discussões e debates promovidos durante II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste, ocorridos no ano de 2017 na cidade de Natal/RN.

A “Carta de Natal” foi apresentada no formato de ofício objetivando as instituições de Ensino Superior e ao Ministério da Educação, bem como enfatizou no campo ‘assunto’, a defesa da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com transtorno do espectro autista e das pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Superior e Educação Tecnológica no Brasil (ANPED, 2018, p.1). Por enfatizar e fundamentar toda a sua argumentação em ‘defesa’ da pessoa com deficiência na Educação Superior e Educação Tecnológica, tal documento despertou a necessidade de analisar quais foram os aspectos destacados no conjunto das discussões nos referidos eventos, que culminaram em um documento divulgado pela ANPED, destacando a participação de estudantes com deficiência na sua elaboração. O cenário proporcionaria a obtenção de uma avaliação das necessidades das pessoas com deficiência no acesso ao Ensino Superior? Apresentaria o diálogo e as argumentações das pessoas com deficiência que participaram de sua elaboração? Quais aspectos seriam destacados

para que fosse fundamentada a defesa à inclusão de pessoas com deficiência, no acesso ao Ensino Superior?

Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi analisar o ofício “Carta de Natal” como um documento constituído de unidade de sentido, que segundo Maingueneau (2015) seria o produto de um discurso em determinada temporalidade e apropriado na contemporaneidade, no qual poderia ser possível identificar marcas ideológicas, contexto histórico e social.

2 Análise da “Carta de natal”

O Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 85) define “Ofício” como uma: “[...] espécie documental, com função de comunicação oficial entre instituições e/ou autoridades, públicas ou privadas”. Existem tipos de ofício, dentre eles, o utilizado na elaboração do documento foi com caráter de solicitação, circular, no formato de carta.

Por ser constituída nesse formato de documento, a carta apresenta as características que o compõem, como: brasão das instituições autoras do texto, órgão destinatário, órgão remetente, código de registro, data de emissão, destinatários, assunto e rodapé com informações da instituição autora do texto. Em sua estrutura apresenta a contextualização do tema, desenvolvimento, apontamentos de execução e consideração final, dispostos em cinco páginas. Um fator de destaque, incomum à constituição de documentos no formato de ofício, foi a numeração dos parágrafos do texto – no total de 12 parágrafos – condição comum a documentos legislativos.

Outro aspecto relacionado ao tipo de documento redigido foi o uso de referências e do seu destaque, não como um item específico, como convém destacar ao final de um documento oficial, com função científica. Esta ação não ocorre quando se opta por um documento no formato de um ofício, entretanto, a cada citação de legislação, documentos institucionais, programas e terminologias foram acrescentados notas de rodapé, que

contemplavam a fonte de cada termo atribuindo sentido ao seu uso e compromisso com a autoria, para além da coerência textual e estrutural.

Os aspectos pontuados, anteriormente, podem ser identificados na Figura 1.



FIGURA 1 – Ofício circular nº 001/18-R “Carta de Natal”

Fonte: ANPED, (2018).

A inclusão de notas de rodapé não constituiu, rigorosamente, o formato de um ofício, mas também não o descaracterizou como espécie documental previamente definida. O uso das notas de rodapé conferiu ao conjunto de informações a veracidade, tanto da sua existência quanto na oferta dos créditos aos autores das informações, como também, demonstrou a cientificidade da constituição do documento e de sua argumentação (ABNT, 2002).

Com a finalidade da ação de constituição de um documento de solicitação, destinado ao Ministério da Educação, às Instituições de Educação Superior e demais representações da Educação Superior foi apresentado como ‘assunto’: “Carta de Natal pela defesa da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com transtorno do espectro autista e das pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Superior e Educação Tecnológica no Brasil” (ANPED, 2018, p.1).

No ‘assunto’ a opção pela palavra ‘defesa’ diferiu. O sentido atribuído ao documento foi de caráter de solicitação por parte da reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, contrariando a ênfase coletiva apresentada no texto. Mendes (2006) enfatizou a dicotomia entre a Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar. Ao debater sobre o percurso histórico da Educação Especial com o objetivo de defender o direito da pessoa com deficiência à educação, as ações legais para a garantia do desenvolvimento de pessoas com deficiência no âmbito social e, principalmente, no educacional apresentam fragilidade no sentido de ‘defesa’ que atribuem às ações para incluir, devido ao descompasso entre a luta pelos direitos da pessoa com deficiência, em contrapartida, à luta do profissional da Educação Especial.

No texto são elencados apontamentos para a efetivação de diretrizes no atendimento aos alunos com deficiência no Ensino Superior, mas tais aspectos foram elaborados de acordo com a ótica e ação dos promotores da Educação Especial participantes de um evento, no qual a temática foi abordada. Embora apresentassem questões sobre o que precisa ser constituído em termos burocráticos e institucionais importantes para o acesso ao Ensino Superior, pouco destaque aliou-se à ‘defesa’ da pessoa com deficiência, utilizando da proposição, de maneira literal, desvinculando o sentido do uso do termo daqueles que são o motivo da elaboração da “Carta de Natal”. A defesa da pessoa com deficiência efetivamente tem ocorrido, pela interferência das ações jurídicas, que, de acordo com Mendes (2006), inviabilizam a possibilidade da construção histórica da Educação Especial, pautada na constituição e nos direitos da pessoa com deficiência.

O contexto inicial ou introdutório do texto demarcou historicamente, legislativamente e quantitativamente o cenário da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, considerando a constituição dos dados nacionais e internacionais. Ao abordar esse conteúdo, foi possível compreender a necessidade de contextualizar como está sendo construído o cenário da inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Superior. Ênfase foi concedida pelos participantes do evento a três categorias de assunto, utilizados na elaboração da argumentação de trabalhos científicos quando se aborda a inclusão de pessoas com deficiência, sendo esses: direitos, demanda e progresso.

Quanto ao direito, as legislações nacionais e internacionais são sempre citadas, no sentido de demonstrar a conquista do avanço legislativo das ações de inclusão. Ao mesmo tempo, é reforçado o ‘peso’ das decisões em âmbito judicial para que a sociedade universitária cumpra a ação de incluir.

Como mencionado anteriormente, no Brasil existe uma gama importante de legislações destinadas a garantir o acesso de pessoas com deficiência à educação, como enfatizado neste trabalho, mas também as áreas da saúde e do trabalho. As legislações são um avanço na luta em garantir as pessoas com deficiência o direito ao desenvolvimento humano. O fato de existir uma estrutura legislativa, aparentemente, pode apresentar a falsa impressão de desenvolvimento e compreensão das necessidades da pessoa com deficiência. Contudo, a judicialização do processo inclusivo apresenta não só a incompreensão das diferenças humanas, a fragilidade do diálogo a respeito da perspectiva inclusiva, como denuncia a luta diária das classes minoritárias em levar a sociedade o debate sobre seus direitos e a viabilização de seu cumprimento (CABRAL; MELO, 2017; MENDES, 2006).

Quanto à demanda, tal aspecto foi fundamentado pela citação dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela abordagem quantitativa caracterizada pelo número de alunos com deficiência ingressantes no ensino superior em relação ao grupo de pessoas com deficiência e ao total de alunos matriculados no Ensino Superior. Como apresentado por Cabral

(2017), em uma revisão sistemática da literatura, os números de matrículas apresentam o descompasso entre cumprimento de direitos e a oferta de condições de acesso ao Ensino Superior. A representação numérica busca destacar aos gestores da educação, a necessidade de investimento na área da Educação Especial no Ensino Superior, enfatizando o ‘crescimento exponencial’ de matrículas de pessoas com deficiência, embora esse seja pautado em um baixo percentual quando comparado ao total de matrículas no Ensino Superior.

Já o progresso foi apresentado no ofício, quando se elencou o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas e da sua adoção, nos processos seletivos, pelas instituições de Educação Superior e Tecnológica. Também, por meio do estabelecimento de discussões a respeito da temática da inclusão no Ensino Superior, como a subsidiada pelo II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste.

Nota-se a preocupação em demarcar a importância dos eventos citados anteriormente, na promoção do desenvolvimento de ações inclusivas, com ênfase nas pessoas com deficiência no Ensino Superior. Por meio de dados descritivos e de caracterização foram apresentados os participantes do conjunto de eventos e promotores de discussões fundantes, provindas de palestras, mesas redondas, apresentação de trabalhos, rodas de conversa e do fórum nacional de coordenadores de Núcleos de Acessibilidade, para a elaboração da “Carta de Natal”. Conforme consta no documento, em seu parágrafo nono:

9. Na ocasião, o evento contou com mais de 400 participantes (dentre discentes, docentes, técnicos e profissionais de diversas áreas), os quais representaram 50 universidades federais (cerca de 80% do total das instituições federais do Brasil), 4 universidades estaduais e 17 institutos federais. Vale ressaltar, ainda, que as discussões e atividades previstas no evento contaram com 28 participantes que declararam algum tipo de deficiência, dentre elas: deficiência visual (cegueira – 6, baixa visão – 4; deficiência auditiva (1); surdez

(12); surdicegueira (1); deficiência física (2); deficiência intelectual (2). Além disso, a programação do evento contou com a apresentação de aproximadamente 100 trabalhos acadêmico-científicos (OFÍCIO nº 001/18-R UFRN, ANPED, 2018, p.3).

A participação de vinte e oito pessoas com deficiência contribuiu para a credibilidade das discussões sintetizadas em vinte e uma recomendações para a promoção de ações inclusivas no Ensino Superior. Dessas, onze abordavam questões relativas à gestão administrativa e pedagógica das instituições de Ensino Superior, cinco relacionavam ações de instância federal, por meio da atuação do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, no sentido de prover direitos aos profissionais atuantes na Educação Especial no nível superior de ensino, três sobre a importância em promover a inclusão no Ensino Superior e duas recomendações finais, uma sobre a necessidade da representatividade de pessoas com deficiência no Ensino Superior e outra sobre a tomada de consciência da pessoa com deficiência para o estabelecimento da efetivação de acesso ao Ensino Superior.

Na totalidade do documento é possível compreender a necessidade de destacar o lugar de atuação da Educação Especial, no sentido de atender aos aspectos desencadeados pela incompreensão do conceito de ‘diferença’ pela sociedade brasileira, atribuindo à pessoa sem condições sociais e biológicas para desenvolver-se, o caráter de deficiência (OMOTE, 2006). No cenário do Ensino Superior, o debate desse aspecto conquistou certo espaço, pelo desdobramento das ações da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, durante o período de escolarização dos estudantes brasileiros (CABRAL, 2017; CABRAL; MELO, 2017).

No nível superior de ensino, o estabelecimento de ações de inclusão para pessoas com deficiência ocorre por meio do processo seletivo adaptado, da reserva de percentual de vagas no processo seletivo com a admissão por cotas, por bolsas de permanência estudantil, entre outros mecanismos (CASTRO, 2011; RAMBO, 2011). A organização para fomentar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, aparentemente,

segue certo percurso burocrático que, superficialmente, conduz à constatação da possibilidade de ingresso por esse grupo.

A busca em elencar quais medidas políticas, institucionais e pedagógicas precisam ser conquistadas para que se estabeleçam condições de atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, evidencia a finalidade do documento. Dentre as ações elencadas como solicitação no ofício, destaque confere-se a duas questões específicas da ação das pessoas com deficiência e do seu coletivo, na qual essas podem constituir com seus pares em condição social. Nesse momento, o documento apresenta uma debilidade importante, pois elenca essas ações prioritárias de maneira distanciada, quando as coloca entre a posição penúltima e última das vinte e uma recomendações elencadas.

Ao trazer em último às questões que deveriam ser as motivadoras e principais para a compreensão da diferença, da identidade como pessoa com deficiência na sociedade e da alteridade, a “Carta de Natal” apresenta por finalidade a justificativa da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, por meio da instrução de profissionais da Educação Especial e por ações de pesquisa na área para estabelecimento de políticas. São esquecidos os aspectos que fizeram o debate e discussões no evento originário do documento, no qual a escuta das pessoas com deficiência e a análise de sua realidade diária no Ensino Superior foram fomento para todos os desdobramentos em pesquisa, políticas, ações institucionais e pedagógicas (SHIMITE, 2017).

A oportunidade de contar com 28 estudantes com deficiência durante as discussões a respeito das ações necessárias para o acesso desse público ao Ensino Superior poderia enfatizar e contribuir no que Coracini (2003) destaca como a busca da identidade de um grupo social em crise. Coracini (2003) pontua que essa crise de identidade é provocada pela ideologia da globalização e das ações do mercado de consumo, na tentativa de centralização e homogeneização da sociedade, prejudicando e negando a compreensão das diferenças.

Ao desconsiderar o reconhecimento como pessoa com deficiência, a constituição do efeito de resistência e, por consequência, de ‘defesa’, torna-se prejudicada (CORACINI, 2003). Ao passo que avanços em termos de direitos da pessoa com deficiência foram obtidos, a luta pelo cumprimento desses só pôde ser efetivada na medida em que as pessoas com deficiência os fizerem ser cumpridos. Por exemplo, ao fazer uso do direito de ingresso no Ensino Superior identificando-se como um estudante com deficiência, esse adentra o espaço de formação acadêmica, mas não garante a sua permanência devido a todos os aspectos e barreiras já mencionados, anteriormente. Se o estudante com deficiência não reconhece a sua identidade social e o seu coletivo, dificilmente, a resistência e a cobrança para institucionalização de ações que viabilizem a sua permanência e atendimento as suas necessidades do processo ensino-aprendizado serão disponibilizadas pelas instituições de ensino, embora o estudante com deficiência tenha o direito de acesso ao Ensino Superior (CORACINI, 2003).

Esse cenário é reforçado pela dificuldade de reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito na sociedade (OMOTE, 2004). Também, pela dificuldade de compreensão do lugar social da pessoa com deficiência nos vários meios sociais. Segundo Santos (2013), a subjetivação é imprescindível, pois esse processo promove ao indivíduo a transformação em sujeito, expressando posição simbólica, ideológica, histórica, cultural e econômica. A ausência de compreensão do outro, da diferença que o constitui e da necessidade de desenvolvimento humano na sociedade brasileira, impacta qualquer motivação de ‘defesa’ das minorias. O conceito de alteridade distinguido como a diferença das coisas, supondo sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem, no contexto da “Carta de Natal”, demonstra o conflito entre a compreensão da deficiência em relação ao desenvolvimento humano, vislumbrando a autonomia do estudante com deficiência (DUARTE, 2013).

Nas palavras de Duarte (2013, p.33):

Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não

houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (DUARTE, 2013, p.33).

Quando se identifica o remetente do documento, que, em expressão, ‘nasce’ de um coletivo constituído por participantes de um conjunto de eventos, mas assinado apenas por um reitor, conduz ao entendimento do longo processo de transformação necessário para que se estabeleça a inclusão. Apesar da publicação da carta, a evidência de um leitor previsto para tal documento foi declarado desde a escolha pelo formato de ofício até o destaque, por meio da nomeação, de quais eram os possíveis leitores. Essas escolhas fizeram o documento perder seu sentido original, pois o tipo de circulação, utilização e repercussão conflita com o objetivo inicial de elaborar um instrumento de ação proposital, com efeito de alteração de ações políticas na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva e no âmbito do Ensino Superior, por meio da ‘defesa’ da pessoa com deficiência.

3 Considerações finais

Por meio da análise do ofício denominado “Carta de Natal” foi possível identificar a intenção em elaborar uma síntese dos eventos ocorridos na cidade de Natal/RN, na tentativa de sensibilizar a sociedade acadêmica e os órgãos políticos da área da Educação para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Ao declarar como assunto do documento a ‘defesa’ desse grupo de pessoas, apresentando dados legislativos, quantitativos e científicos foi constituída a primeira divergência entre a finalidade do documento e a sua motivação. O conflito argumentativo firmou-se quando foi elencada a obtenção dos dados apresentados por discussões e debates no evento, cuja participação contou com a presença do público de maior interesse na efetivação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. A presença e a participação das pessoas com deficiência é primordial na constituição do Ensino Superior inclusivo, como o início e sentido de toda

movimentação que vise conquistar condições de ingresso, permanência e conclusão de cursos superiores por estudante com deficiência.

A busca por fundamentar a necessidade estrutural para suporte e atendimento educacional especializado no Ensino Superior foi apresentada como eixo central na elaboração do ofício. Destacou-se a urgência em regulamentar as ações de acessibilidade, pedagógicas, atitudinais e funcionais como aspectos importantes e imprescindíveis para o estabelecimento de condições de permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior. Porém, a questão latente e óbvia não foi atendida, sendo essa a oportunidade de escuta e destaque à fala do estudante com deficiência, a sua identificação de necessidade e o seu reconhecimento na luta por direitos, enquanto grupo minoritário desfavorecido pela sociedade, que ainda não compreende as diferenças humanas.

A consciência sobre a inclusão e a compreensão das pessoas com deficiência como sujeitos ativos são aspectos emergenciais na busca pela efetivação de políticas inclusivas para esse grupo no ensino superior. As especificidades de cada curso de graduação e de cada deficiência precisam ser avaliadas por aqueles que vivenciam tais condições. Como também, a instrução acadêmica necessita ser fortalecida pela participação de docentes e especialistas da Educação Especial de maneira colaborativa, com ênfase na efetivação de acesso a educação e ao fortalecimento da luta por direitos às pessoas com deficiência.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT. **NBR 10520** - Informações e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Disponível em: <http://www2.uesb.br/biblioteca/wp-content/uploads/2016/05/NBR-10520-CITA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - **Ofício Circular nº 001/18R – Carta de Natal**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-de-natal-ii-congresso-nacional-de-inclusao-na-educacao-superior-e-educacao-profissional> . Acesso em: 15 out. 2018.

ARQUIVO NACIONAL BRASILEIRO. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística.**

Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.928, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1974, sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 15 nov. 2018.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, n. 22, v.3, p.371-387, set./dez., 2017.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade.** 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. Pessoas com deficiência no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v. 16, n.1, p. 836 - 840, 2016.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2016**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; CIOELHO, W. S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O. (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, p. 627 – 630 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2016.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v.16, n.1, p. 211 - 215, 2016.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na Educação. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251- 272, jul./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**.1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

SANTOS, L. J. Sujeito e sentido na análise de discurso. **Revista Ao pé da Letra**, v. 15, n.1, p.153 - 157, 2013.

SHIMITE, A. S. O. **Inclusão e Educação Tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

Sobre os organizadores

Angelo Antonio Puzipe Papim

Graduado em Psicologia, com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental; graduado em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília; graduando em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília; Mestrando em Ciências Sociais, na linha de Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília; Mestrado em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília. Doutorando em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atuando no Núcleo de Assistência Psicológica e Psicoeducacional e de Pesquisa (NAPEP, UNESP FFC - Marília). Possui experiência em Psicologia Social e Educacional, atuando principalmente na área de Educação Especial e Desenvolvimento Humano, com base na Psicologia Histórico-Cultural.

Alessandra Ferreira Di Roma

Doutoranda em Educação pela UNESP, em cotutela pela Universidade de Paris VIII (2017). Mestre em Educação para a Ciência - UNESP (2015). Graduada em Pedagogia - UNESP (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - Ensino de Ciências e Inclusão Escolar - linha de pesquisa: Educação científica de alunos com surdez (UNESP, Bauru); 2. Linguagem e Surdez - Educação Especial (UNESP, Marília); 3. Structures Formelles du Language (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Possui experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino à distância e Coordenação Pedagógica. Publicou artigos em periódico, capítulos de livros, trabalhos completos e resumos expandidos em anais de eventos nacionais e internacionais.

Sobre os autores

Adriana Alonso Pereira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus de Marília 2019. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Atuou como professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Marília (2017), atualmente é professora do Ensino Fundamental Ciclo I na rede Municipal de Marília. Tem experiência na área da Educação e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: concepção sobre o brincar, educação infantil, atitudes sociais em relação a inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, formação de professores, inclusão escolar e social.

Aline de Novaes Conceição

Doutoranda em Educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva (2018), Mestra em Educação (2017) e Pedagoga (2012), pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu (2015). Professora da Educação Básica, atualmente, atua na Educação Infantil municipal da cidade de Marília/SP. Têm experiências em pesquisas sobre inclusão escolar, social e sobre História da Educação, especificamente, histórias de instituições relacionadas com a Educação Infantil e instituições que formavam professores.

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus Marília/SP, na linha de pesquisa em Educação Especial. Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR e em Gestão do Controle de Qualidade em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia de Marília - FATEC, onde se graduou em Tecnologia em Alimentos. Atua como professora do Ensino Superior, com experiência no acompanhamento de aluno com deficiência nesse nível de ensino. Foi responsável pelo projeto “Inclusão de alunos com deficiência no curso superior de Tecnologia em Alimentos”, na FATEC – Marília/SP. Atua na área da pesquisa, enfatizando estudos sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. É membro do grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência (GPTSD).

Amisse Alberto

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2012), docente na Universidade Rovuma de Moçambique, afeto à Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, Doutorando do Programa Estudante - Convênio de Pós-graduação (PECPG-CAPES em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp - Campus de Marília) no Brasil.

Carla Cristine Tescaro S. Lino

É aluna regular de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Marília e membro do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen) - UNESP/Marília. Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Norte de Paraná (UNOPAR) de Londrina e Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Línguas e suas Tecnologias. É Especialista em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista na área da surdez - Libras (RHEMA), Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise (RHEM), Psicopedagoga Clínica e Institucional (ESAP). Atua como Psicopedagoga em Clínica Especializada e Professora Bilingue (Português - Libras) em Sala de Recursos Multifuncional - Área da Surdez, em Londrina pela SEED, e Apoio Pedagógico à rede municipal, estadual e particular de ensino. Também atua como Docente de Pós-graduação em cursos de Especialização nas áreas da Educação Especial, Libras, Neurociência, Psicopedagogia e Neuropedagogia.

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo, experiência de 20 anos na docência, sendo 10 anos como Professora do Atendimento Educacional Especializado, 1 ano no Atendimento a classe hospitalar no Hospital São Paulo, ligado a UNIFESP. Formação em Pedagogia pela Faculdade Associada de Cotia (FAAC), Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade São Judas, Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Física pela UNESP. Câmpus Marília em parceria com SME, Pós-graduação em Psicomotricidade pelo ISPE-GAE, Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela UNESP Câmpus Bauru em parceria com SME. Colaboração em diversos eventos como palestrante.

Cláudia Aparecida Prates

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR(1994), Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, pela União das Escolas Superiores de Cacoal - UNESC (1997),Mestrado Profissional em Educação Escolar pela UNIR (2015), doutorado em andamento no programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP -Campus de Marília. Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens- GPEL- IFRO, - Câmpus Vilhena.

Integrante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais- DefSen, UNESP –Campus de Marília. Atualmente é Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Vilhena. Membro do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE do IFRO, Campus Vilhena.

Danielle S. Pinheiro Wellichan

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa sobre Educação Especial na UNESP/Marília. Bacharel em Biblioteconomia (UNESP/Marília), licenciada em Pedagogia (UNIDERP) e Mestra em Ciência da Informação (UNESP/ Marília). É especialista em Didática e metodologia no ensino superior; Uso estratégico das tecnologias em informação; Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais do Desenvolvimento; Ludopedagogia e Psicopedagogia Institucional. Atua na Biblioteconomia com ênfase em Processos Técnicos, Estudo de Usuário, Comportamento Informacional e Atuação Profissional em Unidades de Informação e na Educação com Educação Infantil e Especial, além da Formação de Profissionais em Educação Especial e Inclusão da Pessoa com Deficiência. É membro do Grupo de estudos em Deficiências Físicas e Sensoriais – DeFSen, na UNESP/ Marília.

David Marcos Perrenoud Lindolpho

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus de Marília. Mestre em Educação, na linha de Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista "Julio de mesquita Filho" - Campus de Marília. Possui experiência na área de Educação, com foco em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: representações sociais, deficiência intelectual e inclusão escolar.

Fábio Schwarz Soares dos Santos

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) com Mestrado em Educação para Ciências na UNESP/FC/Bauru. Possui ainda, Pós-graduação lato sensu em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (2012) e Especialização em Ética Valores e Cidadania, pela USP (Universidade de São Paulo) - UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo). Diretor de Escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Bauru. Atualmente ocupando a função de Diretor de Departamento da Alimentação Escolar do município. Em 2018 ingressou no Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado na UNESP, Campus Marília.

Julio Hideyshi Okumura

Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP - Campus de Marília, Pós-graduado em “Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos” pelo Centro Paula Souza e Aperfeiçoamento em “Movimentos Sociais e a Crise do Capitalismo” UNESP/IBEC. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na UNESP - Campus de Marília.

Katia de Abreu Fonseca

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP-Marília. Especialista em Psicopedagogia pela USC-Bauru. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-Marília. Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru, atualmente desempenha função de Coordenadora de Área da Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) e do Grupo de Pesquisas “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (Latedit).

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Doutora e Mestre em Educação, linha de Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (INDEP/Marília) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UNESP/Marília). Graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual (UNESP/Marília). Membro do Grupo de Pesquisas “Diferença, Desvio e Estigma” (UNESP/Marília).

Mariana Sampaio

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2012). Concluiu curso de pós-graduação lato sensu Especialização em Formação de professores em Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2013-2014). Concluiu Mestrado em Educação (2016), pela mesma Universidade. Em 2012 e 2015 desenvolveu pesquisas sobre Educação Infantil e Formação de professores como bolsista de Iniciação Científica e de Mestrado, financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), sob a orientação da Dr^a. Elieuz Aparecida de Lima. Atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como estagiária da Secretaria Municipal de Educação, na cidade Marília e, como professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nos anos de 2013, 2014, 2015. Atualmente é professora de Sala de Recursos (Deficiência Intelectual) em uma escola estadual, na cidade Marília.

Regiane Ferreira

Possui Graduação em Pedagogia - UNESP/ Marília (2011). Foi professora do Ensino Fundamental I no Colégio Criativo, de 2012-2016. Possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Instituição de Ensino Capacitação e Pós-graduação-INDEP/Marília (2014) e Pós-Graduação em nível de Especialização em “Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva” - UNESP/Marília, (2014). Possui Mestrado em Educação, sob orientação do pelo Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon – UNESP- Marília (2019). Atualmente é professora de PEB II na rede de ensino estadual de São Paulo, na Sala de Recursos de Deficiência Intelectual e na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. Aluna do curso de Especialização em Altas Habilidades/Superdotação (Institutos Genus e Sapiens).

Simone Silveira dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília-SP. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2008), especialização em Neuropedagogia pela Unijales (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2014). Atua com Formação Continuada para educadores sociais e técnicos do âmbito da Assistência Social. Atua principalmente nos seguintes temas: educação não formal; políticas educacionais; gênero, raça, classe, patriarcado e anticapitalismo; educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural. É membra do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Currículo, participa do projeto de pesquisa Gênero, Currículo e Educação. É membra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Trabalho; cultura e subalternidade - GEPETCS que tem como referencial Antônio Gramsci. É membra do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atuou como Professora contratada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba, atuando no curso de Pedagogia e Ciências Sociais.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org